

# Emociones y autocontrol en la escuela primaria argentina (primera mitad del siglo XX)

Adrián Ascolani\*

La escuela ha sido y es el sitio por excelencia de los comportamientos aprendidos y de debilitación y control de las formas no aprendidas de expresar las conductas o sentimientos. Norbert Elías consideraba que “ninguna emoción de una persona adulta es completamente no-aprendida o, en otras palabras, un modelo de reacción fijado genéticamente” (Elías, 1998: 314), en tal sentido develar las modalidades históricas de este proceso es un interrogante de sumo interés, especialmente si nos referimos a la etapa de escolarización inicial, en la cual continúa la socialización temprana del sujeto, pero en una fase de adaptación sumamente intensa en la cultura que le será propia.<sup>1</sup> Para abordar esta problemática, cuyos contornos son complejos y amplios, tomaremos dos grupos de indicadores de naturaleza diferentes pero que operaron juntos en la primera mitad del siglo XX: las experiencias de aplicación de la psicología conductista con propósitos pedagógicos y los manuales escolares, en particular los *libros de lectura*.<sup>2</sup>

Los libros de lectura utilizados en la escuela primaria fueron, en ese período, verdaderos manuales de urbanidad y decálogos de principios éticos, coherentes con el proyecto político educativo que le demarcaba sus límites en cuanto a contenidos y criterios. A diferencia de lo que se infiere de la bibliografía reciente sobre la naturaleza del sistema educativo, estos instrumentos de enseñanza se asociaban a un proyecto civilizador reformista que amalgamaba los objetivos de cohesión nacional con la valorización del trabajo para el progreso individual y social, y con normas de convivencia y seguridad colectiva, entre las cuales estaban las higienistas. La moderación de conductas infantiles a través del ejercicio de autorregulación, es

\* Doctor en Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Profesor Adjunto de la Universidad Nacional de Rosario.

1 Este artículo ha sido escrito sobre la base de la ponencia “Ciencia y moral en la escuela primaria. Instrumentos psico-pedagógicos para el control de las emociones en la Argentina (primera mitad del siglo XX)”, presentada en el *XI Simposio Internacional Proceso Civilizador*, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1-4 de julio de 2008.

2 Se ha tomado una muestra de 30 libros de lectura utilizados en la misma escuela primaria nacional hallados en su biblioteca, con signos de uso frecuente. Esta escuela tuvo directivos renovadores que educaron combinando las pedagogías directivistas con las escolanovistas.

decir de la educación de las emociones, tuvo como meta una regeneración social en torno a una sensibilidad humanista, aunque las estrategias pedagógicas para lograrlo abarcaron un amplio espectro que incluyó desde una acción amedrentadora y punitiva intensa hasta la persuasión, la sugestión y la emulación, acompañadas de un cambio en la relación pedagógica acentuando la afectividad, en un proceso que no tuvo una linealidad temporal unívoca en el desarrollo del sistema educativo.

Algunas de estas estrategias renovadoras fueron introducidas como innovación conceptual por aquellos pedagogos caratulados como positivistas o, más recientemente, como "normalizadores",<sup>3</sup> en forma complementaria de los estudios experimentales de medición de las reacciones. Desde los años '40, cuando el espiritualismo pedagógico se tornó hegemónico en la dirección de las políticas curriculares, sus ideólogos se apropiaron, seleccionaron y reformularon algunos de sus principios y prácticas, en función de sus perspectivas filosóficas idealistas, a la vez que descalificaron sin contemplaciones las experiencias pedagógicas previas influidas por el naturalismo, el herbartismo y el experimentalismo, corrientes que percibían como atentatorias contra la educación integral del alumno.

En este artículo estudiamos los instrumentos mencionados, empleados en el control de las emociones, observando los propósitos y modalidades de su uso, y también intentando ver las conexiones y distancias entre tradiciones pedagógicas que habitualmente suelen percibirse como enteramente antagónicas. No pretendemos agotar un tema que tiene múltiples aristas, sino partir de interrogantes que surgen del abordaje *eliseano* de los fenómenos emocionales, que intentaremos resolver mediante el diálogo con otras teorías asociadas a los conceptos de representaciones y sentimientos, que a la vez, introduzcan un debate teórico con aquel.

## Conductas, medio y personalidad

La educación primaria de las tres primeras décadas del siglo XX habitualmente es presentada, en la bibliografía reciente bajo el predominio de ideas pedagógicas imitativas de los planteos etnocéntricos y eurocéntricos, y de prácticas autoritarias en la enseñanza, al servicio de un proyecto de política educacional elitista, amparado en el privilegio social y la segregación de los sectores populares, incluso de aquellos en ascenso económico.<sup>4</sup> Las pedagogías *directivistas*, autoritarias y de inspiración positivista, habrían sido una materialización de tales propósitos ideológicos. Ya en las décadas

---

3 La obra central de crítica al modelo normalista-positivista es la de Adriana Puiggrós (1990), *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. De esta visión son tributarios numerosos artículos escritos principalmente en la década de 1990.

4 Puede decirse que la obra inaugural de esta visión fue: Tedesco, J. C., 1971, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*.

de 1930 y 1940, los pedagogos espiritualistas las habían considerado como antinacionales, meramente pragmatistas y obstaculizadoras de la formación integral del educando. En las últimas décadas, a estas críticas añejas se sumaron las de coerción simbólica e instalación de una cultura escolar de sometimiento y exclusión.

