

ARTÍCULOS

Buenos Aires y el mercado del arte italiano en los comienzos del siglo XX

Cambios y continuidades en el cortejo y el noviazgo entre los jóvenes porteños (1950-1970)

Imaginarios y derroteros de la salud en los Territorios Nacionales (fines del XIX y principios del XX)

La construcción de memorias visuales e identidades étnicas desde los grupos hegemónicos chaqueños

Raúl Scalabrini Ortiz en *La Nación*, 1929

ENTREVISTA

A Robert Gelatelly y Peter Fritzsche

LECTURAS

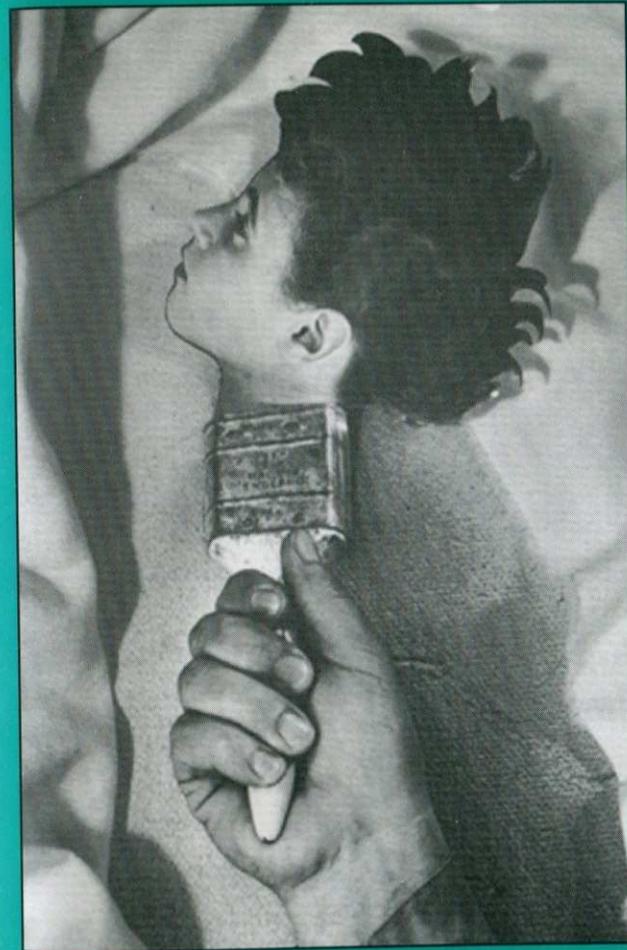
De cómo las escuelas de primeras letras se transformaron en escuelas primarias en la campaña de Buenos Aires

ARCHIVOS

Sobre archivo histórico Biblioteca Nacional

Escriben:

Baldasarre / Cosse/ Di Liscia / Giordano-Reyero / Rodríguez / Bustamante Vismara / De la Fuente-Guerra



Artículos: Buenos Aires y el mercado de arte italiano / El noviazgo entre los jóvenes porteños / Imaginarios sobre la salud en los territorios nacionales / Los grupos hegemónicos del Chaco y la construcción de la identidad étnica / Scalabrini Ortiz en *La Nación*.

Entrevistas: Gelatelly y Fritzsche

Archivos: Sobre el archivo historico de la Biblioteca Nacional

ENTREPASADOS

REVISTA DE HISTORIA

AÑO XVII - NÚMERO 33 - COMIENZOS DE 2008

Consejo de dirección

Silvia Finocchio
Mirta Zaida Lobato
Lucas Luchilo
Gustavo Paz
Leticia Prislei
Fernando Rocchi
Juan Suriano

Director

Juan Suriano

ENTREPASADOS se publica con el aporte económico proveniente del premio Concurso de Revistas de Investigación en Historia y Ciencias Sociales organizado por un grupo de académicos argentinos residentes en Estados Unidos, gestionado por la Fundación Compromiso y con el apoyo financiero de la Fundación Ford. El Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la Universidad Nacional de General San Martín permitió acreditar los fondos provenientes de la Fundación Ford.

ENTREPASADOS es una revista semestral que abre un espacio para el debate y la producción histórica. El consejo de dirección recibe todas las contribuciones que enriquezcan el campo del quehacer historiográfico. Las opiniones expresadas en los artículos firmados son responsabilidad de los autores.

