

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Dubini, Marcela

La educación moral como proyecto político pedagógico: La enseñanza de la moral en la escuela primaria argentina en el período de consolidación del Estado Nacional

Pedagogía y Saberes, núm. 42, enero-junio, 2015, pp. 109-116

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064638009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La educación moral como proyecto político pedagógico: La enseñanza de la moral en la escuela primaria argentina en el período de consolidación del Estado Nacional

A educação moral como projeto político pedagógico: O ensino da moral na escola do primeiro grau na argentina, no período de consolidação do Estado Nacional

Moral Education as a Political Pedagogical Project. The Teaching of Moral in Argentine Elementary School During the State-Nation Consolidation

Marcela Dubini*

* Profesora del Centro de Investigación y Archivo Histórico de la Escuela Normal Superior n.º 1. Buenos Aires, Argentina.

Resumen

Entre 1880 y 1916 el proyecto político-pedagógico que desde la escuela primaria contribuyó a consolidar el Estado en la Argentina se organizó a partir y a través de la formación moral. Ideas traídas del positivismo ético sirvieron de orientación política y filosófica de una propuesta curricular centrada en nociones de orden y progreso como la mejor vía para insistir en la prevalencia del fin social sobre el individual. Amor a la patria, respeto y obediencia a la autoridad, acatamiento del orden, disciplina escolar, aparecen entonces como grandes ejes en torno a los cuales se organizan la formación moral en la escuela.

Palabras clave

SEscuela primaria, educación moral, instrucción pública, patriotismo, solidaridad social, autoridad

Resumo

Entre 1880 e 1916 o projeto político pedagógico que desde a escola do primeiro grau contribuiu a consolidar o Estado na Argentina, organizou-se a partir e por meio da formação moral. Ideias trazidas do positivismo ético serviram de orientação política e filosófica, de uma proposta curricular centrada em noções de ordem e progresso, como a melhor via para insistir na prevalência do fim social sobre o indivíduo. Amor à pátria, respeito e obediência à autoridade, reverência da ordem, disciplina escolar, aparecem então como grandes eixos em volta aos quais se organiza a formação moral na escola.

Palavras chave

Escola do primeiro grau de ensino, educação moral, instrução pública, patriotismo, solidariedade social, autoridade

Abstract

In 1880–1916 a political pedagogical project contributing to consolidate the state in Argentina from elementary school was organized on the grounds of moral education. Ethical positivist ideas were led the political and philosophical orientation of a curriculum proposal focused in the notions of order and progress as the way to highlight the prevalence of social goals over individual goals. Love for the country, respect and obedience to authority, compliance of rules, school discipline, are the focus of school moral education.

Key words

Elementary school, moral education, public education, patriotism, social solidarity, authority

Fecha de recepción: Febrero 28 de 2015

Fecha de aprobación: Mayo 8 de 2015

Por diversas razones cuyo análisis no es posible presentar aquí, a partir de la década del 90, en diversos países occidentales, la escuela vuelve a recoger de modo explícito el mandato de enseñar ética y ciudadanía a las nuevas generaciones. En el caso Argentina, la reforma de los contenidos de enseñanza producida en el marco de la Ley Federal de Educación¹ incluye dentro de los llamados contenidos básicos comunes² un capítulo de formación ética y ciudadana que se materializará luego, con algunos matices, en los diseños curriculares de cada jurisdicción. Cada uno de estos diseños prescribe un enfoque para la enseñanza de esta área fijando propósitos, contenidos y modos de abordaje didáctico. Paralelamente a estos desarrollos surge una vasta producción editorial, tanto desde el ámbito oficial como desde el mercado, que intenta acompañar la tarea docente en relación a los contenidos prescriptos. Procesos similares podrían rastrear en otros países occidentales. Ahora bien, este proceso no constituye un hecho del todo novedoso, por eso decía al principio que la escuela “vuelve” a recoger de modo explícito ese mandato social de enseñar ética y ciudadanía. Si bien es cierto que la escuela ha ocupado siempre un lugar central en los procesos de transmisión de normas y valores y en la conformación de sujetos políticos, no siempre lo ha hecho de un modo explícito. Me refiero con ello a la existencia de prescripciones curriculares específicas respecto a estas enseñanzas, tal como hoy podemos encontrar. Para el caso de Argentina, es posible rastrear un proceso similar al que hoy se da en la etapa fundacional del sistema educativo, un sistema que nació principalmente con este mandato de configuración moral de sujetos ajustados al nuevo orden político, social y económico que intentaba instaurarse. Se trataba de formar nuevos sujetos para un proyecto de nación y la educación, especialmente la educación moral, fue el instrumento idóneo para hacerlo. De allí que la enseñanza de la moral cívica ocupará un lugar destacado en los planes de estudio, donde se establecían programas de contenidos y recomendaciones respecto a la enseñanza de los mismos. Aquí también la producción editorial acompañó las prescripciones curriculares.