Las usinas de estas pedagogías identificadas con el positivismo –pero también atravesadas por las ideas de Johann H. Pestalozzi– fueron las escuelas normales, la formación pedagógica universitaria, los profesorados no universitarios –solo existentes en la Capital Federal hasta la década de 1940–, el Consejo Nacional y los consejos provinciales de educación, y las inspecciones generales del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, cuyos cuerpos de profesores y funcionarios compusieron progresiva y continuamente un prolífico corpus normativo sobre los aspectos burocráticos, curriculares y actitudinales que debían regir en el sistema educativo.

Entre esos maestros, profesores y burócratas fueron surgiendo, de un modo escasamente planeado, intelectuales orgánicos, cuyos aportes a la pedagogía trascendieron las meras obligaciones institucionales. Entre ellos, las figuras de Víctor Mercante y Pablo Pizzurno emergieron entre algunas de las principales, y probablemente fueron las que mayor prestigio tuvieron, por diferentes motivos, en el conjunto del cuerpo docente. Un examen de las ideas y experiencias de ambos, demuestra que, lejos de reducir su mirada a aspectos instrumentales de la educación, colocaron entre los ejes de interés centrales a aquellos temas ligados a la ética y la estética, no desde una perspectiva filosófica, sino desde una aproximación psicológica y sociológica, cuya novedad era desde luego perceptible en la medida que aún ambas disciplinas científicas estaban forjando los cánones constitutivos de su campo en el plano internacional.

La trascendencia de Víctor Mercante en su época quedó estampada en la historia con el solo hecho de haber sido convocado por el presidente de la Universidad Nacional de La Plata, Joaquín V. González, para que organizara la Sección Pedagógica, en 1907. El estudio de esta creación ya está dando origen a algunas investigaciones (Dabat, 1999; Stagno, 2006), lo cual nos exime de describirlas en sus propósitos y organización interna. Nos detendremos entonces en la actividad de V. Mercante como profesor de una materia novedosa, como era la cátedra de Psicopedagogía, cuya función era la de experimentación psicológica como parte de la formación de los futuros profesores secundarios formados en esa Universidad, aprovechando la dependencia institucional del Liceo, cuya organización y dirección también le habían sido encomendadas. En este terreno, su preocupación central era lograr tener una idea clara de los efectos del entorno exterior de los individuos sobre su concentración, es decir sobre su capacidad de atención, así como de los problemas congénitos que podrían dar lugar a dificultades de aprendizaje. De este modo, la Psicopedagogía nacía con preocupaciones pedagógicas, apoyada

en la Psicología, y con un campo lindante con la “psicología anormal”, y se interesaba por los fenómenos individuales de comprobación colectiva, con lo cual estaba concebida como estrechamente ligada a la Psicoestadística. Mercante había empleado el método psicoestadístico desde 1893 para abordar problemas psicológicos grupales y didácticos, analizando cuestiones tan diversas como: la afectividad para con los colores, la influencia de la presión barométrica sobre el proceso mental, las características mentales de los niños más inteligentes y de los menos inteligentes de un grupo dado, la fatiga mental y sus relaciones con la dinamometría, las relaciones entre evolución mental y el índice cefálico, los tiempos de reacción táctil y auditiva considerados en relación con la inteligencia, la edad y el sexo. En 1905, había estudiado con este método la eficacia de los métodos de la enseñanza de la ortografía, habiendo clasificado errores por edades y sexos, mediante un test aplicado a 1.034 alumnos pertenecientes a 30 cursos, desde 2º grado hasta 5º año.

Siguiendo en este rumbo, ya en la Universidad de La Plata, en el Laboratorio de Psicopedagogía, investigó las aptitudes “para la lectura mecánica y para la imaginación reproductora”, y los alumnos de la Sección Pedagógica hicieron lo propio en las escuelas de esa ciudad, sobre temas relacionados con los sentidos y la fisiología –visión, audición, gusto y dirección– aunque también con el terreno psicológico, en el cual se incluían los “sentimientos estéticos para las formas y los colores, fenómenos endofásicos, características de la atención, características diferenciales entre la memoria visiva y la auditiva, etc.” La información prolijamente detallada sobre miles de observaciones realizadas durante años tenía para Mercante la finalidad de establecer las aptitudes de cada raza, cultura, sexo, edad, y las diferencias dentro de ellos.<sup>5</sup>

Al organizarse la Escuela de Pedagogía de la Universidad de La Plata, sus autoridades aceptaron la propuesta curricular de Mercante, de tal modo que el primer núcleo de materias estuvo compuesto por: Sistema nervioso, Psicología, Psicología experimental, Psicología anormal y Psicopedagogía a base de experimentación las que, en conjunto, perseguían el objetivo de contribuir a la creación de una disciplina relativa a la “Psicología escolar colectiva”. Puestas en funcionamiento las cátedras, los alumnos de la Sección Pedagógica debieron presentar una monografía final para promocionar las materias, cuyos títulos sugieren la orientación de las cátedras. La de Psicología anormal rápidamente definió su campo de estudio, así las monografías fueron sobre retardos, fobias, trastornos de la sensibilidad y visión, afasias, disfasias y disartrias, amnesias; sin embargo las de Psicopedagogía y Psicología tenían un campo menos diferenciado, y los alumnos privilegiaban temas vinculados a la personalidad, muchos de ellos relacionados con las emociones, como los

---

5 UNLP, *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*. Director: Victor Mercante, 1910, tomo VII, pp. 396-401.

siguientes presentados en Psicopedagogía: "Exploración de los sentimientos afectivos", "Exploración de los sentimientos estéticos", "Estudio de la atención y su lateralidad", "Estudio de la imaginación creadora" –los otros temas se relacionaban con la asociación, con las aptitudes "razonativas" y la memoria–.<sup>6</sup> En la materia Psicología, los temas investigados por los alumnos fueron "El miedo", "Sentido del gusto", "Sentimientos intelectuales", "La conciencia".