Registro de la propiedad intelectual en trámite.

Suscriptores: En Argentina: precio del ejemplar \$ 25
suscripción anual \$ 50

En el exterior, vía superficie u\$s 30, vía aérea u\$s 40

Entrepasados recibe toda su correspondencia, giros y cheques a nombre de Carmelo Juan Suriano, Cuenca 1949 (1416), Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Tel.: 4582-2925.
e-mail: entrepasados@websail.com.ar

Distribución internacional: Cochabamba 248, D. 2, Buenos Aires, Argentina. Tel.: 4361-0473. Fax: 4361-0493
e-mail: cambeiro@latbook.com.ar

Impresión: Primera Clase, California 1231, Ciudad de Buenos Aires, República Argentina

Índice

Oscar Terán (1938-2008). *In memoriam* 5

Artículos

La otra inmigración. Buenos Aires y el mercado del arte italiano en los comienzos del siglo XX
María Isabel Baldasarre 9

Probando la libertad: cambios y continuidades en el cortejo y el noviazgo entre los jóvenes porteños (1950-1970)
Isabella Cosse 31

Imaginario y derroteros de la salud en el interior argentino. Los Territorios Nacionales (fines del siglo XIX y principios del XX)
María Silvia Di Liscia 49

Mostrar y mostrarse. La construcción de memorias visuales e identidades étnicas desde los grupos hegemónicos chaqueños
Mariana Giordano y Alejandra Reyero 71

De los barrios al centro: Raúl Scalabrini Ortiz en La Nación, 1929
Fernando Diego Rodríguez 95

Entrevista

“Los alemanes se sentían cómodos en el seno del Tercer Reich”
Entrevista a Robert Gellately y Peter Fritzsche
Miranda Lida 113

Lecturas

De cómo las escuelas de primeras letras se transformaron en escuelas primarias en la campaña de Buenos Aires a mediados del siglo XIX
José Bustamante Vismara 127

Archivo

El Centro de Estudios Nacionales: un archivo del desarrollismo abierto a la consulta pública
Ana Guerra y Vera de la Fuente 145

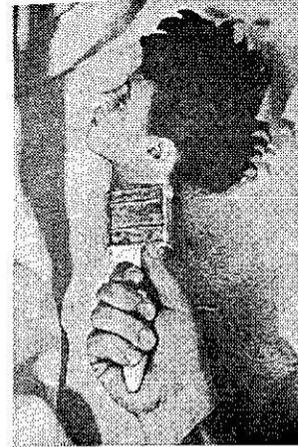


Foto de tapa: Grete Stern, Sueño Nº 31, “Made in England”, ca. 1950

Fuente de las fotos de Grete Stern: Fotomontajes semanales para la ilustración de la sección “El psicoanálisis te ayudará”, de la revista *Idilio*, 1946-1950

De cómo las escuelas de primeras letras se transformaron en escuelas primarias en la campaña de Buenos Aires a mediados del siglo XIX

*José Bustamante Vismara**

Iglesias, plazas y escuelas constituyen un nudo en torno al que se estructuran la mayor parte de los pueblos de la República Argentina. Este patrón se encuentra tan consolidado que, en ocasiones, resulta difícil advertir las pautas con que fueron tomando un lugar en el horizonte institucional. Y, mientras que las plazas y las iglesias fueron emplazadas a partir de una antigua matriz urbana –a la cual no se hará referencia en este trabajo–, las escuelas comenzaron a ocupar un lugar corriente con el correr del siglo XIX. Esta consolidación es descripta en estas páginas.

A modo de hipótesis se sugiere que este proceso de cambio –en el ámbito específico de la región pampeana– fue acompañado y complementado por una significativa alteración en la naturaleza de estos establecimientos: su inserción en un sistema crecientemente jerarquizado, las percepciones acerca de sus concurrentes, el lugar de los maestros y las maestras, sus formaciones, los contenidos y las propuestas curriculares, las características edilicias... en fin, todo parecería cambiar durante estos años. Pero para que algo cambie, tiene que haber existido. Esta transformación sólo cobra sentido al ser puesta en perspectiva. Sin sus relaciones con la evolución suscitada con relación al temprano siglo XIX, las escuelas primarias parecerían no tener vínculos o nexos con el pasado. De un día para otro el Estado decidió que serían una herramienta indispensable para su desarrollo, y la sociedad las aceptó como si siempre las hubiese esperado. Esta mirada, un tanto ingenua, no responde al proceso de reconfiguración que se dio entre las escuelas de primeras letras y las escuelas primarias.