Pero cuando hoy decimos que la escuela recupera ese mandato fundacional de la formación del sujeto moral y del ciudadano, no queremos decir que lo haga desde los mismos modelos o sentidos. Resulta interesante al respecto comparar las concepciones

que sobre la moral o la ciudadanía sostienen, en cada momento histórico, las prescripciones curriculares. Refiriéndonos concretamente a la cuestión de la moral, mientras que hoy se postula una concepción ligada a la idea de una construcción autónoma, dialógica y consensuada de valores y normas que hagan posible la convivencia, en las primeras etapas de nuestro sistema educativo, la enseñanza de la moral fue planteada desde un modelo dogmático, prescriptivo y heterónomo, que hacía de la obediencia la norma y los valores impuestos, la principal virtud. Este escrito intenta poner al descubierto los fundamentos y rasgos principales de este modelo para la enseñanza de la moral. Se sintetizan para ello algunos de los análisis correspondientes a un proyecto de investigación³ que tuvo por objeto indagar el lugar y el enfoque para la enseñanza de la moral en la escuela primaria argentina durante el período 1880-1916.

Los fundamentos políticos y filosóficos de la propuesta curricular

Comprender el lugar y el enfoque de la educación moral, en el período que nos ocupa, implica situar ese proyecto educativo en el marco de los procesos de transformación política, económica y social mediante los cuales la Argentina, a través de su inserción en la nueva economía mundial capitalista, intentaba ingresar en el camino del progreso indefinido. De acuerdo a las ideas positivistas que guiaron ese proyecto, dicho progreso suponía como condición el orden, una regulación de los comportamientos sociales e individuales, y es aquí donde la moral, como dimensión ordenadora de aquellas conductas, va a jugar un rol fundamental. Pero esta moral que el positivismo proclama como condición de la reforma social es una moral que ha abandonado los fundamentos metafísicos y antropológicos para apoyarse en concepciones científicas. La ética positiva encuentra sus bases no en entidades abstractas sino en un hecho real, aunque trascendente al individuo mismo, como es la realidad social. La sociedad, definida como una unidad moral, como un organismo psíquico cuya alma se expresa en una unidad de ideas, sentimientos y creencias, se constituye en un nuevo ser trascendente sobre el cual construir una moral apoyada en la sociología. Surge así una “nueva moral”, una “nueva religión”, dirá Comte llevando este pensamiento hasta sus extremos, donde la humanidad, la sociedad, reemplaza a las divinidades mitológicas o imaginarias (Kolakowski,

1 Esta ley sancionada en 1993 fue la primera ley general de educación de la Argentina que reguló la totalidad del sistema educativo nacional.

2 Refieren a los saberes que deben garantizarse en todo el país en cada nivel o ciclo de enseñanza.

3 “La formación moral en la escuela primaria argentina (1880-1916)”, en el marco del Centro de Investigación y Archivo Histórico de la Escuela Normal Superior n.º 1. Años 2006 y 2007.

1982). Desde esta perspectiva, la sociedad, el interés colectivo, se transforma en el fin al que apunta la vida moral. La solidaridad social, la adhesión al grupo, el respeto y la obediencia a la norma social establecida son las virtudes que esta nueva ética predica.

Educación, orden y progreso: el lugar de la educación moral

En la Argentina, las ideas y concepciones que acabamos de exponer encuentran claras resonancias en el pensamiento de los intelectuales de la época⁴, una época que se percibía como afectada por una profunda crisis de disolución social que obstaculizaba los proyectos de modernización y progreso. La reestructuración moral de la sociedad aparecía entonces como necesidad prioritaria.

Ahora bien, si la ética, en los términos definidos, iba a ser la base de la reforma social capaz de hacer frente a la crisis del momento construyendo una nueva socialidad que neutralizara la amenaza de la disolución y el caos, era necesario difundirla, inculcarla, hacerla “carne” en los sujetos sociales. Y esa fue la función que compitió especialmente a la educación. En la ideología del orden y el progreso, la educación aparece como causa primera; ella construye el orden sin el cual el progreso es imposible. En el pensamiento de los hombres del 80, la educación es el tercer punto clave de la ecuación modernizante: educación-orden-progreso.