Dos años después, en 1910, aumentaba la superposición de áreas entre estas materias, aunque la Psicopedagogía lograba una mayor definición en el estudio de trastornos en el aprendizaje, y en todas se mantenía presente el interés por las emociones. En aquella, aún dictada por V. Mercante, los estudiantes hicieron una investigación con 350 alumnos sobre Psicofisiología de la Lectura,<sup>7</sup> aunque otros investigaron temas diversos: "La emotividad", "La inasistencia: estudio psico-moral de los justificativos", "El fondo ideológico de una composición", "Imaginación reproductora", "Asociación de ideas", "La voluntad", "Imaginación creadora", "Tiempos de reacción táctil y auditiva", "La audición".<sup>8</sup> Los estudios sobre conductas y emociones también aparecieron en la materia Psicología anormal,<sup>9</sup> entre ellos: "Etiología de la mala conducta", "Trastornos de la memoria", "Estudio psico-moral del examinado", "Trastornos de la afectividad y la emotividad", "Trastornos de la imaginación" y "El empaque en los alumnos". Aparentemente estos estudios no tenían conexión con el objetivo escolar de generar dispositivos para lograr hábitos, pues la materia Higiene –la salud era un objetivo fundamental de los hábitos escolares– fue ámbito exclusivo de estudios sobre salubridad (del medio escolar, luminosa, térmica, atmosférica) y enfermedades escolares (miopía, escoliosis). Es decir que en la Sección Pedagógica no había un interés directo en la inculcación de hábitos, como podría suponerse de la lectura apresurada del concepto de "sugestión" acuñado por V. Mercante, sino en el avance del conocimiento científico de la Psicología infantil, aplicado a grupos concretos, como parte de la investigación paidológica, de la cual este pedagogo se sentía uno de sus promotores a nivel mundial.<sup>10</sup>

Los estudios experimentales y psicométricos no fueron exclusivos de la Universidad de La Plata. En el Laboratorio de Psicología Experimental de la

6 *Ibidem*, 1909, tomo V, pp. 277-278.

7 De la cual surgieron las siguientes monografías: "Defectos de la acentuación prosódica", "Disartrias y dislalias", "Fenómenos motrices generales", "Teoría de los errores y defectos", "El tiempo de la lectura", "Defectos en la articulación y pronunciación", "La voz en la lectura", "La respiración en la lectura", "Defectos en la acentuación prosódica", "El tiempo de la lectura", "La vista en la lectura", "Los centros psíquicos de la lectura" y "Estudio psicopedagógico de un alumno".

8 UNLP, *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*, 1911, tomo VIII, pp. 207-210.

9 En Psicología anormal, además, aparecen los trabajos: "Trastornos de la escritura por sordera y ceguera verbal", "Latrocinio", "Anomalías en el dibujo", "Anomías en el lenguaje escrito", "Trastornos en el lenguaje musical".

10 UNLP, *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*, 1910, tomo VII, pp. 480-484.

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, se realizaron trabajos prácticos desde 1902 a 1909, para familiarizarse con el uso de instrumentos de trazado de gráficos, cronografía, cronometría, psicometría y estesiometría. Estos aparatos servían para medir el tiempo de reacción, tiempos de elección, de atención, de modificación de la circulación y de la respiración, con excitantes de diverso tipo y también luego de actividad mental; las curvas ergográficas servían para el estudio de la fatiga muscular en función del trabajo mental; con el estesiómetro de Toulouse, Vaschide y Piéron se exploraban y medían los sentidos; también se hacían mediciones de la memoria y de la capacidad de asociación y se utilizaban el examen psicofísico y la fórmula antropométrica.<sup>11</sup> En las monografías de los alumnos aparece además el interés por los estudios experimentales, como por ejemplo: el “Estudio experimental de la atención dinámica en el niño”, realizado por los alumnos Alicia Moreau y Pedro Fernández, en el cual se intentaba mostrar que la atención podía ejercitarse simultáneamente con dos excitantes distintos; “Psicometría de la memoria”, que en base a un test mostraba la disminución de la memoria al finalizar el día escolar; “Tiempos de reacción táctil tomados con el cronógrafo de D’Arsonval”, que vinculaba reacción con atención; “Método psicométrico de la atención por medio del audiómetro de GaiFFE”, que exploraba el mínimo de sensibilidad auditiva, concluyendo que con un solo excitante se lograba mayor capacidad de asociación e interpretación.