Para describir esta transformación –y con ello caracterizar con precisión a qué se alude cuando se habla de tales establecimientos– se presentará un panorama general de la cantidad y el tipo de escuelas radicadas en la región hacia la década de 1850. Como producto de ello se verá el crecientemente complejo cuadro institucional que por entonces se fue conformando. Luego se aludirá a los encargados de la enseñanza –fueran hombres o mujeres– y sus pautas de formación, así como a los cambios suscitados en las propuestas pedagógicas para la enseñanza de las primeras letras. Las alteraciones de este conjunto de elementos tuvo como correlato su impacto tanto en los útiles o insumos para la enseñanza como en el perfil de los edificios. Finalmente, los alumnos y sus pautas de asistencia también conocieron variaciones que no pasan inadvertidas.

El análisis se desglosa de un trabajo mayor sobre las escuelas de primeras letras de la campaña de Buenos Aires en el temprano siglo XIX.¹ A partir de esa perspectiva han sido

* Universidad Nacional de Mar del Plata-El Colegio de México.

advertidos elementos propios de mediados del siglo que, de no ser contrastados con sus antecedentes, pasarían desapercibidos. Marcar diferencias entre escuelas de primeras letras primarias no supone atender a alteraciones claramente identificadas que se desarrollaron de un año para el otro. Se trató de un proceso que aconteció con avances y esfuerzos que en muchas ocasiones fueron poco más que tibias insinuaciones, pero que en el mediano plazo cobraron sentido como conjunto.

El desarrollo de los años de 1850

Entre los lugares comunes de la historia de la educación, aquel que señala que todo comenzó hacia fines de la década de 1850 del siglo XIX con la llegada de Domingo F. Sarmiento tiene algunos motivos que lo justifican. De hecho, luego de la caída de Juan Manuel de Rosas se pasó abruptamente de un período en el que casi no había escuelas elementales dotadas por el Estado en la campaña a más de cuarenta establecimientos hacia fines de la década:

Cantidad de escuelas en la campaña de Buenos Aires

Años	1852	1853	1854	1855	1856	1857	1858	1859	1860	1861	1862	1863	1864	1865	1866	1867
Cantidad de escuelas	4	8	17	29	30	43	48	48	s/d	48	48	48	50	51	51	56

Fuentes: Elaboración personal sobre la base de *Almanaque Comercial y Guía de Forasteros para el estado de Buenos Aires. Año de 1855*, Buenos Aires, pp. 43-44; *Registro Estadístico del Estado de Buenos Aires*, 7 y 8, Buenos Aires, 1855, p. 122; Ricardo Levene (advertencia)-Publicaciones del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, *Fundación de escuelas públicas en la Provincia de Buenos Aires durante el gobierno escolar de Sarmiento. 1856-1831, 1875-1881*, La Plata, 1939; *Registro Estadístico del Estado de Buenos Aires, 1857*, Buenos Aires, 1858, t. 1, *Registro Estadístico de Buenos Aires, 1858 (1859)*, Buenos Aires, t. II; Archivo del Instituto de Investigaciones en Historia del Derecho, Colección Documental José Barros Pazos, Legajos 163 y 167; *Registro Oficial del Gobierno de Buenos Aires Año Cuadragésimo, Segundo Semestre, 1861, 1861*; *Memoria de los diversos departamentos de la administración de la Provincia de Buenos Aires y de las municipalidades de la campaña*, Buenos Aires, 1867, p. 9. *Registro Estadístico de Buenos Aires, 1868, Año décimo-tercio publicado bajo la dirección de Manuel Ricardo Trelles. Gefe de la Oficina de Estadística*, Buenos Aires, 1872, p. 208.