En este marco, la enseñanza de la moral va a ocupar un lugar central en el *currículum* escolar. Las formas que adopta su enseñanza se fundamentan en la concepción de la ética postulada por el positivismo, que, como venimos desarrollando, resultaba además funcional a las necesidades sociopolíticas del momento. Desde esas posturas la moral tiene como función ordenar la conducta humana hacia un fin que se identifica con la sociedad misma y que implica la prevalencia del fin social sobre el individual. La enseñanza de la moral tendrá como objetivo el desarrollo de las virtudes sociales que mencionábamos en el apartado anterior, la consolidación de los hábitos propios de una “vida buena” definida en torno a los valores de la vida social. La educación ha de apuntar a la “formación del espíritu colectivo”, “de la solidaridad social” (Bunge, 1927, p. 42) que implica, ante todo, la “disciplina social” (39). Esta supone la subordinación del individuo a un todo social cuyos intereses se anteponen a cualquier impulso o deseo individual y que se ordena a partir de un núcleo de ideas y sentimientos

comunes, que se identifican, en el pensamiento de la época, con la idea de nacionalidad.

Disciplina y solidaridad social serán pues los ejes que orienten la acción escolar en torno a la moral. La escuela debe llevar a los individuos a “mantenerse en la órbita que el sistema (social) le señala” (Mercante, s.f., p. 27), “aproximar los corazones y las conciencias, haciendo pensar en destinos comunes” (Mercante, s.f., p. 25).

Disciplina, orden y obediencia

La disciplina social supone la sujeción de la conducta individual a los fines y normas sociales que aparecen como horizontes de la vida moral. La educación moral tendrá entonces por objetivo la inculcación de estas normas y del respeto y obediencia a ellas. La ética o moral que va a enseñarse en la escuela es fundamentalmente una “ética normativa” (Bunge, 1927), deontológica, una ética del deber, pero no de un deber kantiano que emana de nosotros mismos, sino del deber social. Este halla su expresión en los distintos ámbitos en que se desarrolla la vida humana cuyas regulaciones normativas deben ser interiorizadas por los niños a través de la educación. Si observamos algunos programas correspondientes a los planes de educación vigentes en el período⁵, podemos ver cómo esos deberes a aprender aparecen ordenados de acuerdo a esas dimensiones de la vida humana:

- a. Deberes para consigo mismo
- b. Deberes para con los padres y maestros, y para con los hermanos y demás miembros de la familia.
- c. Deberes para con la patria.
- d. Deberes para con los demás hombres o deberes sociales.
- e. Deberes para con los seres inferiores.
- f. Deberes para con Dios.

El carácter normativo y prescriptivo de la enseñanza moral se muestra también en algunas de las estrategias o metodologías recomendadas como, por ejemplo, el uso de las máximas. Ellas podían deducirse o inducirse, según el método escogido, a partir de historias, relatos, fábulas o anécdotas de la vida cotidiana.

Así por ejemplo, se parte de una historia, de una anécdota, de una inventiva del maestro o de un hecho práctico sucedido al niño, de los que sacan, en los que descubren la consecuencia moral. En este caso se aplica el método inductivo. O vice-versa, se enuncia un precepto moral, y previa su aplicación,

4 En este trabajo consideraremos especialmente el pensamiento de Víctor Mercante y de Carlos Octavio Bunge.

5 Remitimos aquí especialmente a los programas para las Escuelas Comunes de la Capital de los años 1887 y 1910.

se hace buscar por el niño la aplicación práctica que le corresponde: método deductivo. (Duarte y Libertad, 1913, p. 12)

El grado de autonomía de los educandos para llegar al enunciado de la máxima o precepto correspondiente no siempre fue considerado del mismo modo. Mientras algunas recomendaciones postulaban un “descubrimiento” por parte del niño, como en la cita que antecede, en otros casos se optaba por fórmulas claramente heterónomas donde es la autoridad adulta la que impone la consecuencia moral. En sus recomendaciones para la enseñanza de la moral en la escuela, Bunge (1927) señala, en relación a los pasos del método para seguir, que es “el profesor el que debe llegar naturalmente a las conclusiones”, de tal manera que los alumnos “han de inferir claramente, y *como por sí mismos* (el destacado es mío), los preceptos y normas que el profesor ha sugerido y expuesto” (p. 55). En cualquiera de los casos, sin embargo, la direccionalidad de la enseñanza moral estaba resguardada por la selección de los relatos o historias en los que subyacían, de manera más o menos explícita, aquellos valores, hábitos o virtudes que querían inculcarse.