Aparentemente se trata de estudios esencialmente biológicos, no obstante cuando se observan en detalle las conclusiones de las experiencias se percibe en ellas explicaciones sobre la personalidad y el contexto exterior. Así, las experiencias sobre “poder de localización” consistieron en la observación de la capacidad de un individuo para tocar, con los ojos vendados, un punto de su cuerpo marcado previamente por el experimentador, midiéndose luego la desviación resultante en caso de no haber coincidencia. La prueba se realizaba en situación de silencio o de ruido. En 1907, una alumna del curso de Psicopedagogía, Victoria Altube, hizo una experiencia de este tipo empleando una muestra de 22 alumnas del Liceo de Señoritas, resultando 110 pruebas que, ejecutadas 16 veces cada día, dieron lugar a 1.760 pruebas. De sus observaciones se desprende que el examen atendía a percibir además de la pura precisión del movimiento del experimentado, otros factores, tales como el carácter del individuo, en cuanto a nerviosismo o serenidad, la atención, a partir de la incidencia de factores externos principalmente ruidos imprevistos, el grado de interés y la sensibilidad corporal. Sus conclusiones sin embargo son apenas descriptivas de lo obvio, con respecto a la atención o distracción, excepto la que identifica los resultados positivos de la experiencia con las alumnas más aventajadas en las clases.<sup>12</sup>

---

11 *Ibidem*, 1911, tomo VIII, pp. 242-243.

12 *Ibidem*, 1909, tomo V, pp. 56-69.

La utilidad de estas mediciones y experimentos radicaba, para los pedagogos, en su contribución al conocimiento de las causas que alteraban la atención, y el estudio de grupos contribuiría a diagnosticar más eficazmente la estrategia a seguir con cada uno de ellos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las experiencias de los sentidos y las emociones, o sentimientos, eran factores capaces de alterar la atención con lo cual no podían soslayarse. Si bien no fue común en el futuro el uso de estos instrumentos psicométricos, la aplicación de los tests permaneció en la cultura material del sistema educativo argentino.

El creador de la Psicopedagogía, distinción que V. Mercante se reconocía a sí mismo, era un decidido defensor de la actividad del alumno en la observación e interpretación, con la correcta guía del maestro, que debía evitarle los contratiempos de una comprensión equivocada, sin afectar la libertad de discernimiento, de expresión, ni la sensibilidad (Mercante, 1919) méritos de este notable intelectual de comienzos de siglo no reconocidos por la reacción espiritualista de mediados de siglo, ni por una reciente tendencia neoantipositivista que ganó fuerte anclaje entre los historiadores de la educación, a fines del siglo XX. El esfuerzo de este pedagogo sin dudas se concentró más en modificar los hábitos de los maestros, cuyas prácticas aprendidas o intuitivas mantenían atavismos perjudiciales para lo que internacionalmente se consideraba una enseñanza moderna.

El estudio de las conductas infantiles, de las emociones violentas o simplemente distractivas, consideradas perjudiciales para la escuela y la sociedad, tuvo este tratamiento científico, pero su control provino de prácticas más ligadas a la ética, derivadas de la enseñanza y enraizadas en la moral cristiana, cuyo instrumento material más claro fueron los libros de texto, especialmente los libros de lectura en la escuela primaria.

## Las lecturas morales

Sería obviamente desacertado pensar que la escuela tenía el monopolio, o el predominio, en el juego de interpelaciones morales hacia el niño, o que el laicismo oficial articulaba la constante cruzada moralizadora y civilizadora sostenida desde los diversos sectores que participaban de la cultura letrada. No obstante, la cultura escolar, cuyo origen se remontaba mucho más atrás que al momento de la consolidación del *normalismo*, había abonado, junto al discurso moral de la Iglesia Católica, y a las múltiples influencias presentes en una sociedad aluvial en la que el fenómeno inmigratorio era un proceso en curso. La Iglesia –y escuela confesional– y la escuela fiscal, cuya ética era parcialmente tributaria de la primera, tuvieron un papel central pues fueron generadoras de discurso moral, mientras que otras organizaciones y actores fueron esencialmente difusores de estas concepciones o de otras alternativas que nunca tuvieron un arraigo masivo –como ocurrió

con la moral anarquista-. En los discursos morales que circulaban en las organizaciones y en la prensa -fuera sectorial o no- el destinatario casi exclusivo fue el adulto, y cuando se dirigían al niño lo hacían comúnmente sin tener un propósito orgánico de formación a través de esas lecturas, como estrategia moralizadora continua y premeditada.

En la educación primaria, el plan de lectura había sido, en cambio, uno de los propósitos principales desde los debates en el Congreso Pedagógico de 1882, cuando se adhirió al principio de la gradualidad de la enseñanza. Los libros de lectura escolares difundieron los valores éticos que en esa época podían considerarse universalistas, por lo menos en el mundo occidental. Los libros de Pablo Pizzurno y de Andrés Ferreyra, dos autoridades dentro del sistema educativo -en un sentido burocrático, y también intelectual-, escritos entre fines del siglo XIX y principios del XX, fueron el modelo que permaneció vigente hasta mediados de ese siglo. Si se analiza el libro de Pablo Pizzurno-,<sup>13</sup> *Prosigue, Libro segundo de lectura corriente* (Pizzurno, 1932), escrito en 1901, se observa que este era un tratado de convenciones sociales sobre valores, hábitos y emotividad de niños y adultos, y de conocimientos y prácticas del civismo, urbanidad e higiene derivados de las conductas a las que aspiraba la elite argentina. Probablemente, este haya sido el libro escolar más leído en la Argentina en la primera mitad del siglo XX, lo cual hace presuponer que sus efectos moralizadores fueron amplios.