El lugar que la enseñanza de la moral ocupaba en el período que analizamos hizo que ella rebasara los límites de la materia en cuestión para teñir la totalidad del *currículum* escolar. La enseñanza de la lectura y la escritura fueron, en este sentido, espacios privilegiados para la educación moral de los niños. Los libros de lectura de la época muestran una profusión de contenidos morales que se evidencian desde una simple recorrida por los títulos de las lecturas⁶. En relación al carácter prescriptivo o normativo de la moral que estamos revisando en este apartado podemos citar a modo de ejemplo:

“La obediencia de los hijos”, “La conciencia” (fábula), “El deber del aseo” (Bunge, 1910); “Cómo deben comportarse los niños en la escuela”, “La desobediencia” (Figueira, 1910); “Máximas”, “Para ser bueno”. “La obligación escolar” (Figueira, 1909).

En el campo de la enseñanza de la escritura, los temas propuestos para las composiciones o los ejercicios de lenguaje denotaban también aquellos valores o virtudes que querían inculcarse. Leemos por ejemplo en el Programa de Lenguaje para 1.º y 2.º grado de las Escuelas Primarias de Capital (1910): “Lecciones de lenguaje sobre cuadros que representen escenas del hogar para despertar en los niños la noción de autoridad y obediencia”.

Pero el respeto, el deber, el orden, la obediencia no aparecen en el horizonte de la formación moral de la época solamente en el ámbito explícito del *currículum*, sino que se cuelan también en esas formas más implícitas de la enseñanza que se desarrollan a través de las prácticas escolares mismas, en los modos de hacer las cosas en la escuela, en las maneras en que se definen y se ejercen los roles de maestros y alumnos, o en las formas en que se disponen los espacios. Desde la perspectiva de algunos pedagogos de la época, la escuela misma debía ser pensada y diseñada como un ambiente capaz de despertar “las fuerzas morales esenciales” (Mercante, s.f., p. 190), como un ambiente propicio para el desarrollo de la moralidad en la dirección deseada. El orden, la disciplina, la autoridad del maestro serán los ejes sobre los que se estructurará entonces el espacio escolar.

La disciplina escolar, entendida como “el orden interno de los establecimientos”, prepara a los futuros ciudadanos para la disciplina social: “Enseñar a los niños a guardar orden en la escuela, es preparar la disciplina social del porvenir” (Bunge, 1927, p. 49). Ese orden escolar implicaba tanto una organización del tiempo, del espacio, de los materiales, de las actividades, como la instauración de claras relaciones jerárquicas entre los actores involucrados en las prácticas escolares. En referencia a este último, la relación maestro-alumno asume un carácter fuertemente asimétrico: por un lado, el maestro, constituido en figura de autoridad que posee el poder de poner e imponer normas y sanciones, de castigar y de premiar, y, por otro, el alumno, que, reconociendo y respetando a aquella autoridad, desarrolla una moral de la obediencia, de la sumisión. El niño que aprende a obedecer las normas escolares y a respetar la autoridad del maestro sabrá mañana respetar la ley y la autoridad social. De allí que la pedagogía reinante se preocupara por definir tanto los procedimientos a través de los cuales el maestro debía ejercer ese poder de imposición de la norma, como las cualidades que debía reunir para hacerlo con legitimidad.

El maestro debe procurar que la obediencia del niño sea hija del cariño y del afecto, i no servil ni miedosa del castigo, pero cuando por una u otra causa no resulta así, debe imponerse con toda energía i hacer sentir todo el peso de su autoridad moral (Duarte y Libertad, 1913, p. 13-14).

La persuasión, la sugestión, pero también la imposición y la represión serán las armas del maestro para enseñar al niño la obediencia, para crear los hábitos de sumisión y respeto a la autoridad. El ejercicio de estas funciones suponía una serie de cualidades en el maestro que lo investían de su poder: “el prestigio y la

6 En la segunda parte del proyecto e investigación sobre el que se apoya este artículo, se realizó un análisis particular sobre los libros de lectura.

simpatía”, “la rectitud e imparcialidad”, “la voz suave, los modales cultos”, la “animación y entusiasmo” (Patrascou, 1912, p. 204-206) son condiciones para el orden y el buen manejo de la clase. Pero el ascendiente del maestro se apoyaba también en su ejemplaridad: “El maestro debe ser una especie de esclavo de las buenas costumbres” (Mercante, s.f., p. 37), “...ser el más persuasivo de los ejemplos de moralidad en todos los momentos y hasta en sus más simples actos” (Duarte y Libertad, 1913, p. 12).