La impresionabilidad del niño lector, despertando reflexiones y emociones, sería la llave de la creación de hábitos, siendo el juicio moral el articulador de los otros conocimientos proporcionados por el libro. La civilidad y el urbanismo eran la materialización de la moral propuesta. En este sentido se trata de una moral inmanente, que, aunque sin mencionarlo explícitamente, se nutría de la moral trascendente. Los libros difundían un modelo social armónico y no estamental, una familia ampliada compuesta por miembros funcionales unos a otros (niños, padres, abuelos), que educaba en forma concurrente y consecuente con la escuela. Para Pizzurno los niños modelo eran aquellos que poseían "buena conducta, maneras convenientes y son aseados", entendiéndose por tales la obediencia, el respeto a los demás, la honradez, la previsión, la caridad, la valentía, la amabilidad, la afectividad. En la escuela y en el hogar -la mesa es el lugar del orden doméstico- el niño debía tener comportamientos moderados, no bruscos, prefijados por las reglas elementales de cortesía, de un "buen gusto" que excedía los requerimientos del higienismo. En cambio, el aseo, la distancia de los cuerpos y la correcta alimentación eran justificados con fundamentos de salud y no con los modales. El trabajo infantil no obligado era presentado como una virtud, y el patriotismo como obligación moral, pero sin connotaciones

---

13 En su largo recorrido docente, se desempeñó, entre otros cargos, como director de la Escuela Normal de Profesores de Buenos Aires, inspector general de Enseñanza Secundaria y Normal de la Nación, e inspector técnico general del Consejo Nacional de Educación.



militaristas. Los vicios –ejemplificados con casos infantiles–, eran los habitualmente señalados por la moral católica: la mentira, la ociosidad, la crueldad y la debilidad de carácter frente a las tentaciones, la venganza y la pereza, entre los principales –ninguno de ellos de naturaleza trascendente–.

Los libros posteriores mantuvieron la estructura temática variada que proponían los libros de Ferreyra y de Pizzurno, y el énfasis en los valores éticos universalistas, pero no las detalladas recomendaciones de urbanidad o de cortesía, que tenían la función de crear hábitos. Estos autores establecieron la característica mantenida en el futuro –por lo menos hasta 1950– de que los libros escolares no fueran manuales de adoctrinamiento, sino instrumentos de cultivo de una conciencia racional y ética, y de una sensibilidad y estética humanista (Ascolani, 2010). La influencia de la ética pedagógica de Johann Pestalozzi había tenido una influencia profunda en los primeros normalistas, que luego fueron formadores de las generaciones posteriores. Durante la década de 1910, la mayoría de los directores de escuelas normales nacionales declaraban aplicar en sus escuelas principios de la renovación escolar, que combinaban los avances de las ciencias relacionadas con el niño y la experimentación pedagógica.

Los normalistas argentinos anticipaban, en los libros de lectura, criterios generales que los escolanovistas poco modificaron luego de 1920, aun con las grandes innovaciones que el movimiento paidológico internacional estaba introduciendo en el conocimiento de la psicología infantil. En cuanto a los contenidos, continuaron presentes algunos de los elementos antes descriptos como ejes propositivos centrales: respeto a la cultura e instituciones de la Nación; valoración de la producción y el trabajo; adaptación a las normas de convivencia y seguridad colectiva. Una sociedad integrada y humanitaria se presentaba como el modelo ideal de la sociedad forjada en la representación material de los valores abstractos, en la cual las anomias y conflictos reales no se perciben. Los libros de lectura no fueron militaristas, destacaban las virtudes morales de los próceres, y el nacionalismo no se limitaba a símbolos abstractos sino que se relacionaba con tradiciones, costumbres y paisajes regionales; estos temas tenían por misión exaltar la emoción patriótica, de modo que no tuvieron un tratamiento reflexivo, aunque los contenidos geográficos limitaron el uso ritual de los elementos del llamado culto patriótico.

En estos libros, las virtudes humanas, y las infantiles en particular, eran la clave de la autorregulación individual y social. La construcción de sujetos perceptivos, respetuosos y compasivos no era una mera reproducción de valores de la elite dominante, y la percepción estética claramente se manifestaba como dependiente de los sentimientos (Méndez Ríos y Méndez Ríos, ca. 1941). Tampoco en estos temas el aprendizaje de los valores fue reflexivo. El uso de la forma del catecismo en algún libro es muestra de ello, sin embargo no implicaba que se alentara la formación de sujetos

sin autonomía, pues esta era necesaria para el autocontrol –expresado de muchas maneras, incluso en el fomento de la autoeducación– en el marco de los valores humanistas que se difundían. Para que el autocontrol y la autonomía existiesen era imprescindible mostrar a la sociedad como abierta, con oportunidades para el ascenso económico y cultural en base al esfuerzo personal, incluso bajo la forma del trabajo infantil –que es presentado con cierto pesimismo de inevitabilidad, aunque ponderado por el sacrificio que implicaba– (Schmid, s/f).

Luego de 1930 las instrucciones higienistas de los libros de lectura desaparecieron, aunque muchas de ellas solo eran potencialmente aplicables en el mundo urbano, mientras que al campo se lo representaba idílicamente como un espacio natural y social, en diversos sentidos incontaminado, y favorablemente útil para despertar emociones y sensibilidades frecuentemente expresadas en una poética imitativa y cursi (Ascolani, 2000). Ya desde los años '20, el escolanovismo, que en su vertiente pedagógica comúnmente era espiritualista, enfatizó la emotividad como elemento esencial de la educación, dejando atrás el carácter instrumental que solía tener en la pedagogía conductista, como era el caso de la técnica de *sugestión*, propuesta por V. Mercante, para captar la atención del alumno mediante un sentimiento de identificación con el maestro.

La apelación a la conciencia responsable del alumno no era más que otro refuerzo de la autorregulación de conductas, acudiendo a las estrategias de persuasión, emulación, culpa y sanción moral, para generar el autoconvencimiento en el niño. Los libros combinaban la bondad con la severidad, algunos con exabruptos de lenguaje agresivo para provocar heridas narcisistas en los alumnos transgresores y también con la imposición de mandatos morales, incluso referidos a actitudes que por lógica se esperaba voluntarias, como la filantropía (Della Valle, 1946: 110-111 y 181-182).

## Reflexiones finales

Mientras que los estudios psicométricos y psicopedagógicos intentaron medir y comprender la influencia de las experiencias sensoriales y emocionales en las conductas de los escolares, con el propósito de atenuar aquellas que afectaban la atención, los libros de lectura tuvieron la misión de exaltar los valores abstractos inmanentes, que también operaban como control de las emociones, pero en el nivel de *metasentimientos*, es decir de sentimientos sobre lo sentido en experiencias anteriores –propias o ajenas– (Castilla del Pino, 2000: 33 y 144). El metasentimiento, como mecanismo regulador preventivo de errores, fue utilizado corrientemente en estas lecturas, principalmente generando la culpa, el remordimiento, la vergüenza –dejando una herencia de fobias diversas para el futuro, relativas al orden y la higiene como efecto no planeado del objetivo de autorregulación–. Para que este

podiera existir, los autores y maestros debieron sobreactuar su encarnación de los valores –tal como ocurría en la religión– creándose una situación de “mentira social” (Castilla del Pino, 2000: 51) compartida y sostenida tanto por la escuela como por la sociedad, cristalizada en la imagen esencialista del maestro como “apóstol laico” –del conocimiento, la verdad y la rectitud moral–, y en la representación de la sociedad como armónica y no estamental.

Los intelectuales del sistema educativo tenían bien claro que la vinculación afectiva se daba con las representaciones de la realidad, y no con esta directamente, de modo que los libros de lectura no deben considerarse ingenuos. Implicaron el control de los sentimientos ocultando la verdad evidente de una sociedad conflictiva, desigual y represiva de las transgresiones al orden. Cuando P. Pizzurno escribió su libro, la sociedad argentina se hallaba en su momento más prometedor en cuanto a prosperidad y organicidad, pues verdaderamente las desarmonías sociales generadoras de conflictos colectivos eran muy limitadas, pero en el medio siglo siguiente ocurrió buena parte de las confrontaciones y desarticulaciones sociales perceptibles en el resto del mundo capitalista. No obstante, los libros escolares continuaron con una imagen ingenua de la realidad, pueril en algunos casos, y artificialmente sentimental en otros,<sup>14</sup> y el único tipo de conmoción de sentimientos que intentó generar con asiduidad fue el funcional a que los escolares construyeran los metasentimientos antes aludidos, como forma de autocontrol preventivo de la explosión de emociones inadecuadas, para constituir un “superyó estable” capaz de evitar temidos displaceres futuros.<sup>15</sup> El control de los sentimientos y las pasiones en el ámbito escolar tuvo una racionalidad que aspiraba a lograr conductas exactamente calculadas<sup>16</sup> –excepto en unas pocas escuelas experimentales–,<sup>17</sup> que podían alterarse en el devenir de los acontecimientos y relaciones humanas concretas, pero en un grado muy limitado y a nivel de la trasgresión, dado que las conductas, como los conocimientos, eran un objeto esencial del quehacer escolar. Así puede decirse, en términos generales, que la escuela no generó

---

14 Ver, como ejemplo, la imagen bucólica del campo en Ascolani, A., 2000, “La Pampa pródiga. Una imagen del mundo rural para escolares (1920/1945)”, y sobre la emotividad del sentimiento patriótico militarista ver Escudé, C., 1990, *El fracaso del proyecto argentino*.

15 Elias, N. *La Dynamique de l'Occident*, Paris, Calman-Lévy, 1975, p. 224, fragmento transcrito en Heinich, N., 1999, p. 49.

16 Esta noción pensada por N. Elias para la racionalidad cortesana es perfectamente aplicable a la figuración escolar. Véase Elias, N., 1996, *La Sociedad Cortesana*, p. 151.

17 En Rosario, la Escuela Serena, dirigida por Olga Cossettini, era una excepción que confirmaba la regla, porque la pedagogía allí aplicada no era compatible con la funcionalidad requerida por el sistema escolar de ese momento, aún sujeto a muy altos niveles de deserción. En ese establecimiento, la dirección era muy exigente con la idoneidad –en realidad adecuación– de los maestros, y la expresividad se convirtió en tal requisito que estos llevaban un diario personal –pero no íntimo– en el cual registraban sus pensamientos y emociones, lo cual hace presumir que esta escuela no fuera tan serena, en cuanto a los sentimientos que podía despertar tal supervisión de acciones y emociones.

espacios de "liberación controlada de las emociones" (Heinich, 1999: 44), con excepción del momento del recreo, que era la situación de ocio, en la cual emergía plenamente la configuración educacional, en toda su humanidad, por sobre la institucionalidad del sistema educativo.