El orden escolar implicaba, además de esta dimensión jerárquica, una dimensión organizativa, una organización del espacio, del tiempo, de las actividades, que nadie dudaría en identificar con los dispositivos propios de las sociedades disciplinarias descriptos por Foucault (1999) y que componían lo que por ese entonces la pedagogía definía como la “táctica escolar”. En su curso de *Pedagogía*, Patrascou (1912, p. 202) define esa táctica escolar como el conjunto de “disposiciones y prescripciones puestas en acción, con el fin de uniformar el funcionamiento interno del establecimiento, ordenar la actividad de los alumnos y facilitar su trabajo”. Como ejemplo de algunas de esas prescripciones tomamos algunas citas del texto del autor (204 - 206):

El orden escolar (consiste) en la actividad armónica de alumnos y maestros.

En cuanto a los alumnos: a) Cada uno debe tener asignado su asiento, que ocupará todos los días, no pudiendo cambiarlo sin autorización del maestro...

b) El trabajo y el movimiento se ordenan y autorizan por medio de señales establecidas de antemano...

c) Se uniformará de este modo la manera de pararse, sentarse, entrar, salir, ir al pizarrón, volver, dar la lección, preguntar, contestar, sacar y guardar los útiles...

En cuanto al maestro: a) no debe empezar una clase antes de establecer completo orden. Con mandato breve y categórico obligará a los alumnos a guardar libros, pizarras, lápices, etc. y ponerse en posición.

El orden de los materiales aparecía también como un factor esencial: “El orden y acertada distribución del material escolar está unido al buen funcionamiento de una escuela” (Tosi, 1913, p. 58-59).

Finalmente, el control del tiempo, su ordenada y armónica distribución, puede observarse en la minuciosidad con que estos aspectos son reglados en los planes y programas de estudio: duración de la jornada escolar, tiempo dedicado a cada materia u otras actividades escolares, como recreo, revista, etc.

Solidaridad social y educación patriótica

Como mostramos en el apartado anterior, el disciplinamiento social constituyó uno de los objetivos prioritarios de la formación moral. Pero ese disciplinamiento suponía, como condición, el reconocimiento y asunción de los lazos que ligan al individuo a ese todo social al que debe ordenarse o subordinarse su conducta individual. La educación moral tuvo también como finalidad robustecer esos lazos, cultivar el sentimiento del espíritu colectivo, de la solidaridad social, que halla sus fuentes en un núcleo de ideas y sentimientos compartidos, de similitudes y semejanzas que definen y sostienen a la sociedad misma. En el pensamiento de la época ese fondo social común se condensaba en el concepto de patria o nación. De allí que el conocimiento de la patria y el amor a ella, la afirmación e interiorización de los valores o principios constitutivos del ser nacional, se convirtieran en el otro pilar sobre el que se asentó la educación moral del período.

El patriotismo aparece, junto a la disciplina y la obediencia, como otra de las virtudes que definen los componentes de la “vida buena”, del buen hombre, del buen ciudadano: “El primer y principal deber del hombre y del ciudadano es amar, honrar y servir a su patria...” (República de Argentina, 1910). Y para educar esa virtud, la educación en general y la enseñanza de la moral en particular debían tener un carácter netamente nacional. Esta cuestión, a más de integrarse en una concepción de la moral y de la sociedad, cobraba singular importancia frente a la realidad de una Argentina aluvional que veía peligrar su propia integridad frente a la masiva llegada de inmigrantes. La preocupación del Consejo Nacional de Educación por dar una orientación nacional a la educación puede apreciarse, como señala Lilia Bertoni (2001), desde 1887, pero alcanza su apogeo especialmente a partir de 1910 durante la gestión de Ramos Mejía como presidente de ese organismo. Justamente al referirse a los fundamentos sobre los que se diseña en 1910 el Nuevo Plan de Estudios y Programas para las Escuelas de la Capital, el autor señalaba:

Asunto de especial preferencia y preocupación de la comisión que he presidido, ha sido el dar a la enseñanza en su espíritu y en su letra, como lo requieren los bien entendidos intereses del país, caracterización fundamentalmente nacional y patriótica.

Este carácter de la enseñanza debía impregnar toda la vida escolar, atravesar los contenidos de las diferentes materias y constituir el ambiente mismo de la escuela. La instauración de festividades y rituales

patrióticos, la enseñanza ocasional de las virtudes patrias aprovechando las lecciones de otros ramos, fueron algunas de las estrategias elegidas. El Programa para las Escuelas Primarias Suburbanas de la Capital (1911) prescribía, por ejemplo, para la enseñanza ocasional de la moral —propia de los grados inferiores—, la selección de ejercicios de lenguaje, lectura y composición, relativos a: “anécdotas o cuentos de carácter patriótico”, “lecciones sobre las fiestas nacionales, la bandera, el escudo”, “lecciones de lenguaje sobre cuadros que representen personajes o escenas patrióticas”, etc. También aquí los libros de lectura fueron los principales proveedores de esos relatos. Veamos nuevamente algunos títulos, no solo de las lecturas, sino de los libros mismos: *Nuestra patria*, libro de lectura para 5.º y 6.º grado de C. O. Bunge (1910); *Mi patria*, de Andrés Ferreyra (1917); “Nuestra Patria”, “Recuerdos de gloria” (lecturas incluidas en el libro de Rogelio Outón, *Nuestro libro*, 1920); “Lo que debemos a la patria”, “La bandera” (lecturas incluidas en el libro de J. H. Figueira, *Trabajo*, 1920).

Por supuesto la enseñanza de la Historia Nacional constituyó el espacio privilegiado para las enseñanzas morales tendientes a despertar el sentido de patria y el amor a ella. “Preciso es enseñar a los futuros ciudadanos las tradiciones y glorias de la patria para que la reverencien y la amen.” (Bunge, 1920 t. II, p. 216). Pero la Historia, además, decía Mercante (1925, p. 288), “es una fuente activa de grandes ejemplos, que por ser humanos orientan nuestra actividad e influyen sobre nuestro carácter y nuestros sentimientos”. Los relatos biográficos o anecdóticos extraídos de la historia nacional, narrados con vivacidad y emoción, y acompañados por impactantes ilustraciones, aparecían como un medio propicio para despertar la devoción y el deseo de servicio a la patria.

La historia y la instrucción moral y cívica deben estar íntimamente ligadas: comparando los sucesos y la conducta de los grandes hombres, el maestro puede de una manera viva, personal y dramática sugerir a los alumnos la noción de sus deberes públicos. (República de Argentina, 1910)

A través del despertar del patriotismo, de la adhesión a los valores y principios de la nacionalidad, se intentaba consolidar una disciplina social, un orden, capaz de sentar las bases para el progreso de la Nación.

¿Una ética para el trabajo?

Señalábamos en el inicio de este trabajo que el lugar y el enfoque para la enseñanza moral en el período que nos ocupa debía ser comprendido desde el marco de las transformaciones políticas, sociales y económicas que se producen en la Argentina como resultado de

su inclusión en los mercados internacionales. En los apartados anteriores hemos venido analizando el modo en que la construcción de una nueva ética y su enseñanza en la escuela vinieron a satisfacer necesidades políticas y sociales, relacionadas con la conformación de nuevas formas de cohesión social y el acatamiento de un orden que suponía la subordinación a un poder político detentado por unos pocos. Sin embargo, si bien las funciones de la educación durante este período tuvieron un carácter eminentemente político, las funciones económicas no estuvieron del todo ausentes. La inserción del país en los mercados internacionales como productor de materias primas y consumidor de productos manufacturados no demandó una formación técnica de recursos humanos calificados, pero sí requirió el desarrollo de ciertos hábitos y modos de trabajo sin los cuales el proyecto era inviable. La Argentina necesitaba producir más para exportar y debía además sumar a la producción ganadera la explotación agropecuaria, y para lograrlo eran necesarios la laboriosidad, el esfuerzo, el trabajo colectivo, la perseverancia. La formación de estas virtudes será pues, también, tarea de la escuela. Mediante su acción se esperaba vencer y erradicar los males o vicios de la idiosincrasia nacional que amenazaban aquel proyecto: la indisciplina, la falta de solidaridad social, la indolencia, la apatía, la pereza, la aversión al orden⁷. Era necesario entonces avivar las fuerzas que vencieran la inercia del criollo y encauzarlas de manera ordenada y disciplinada. La educación, y especialmente la educación moral, serán nuevamente los instrumentos de ese encauzamiento. A tales fines, la escuela se estructura como un ambiente en el que se ponen en práctica y se cultivan cotidianamente las cualidades que integran el *ethos* del trabajador: el orden, la disciplina, la obediencia, la puntualidad, la aplicación y el esfuerzo. Lo que caracteriza a una escuela, cuando en ella reina la disciplina, es “el trabajo inteligente, disciplinado y ordenado” (Patrascoiu, 1912, p. 204). En ella el maestro no tolerará “jamás una sola falta de preparación”, no permitirá “ni una sola vez que vengan (los alumnos) a la escuela sin tener hechos sus deberes en debida forma”, no perdonará “la falta de puntualidad en la asistencia diaria” (Duarte y Libertad, 1913, p. 15).