De tal modo, el autocontrol provocaba una homeostasis con el medio bastante fuerte –equilibrio en el orden escolar–, presumiblemente con ocultamiento de las emociones discordantes, pero una anhomeostasis interna cuya exteriorización, como liberación de sentimientos, se daría en las diferentes situaciones de la vida posescolar, principalmente en el orden laboral. El autocontrol implicó una restricción a la expresión emocional, consecuente con las restricciones a las apelaciones descontroladas que pudieran hacer los alumnos, fijadas por la propia institución escolar a través de la normativa de funcionamiento cotidiano. El orden escolar se basó, entonces, en valores resultantes de sentimientos controlados, no como negociación consensuada, sino como adaptación a las reglas instituidas, cuya legitimidad descansaba en el supuesto de un previo consenso social sobre esos valores. Virtud y moderación eran factores concurrentes; los valores ordenaban los sentimientos pero, ante situaciones que transgredían valores, también los sentimientos reforzaban otros valores, como se percibe con la representación del trabajo infantil, tratado al mismo tiempo como desgracia y como virtud del carácter.

La atención y la sugestión que proponía V. Mercante requerían de esa homeostasis en el terreno de los valores y sentimientos, estando aún no evaluado en qué medida su falta de correspondencia incidió en el fracaso escolar, pues habitualmente se antepone la explicación económica de la necesidad del trabajo infantil a la explicación sobre la resistencia y abandono a que el niño se veía forzado por su inadaptación a situaciones escolares altamente represivas –vistas desde la experiencia infantil–, o por imposibilidad de adaptarse a los metasentimientos y la organización axiológica de la realidad instituidos en la escuela. Siguiendo los conceptos propuestos por C. Castilla del Pino (2000: 164-165), puede decirse que, entre las estructuras emocionales posibles que pudieron resultar en los sujetos, los alumnos socializados en este período histórico, incluso en el marco de la libertad ordenada escolanovista –que, por supuesto, distaba de ser racionalismo libertario–, mayoritariamente tendrían características de: no seguridad/no reflexibilidad, dando lugar a sujetos que reducían sus experiencias de la realidad, o bien de seguridad/no reflexividad, caracterizados por una certidumbre derivada de la rigidez de sus valores.

La cadena de interdependencias predominantes en la relación escolar no alentó la presencia de elementos exteriores, porque así lo preveía el currículo –de elaboración centralizada–, y lo reforzaba la estructura de una sociedad que, aunque móvil, fue naturalmente clasista, tocándole al maestro representar los valores civilizadores consensuados por las clases acomodadas e

insistentemente difundidos para suprimir los elementos culturales inapropiados de los sectores populares. No obstante, su papel de discreto guardián de la civilización, emulado por los alumnos convertidos en discípulos precoces y requerido por aquellos padres más adaptados a las reglas culturales de una identidad de clases medias y altas nacionales, fue también consecuencia de una necesidad de refuerzo del imaginario civilizador de esos sectores medios, en continua transformación –no siempre perceptible entre los actuales analistas, dada la consagración de estereotipos estructural funcionalistas que escindieron lo tradicional de lo moderno–.

Sin dudas, la escolarización primaria significó un avance sustancial en el proceso civilizador –entendido como autorregulación social en sentido positivo–, pero aún falta evaluar empíricamente el grado en que la enseñanza contribuyó al distanciamiento de las emociones, en el sentido del autocontrol ante los peligros e incertidumbres de la vida (Elias, 2002b: 106; Heinich, 1999: 35), generando una racionalidad interpretativa de las contingencias, y el grado en que simplemente resolvió las tensiones emocionales sustituyéndolas por un equilibrio emocional acrítico sustentado en criterios morales de naturaleza metafísica, pues, si se observan los libros de lectura, ambos propósitos interactuaron. Esta interacción se proyectó en el orden social, cuyo equilibrio finalmente dependía cada vez más de ese equilibrio afectivo individual.

Aun con las mencionadas determinaciones escolares, las otras experiencias vitales de los individuos, extraescolares, o posescolares, resultantes de la pertenencia a otras figuraciones encajadas en procesos no orientados por la estatización de la cultura, o por la civilización del mundo letrado hegemónico, implicaron múltiples influencias que incidieron en el juego de interdependencias en que estaban envueltos maestros y alumnos. Desentrañar el grado de determinación de cada esfera relacional, en la constitución de la subjetividad infantil y en el marco de la multicausalidad resultante de esa interdependencia social seguirá siendo, por mucho tiempo, un gran desafío. Por lo pronto, un camino metodológico alentador consiste en reconocer, inspirándonos en N. Elias, que el concepto de sistema<sup>18</sup> educativo –efectivamente existente en lo normativo y lo material– debiera ser sustituido por el de configuración educacional, en el cual confluyen tantas figuraciones diversas como actores sociales intervienen; y donde la relación pedagógica no es plenamente determinante de las conductas, ni puede ser creadora de un sujeto “pedagógico” resultante de un contacto polarizado entre la escuela y la sociedad. Los resultados cognitivos y emocionales de esta interrelación, en verdad, han sido inciertos, y vinculados a la historicidad de los procesos que articulaban tales figuraciones, como pudo percibirse en los momentos históricos donde se fisuraron los lazos hegemónicos,

---

18 El término figuración más apropiado que el de sistema, toda vez que se habla de individuos. Ver Elias, N. (2002), *Compromiso y distanciamiento*, p. 59.

cuyo equilibrio pendía –y penderá– del autocontrol social, dando lugar a estados de fuerza con manifestaciones de reacciones emocionales de todo género, incluso las más descivilizadas imaginables.

## Referencias bibliográficas

- Ascolani, Adrián (2000). “La Pampa pródiga. Una imagen del mundo rural para escolares (1920/1945)”, en *Mundo Agrario, Revista de estudios rurales*, revista electrónica. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Centro de Estudios Histórico-Rurales, segundo semestre, n° 1, ([www.mundoagrario.unlp.edu.ar](http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar)).
- (2010). “Libros de lectura en la escuela primaria argentina: civilizando al niño urbano y urbanizando al niño campesino (1922-1946)”, en *Educação em Revista*, revista de la Faculdade de Educação de la Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, vol. 26, n° 1, abril.
- Castilla del Pino, Carlos (2000). *Teoría de los Sentimientos*. Barcelona, Tusquets Editores.
- Dabat, Roque (1999), “Los estudios pedagógicos en la Universidad de la Plata (1905-1920)”, en Ascolani, Adrián (1999). *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*, Rosario, Ediciones del Arca.
- Della Valle, Oscar (Luis A. de la Vega) (1946). *Entre Amigos*, Texto de lectura para 3° grado, aprobado por el Consejo Nacional de Educación y Consejos de Educación de las provincias de Buenos Aires, Salta, Santa Fe, Mendoza, etc. Buenos Aires, Editorial Independencia, Corporación Argentina de Publicaciones Didácticas, 13° edición.
- Elias, Norbert (1996). *La Sociedad Cortesana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- (1998), “Sobre los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual”, en Weiler, Vera (comp.), *Norbert Elias, La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá, Grupo editorial Norma.
- (2002a). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona, Ediciones Península.
- (2002b). “Los pescadores en el Maëlstrom”, en: *Compromiso y distanciamiento*, Barcelona, Ediciones Península.
- Escudé, Carlos (1990). *El fracaso del proyecto argentino*. Buenos Aires, Editorial Norma.
- Gebara, Ademir (2005). *Conversas sobre Norbert Elias. Depoimentos para uma História do pensamento sociológico*. Piracicaba.
- Heinich, Natalie (1999). *Norbert Elias, Historia y cultura en Occidente*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Méndez Ríos, Norma y Estela (ca. 1941). *Cerebro y Corazón*, Libro de lectura para alumnos de cuarto grado. Aprobado por el H. C. de Educación en 1937, Buenos Aires, F. Crespillo Editor, 4° edición, s/f.

- Mercante, Víctor (1919). *Metodología Especial de la Enseñanza Primaria*. Buenos Aires, Cabaut y Cía.
- Pizzurno, Pablo (1932). *Prosigue*, Segundo Libro, texto adoptado por los Consejos de Educación de Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe, Córdoba, Tucumán, Salta y otros, nueva edición corregida. Buenos Aires, Cabaut y Cía. Editores/Librería del Colegio.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum, en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Editorial Galerna.
- Schmid, Delfina Piuma, (s/f). *Bello y Útil*, libro de lectura para 2º grado, 12ª edición. Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. Editores, s/f, (prólogo escrito en 1926).
- Stagno, Leandro (2006). "Aproximaciones en torno a la génesis de un espacio de producción de conocimientos sobre Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1906-1914)", en *Historia de la Educación, Anuario*, Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Buenos Aires, Editorial Prometeo, nº 7.
- Tedesco, Juan Carlos (1971). "*Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*". Buenos Aires, Editorial Panedille.
- Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Sección Pedagógica, (1909-1911). *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*, Director: Víctor Mercante, tomos V-VIII. Buenos Aires, Talleres de Jacobo Peuser.

---

**RESUMEN:** La autorregulación de las emociones fue una de las principales metas de la escuela primaria argentina, en estrecha conexión con la formación de la subjetividad del alumno y con las expectativas políticas y sociales sobre las funciones de la educación formal. En este artículo se estudia la influencia de la psicología experimental aplicada a la educación y de los manuales escolares en la construcción de un currículo escolar acorde con ese objetivo de autocontrol individual y colectivo. A la vez, se analiza la continuidad y cambios de estas estrategias de control de las conductas en el período de tránsito desde las pedagogías de matriz positivista a las de renovación escolanovista. El artículo se propone un diálogo con la teoría configuracionista de Norbert Elias aportando, a la vez, otras perspectivas analíticas diversas. Las fuentes principales han sido las investigaciones psicoestadísticas desarrolladas por el pedagogo Víctor Mercante y los libros de lectura empleados en los primeros años de la enseñanza primaria.

**PALABRAS CLAVE:** autorregulación - emociones - escuela primaria - libros de texto - psicología experimental

**ABSTRACT:** Self-regulation of emotions was one of the main goals of the elementary school in Argentina, in close connection with the formation of subjectivity of the student and with the political and social expectations about the roles of formal education. This article examines the influence of experimental psychology applied to education and textbooks in the construction of a school curriculum in line with the objective of individual and collective self. At the same time, we analyze the continuity and changes in these strategies to control the behaviors in the period of transition from positivist matrix pedagogies to "escolanovista" renewal. The article proposes a dialogue with the concept of configuration developed by Norbert Elias, and with

other analytical perspectives too. The main sources were the investigations carried out by the pedagogue Victor Mercante and the textbooks used in the first years of primary education.

**KEY WORDS:** self-regulation - emotions - elementary school - textbooks - experimental psychology

---