En los documentos oficiales de la época no faltan referencias a esta formación para el trabajo como una de las finalidades a las que debe apuntar la educación primaria mediante el cultivo de las virtudes propias de

7 Para muchos de los intelectuales de la época, estos males eran producto de la “desgraciada” conjunción de la “desidia ancestral de los colonizadores” y “la apatía de los aborígenes y de los esclavos negros” (Bunge, 1911, p. 173), por ponerlo en palabras de uno de esos intelectuales.

la laboriosidad. En el programa para la enseñanza moral de 1887 para las escuelas comunes de la Capital, el trabajo –junto al estudio (de alguna manera el trabajo del niño) – aparece como contenido desde el 3.º grado, junto a la “aversión a la ignorancia y a la pereza” (República de Argentina, 1888). Y en el correspondiente a los planes sancionados en 1910 se recomiendan, por ejemplo, actividades escolares con cuentos o escenas reales o imaginarias donde aparezcan virtudes como (entre otras): el orden, la puntualidad, la economía, la obediencia, la servicialidad, la ayuda mutua, el respeto a la propiedad, la economía. A estas pueden sumarse otras cualidades para desarrollar, especificadas en los contenidos para 4.º grado y que se relacionan claramente con el tipo de hábitos laborales para inculcar: “hábitos de aseo, orden, obediencia,... puntualidad, exactitud y regularidad, perseverancia, previsión...”.

Junto a la virtuosidad del trabajo aparece también la formación de otra serie de hábitos y virtudes que podríamos llamar “económicas”: el ahorro, la previsión, el cuidado y respeto de la propiedad, el uso eficiente del tiempo y los recursos materiales. A modo de ejemplo podemos citar los contenidos para 4º grado en el programa de Moral de 1887: “Relaciones respecto a los bienes: Economía. Funestas consecuencias del juego y la ambición. Prodigalidad. Avaricia. Trabajo. Ahorro” (República de Argentina, 1888).

Los libros escolares una vez más dieron cabida profusamente a estos temas incluyendo en sus páginas relatos capaces de llegar “...al corazón siempre puro de la infancia inspirándole el deseo de obrar, de hacer, la confianza en el bien, en sí mismo y en la santa fecundidad del trabajo” (República de Argentina, 1910)⁸.

No faltaron tampoco propuestas prácticas para el desarrollo de estas virtudes como, por ejemplo, la creación de cajas de ahorro escolares “para estimular la virtud de la previsión” (República de Argentina, 1913) y “acostumbrarles a la economía” (Duarte y Libertad, 1913, p. 15)

Lo dicho hasta aquí basta para mostrar que junto a la función política de formación de ciudadanos que resultaran funcionales al nuevo orden sociopolítico que se imponía, la educación moral apuntó también a la formación de un trabajador funcional al nuevo orden económico. La escuela cumplía así la tarea de depositar en “el fondo del cerebro y en las profundidades del corazón infantil, la piedra angular del

hombre instruido, equilibrado, laborioso y honesto del futuro y del ciudadano austero, abnegado y virtuoso del mañana” (Viale, 1910). Esta convergencia entre la formación del ciudadano y del trabajador no resulta extraña además si consideramos que en última instancia, las disposiciones, aptitudes y actitudes necesarias al buen ciudadano no diferían en verdad de las necesarias al buen trabajador, en la forma en que cada uno de ellos era definido en el marco del proyecto oligárquico.

El lugar y el enfoque par la enseñanza de la moral: síntesis final

Desde las consideraciones presentadas es posible ahora sintetizar una respuesta a la cuestión del lugar y el enfoque que la escuela primaria argentina dio a la educación moral en el período 1880-1916.

Como anticipáramos en la introducción, el modelo instaurado podría ser encuadrado dentro de lo que hoy se llaman enfoques dogmáticos o tradicionales, en tanto suponen una definición dogmática de la “vida buena” caracterizada por una serie de valores y virtudes establecidos de antemano, a los que la conducta debe ajustarse. En las circunstancias históricas particulares que hemos considerado, esos valores y virtudes eran los que emergían de las nuevas formas de socialidad que querían imponerse para llevar adelante el proyecto de desarrollo y modernización del país. Estos nuevos modos de relación y ordenación social suponían por un lado el logro de una cohesión en torno a un núcleo de valores, ideas y sentimientos que se condensaron en el ideal de patria y nación y el acatamiento de un sistema de distribución del poder que implicaba la subordinación de la masa de la población a un pequeño grupo selecto de dirigentes. Tampoco estuvieron exentas, como hemos podido mostrar, las finalidades económicas que apuntaban a la formación de “un buen trabajador”, cuyas cualidades en gran parte se correspondían con las del “buen ciudadano”.

El amor a la patria, el respeto y la obediencia a la autoridad, el acatamiento del orden, la disciplina aparecen entonces como los grandes ejes en torno a los cuales se organizan la formación moral en la escuela. El desarrollo de estas virtudes no se restringe, como hemos también demostrado, al espacio específico que el *currículum* le asigna a la educación o la instrucción moral, sino que estructura además la vida misma de la institución escolar, y atraviesa tanto la enseñanza de otras disciplinas e impregna también sus prácticas cotidianas.

8 Proyecto de bases para un concurso general de textos elevado al CNE, por la Comisión de Textos de la Inspección Técnica. Transcrito en CNE, *La Educación Común en la República Argentina. Años 1909-1910*. (1910). Este proyecto tenía como objetivo generar una renovación de los textos escolares a fin readaptarlos a los requerimientos de los Nuevos Planes de Estudios y Programas.

La funcionalidad de este enfoque a un proyecto político sustentado en las ideas de nación, orden y progreso puede explicar que en un período de pretendida hegemonía positivista la educación moral disputara con la científica el lugar de centralidad en la articulación del *currículum*.

Referencias Bibliográficas

- Bertoni, L. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. Buenos Aires: FCE.
- Bunge, C. O. (1910). *Nuestra patria*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía. Editores.
- Bunge, C. O. (1911). *Nuestra América (Ensayo de Psicología Social)*. Buenos Aires: Arnoldo Moen y Hermano, Editores.
- Bunge, C. O. (1920). *La educación*. Buenos Aires: Casa Vaccaro.
- Bunge, C. O. (1927). *Estudios pedagógicos*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Duarte, C. y Libertad, V. (1913). "Importancia de la educación moral". En: *Boletín de Educación*. Consejo Gral. De Educación Prov. de Entre Ríos. Año XXI. (250 y 251). Paraná: Imprenta y Librería de R. y S. Florenza.
- Ferreira, A. (1917). *Mi patria*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía, Editores.
- Figueira, J. H. (1903). *¡Adelante!* Libro segundo. Buenos Aires: Cabaut y Cía.
- Figueira, J. H. (1909). *Trabajo*. Libro cuarto de lectura. Buenos Aires: Cabaut y Cía, Editores.
- Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI editores.
- Kolakowski, L. (1982). *La filosofía positiva*. Madrid: Cátedra.
- Mercante V. (s.f.), *Pedagogía. (primer curso)*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mercante V. (1925). *Metodología especial de la enseñanza primaria*. Buenos Aires: Cabaut y Cía.
- Outón, O. (1920). *Nuestro libro*. Texto para 2.º grado. Buenos Aires: Imprenta Kraft.
- Patrascoiu, J. (1912), *Curso completo de pedagogía*. Buenos Aires: Imprenta y Casa Editora de Coni Hnos.
- República de Argentina (1888, abril). *El Monitor de la Educación Común* n.º 129. Buenos Aires.
- República de Argentina (1910). *Nuevo Plan de Estudios y Programas para las Escuelas de la Capital*. Buenos Aires.
- República de Argentina (1913). *El Monitor de la Educación Común* n.º 488. Buenos Aires.
- Tosi, T. (1913). "El orden en el material escolar". En: *Boletín de Educación*. Consejo General de Educación. Prov. de Entre Ríos. Año XXI. (250 y 251). Paraná. Imprenta y Librería de R. y S. Florenza.
- Viale, A. (1919). "Informe". En: *La educación común en la República Argentina. Años 1909-1910*. Buenos Aires: CNE.