Pero la lectura de este desarrollo requiere algunas aclaraciones. Por un lado cabe indicar que el hecho de que en los años 40 no haya habido escuelas dotadas por el Estado no significó ni que no hubiese emprendimientos educativos, ni que no los hubiese habido en los años previos. De algún modo, en esta misma tabla puede advertirse que la escuela no era algo nuevo; hubo gente preparada para regentar establecimientos y padres dispuestos a enviar a ellos a algunos de los miembros de su familia en edad escolar. Esta generalizada respuesta necesita una explicación: ¿qué razones llevaron a apostar por la escuela?, ¿qué moti-

vos hicieron de estos emprendimientos lugares en los que parecía razonable detenerse? La evidencia estudiada para casos más tempranos –anteriores a 1838– permite afirmar que el desarrollo de una cultura en la que comenzó a ser corriente la existencia y el sostenimiento de escuelas no fue un producto espontáneamente generado hacia la década del 50.

Es sabido ya que entre 1820 y 1838 hubo unas cuantas escuelas –más de veinte en casi todo el período, y con picos de algo más de treinta en algunos años– que fueron caracterizadas por su fragilidad e inconstancia.² En la década del 50 esas características comenzaron a ser alteradas, lo cual es ilustrado con la creciente regularidad en que fueron ordenados los establecimientos. La expansión del período es graficada en el siguiente mapa:

Sitios en los que se radicaron escuelas de primeras letras a mediados de la década de 1850



Referencias: 1. Azul. 2. Dolores. 3. Belgrano. 4. Chascomús. 5. Ranchos. 6. San Miguel del Monte. 7. Lobos. 8. Cañuelas. 9. San Vicente. 10. Magdalena. 11. Navarro. 12. Chivilcoy. 13. Ensenada. 14. Quilmes. 15. Barracas. 16. Boca. 17. San José de Flores. 18. Merlo. 19. Morón. 20. Santos Lugares. 21. San Isidro. 22. San Fernando. 23. Las Conchas. 24. Pilar. 25. Capilla del Señor. 26. Villa del Luján. 27. Guardia del Luján. 28. San Antonio de Giles. 29. San Antonio de Areco. 30. Fortín de Areco. 31. Zárate. 32. Arrecifes. 33. Salto. 34. Rojas. 35. Pergamino. 36. Baradero. 37. San Pedro. 38. San Nicolás de los Arroyos. 39. 25 de Mayo. 40. Bragado.

Fuentes: La elaboración de la ilustración ha sido llevada adelante sobre la base de los datos mencionados en la tabla.

Nota: Los números señalan los poblados que hacia 1860 tuvieron escuelas de primeras letras. Restaría ubicar en la parte inferior de la imagen, es decir hacia el sur, a Carmen de Patagones, Tandil y Bahía Blanca, lugares en los que también hubo establecimientos en el período.

La referida expansión fue complementada por un mayor espectro en el ofrecimiento de servicios educativos. Además de las escuelas indicadas, en muchos de los pueblos hubo instituciones para niñas dependientes de la Sociedad de Beneficencia. Pero ello no fue todo en directa articulación a la administración de las escuelas para varones —las escuelas de la Sociedad de Beneficencia tenían una administración algo más autónoma— se desarrollaron otras alternativas: escuelas para *ambos sexos*, escuelas privadas *subvencionadas*, escuelas rurales, escuelas superiores, alguna escuela de horticultura y, hacia la década del 70, los primeros esfuerzos por instalar *escuelas graduadas*.

Las escuelas para *ambos sexos* son un punto relevante en la inflexión a la que se hace alusión. Éstas eran una especie de preescolar al que eran derivados los niños *más pequeños* —en general menores de seis años— que aún no estaban en condiciones de iniciar el aprendizaje de las letras —y que en las clases de los mayores, según se decía, *molestaban*. En este marco institucional las mujeres comenzaron a tener un rol importante como maestras. Con anterioridad a la década del 50 ni las escuelas para niños y niñas estuvieron difundidas, ni las mujeres estuvieron a cargo de la enseñanza elemental en las escuelas de primeras letras.³

Aunque las características de estos establecimientos para *ambos sexos* fueron poco precisadas —por ejemplo, sin un conjunto curricular claramente delimitado—, resulta sugerente el hecho de que se indique que sus asistentes eran allí *cuidados* y no necesariamente *educados* o *instruidos*. De este modo, se generaba un primer peldaño que permite comenzar a aludir a un sistema, y ya no a propuestas formativas desligadas entre sí. A fines de la década del 50 funcionaban cuatro de estas instituciones —casi todas ellas en la ciudad de Buenos Aires—, unos diez años después el número y sus resultados se habían multiplicado. Así, se afirmó en 1867: “Las escuelas de ambos sexos dirigidas por señoras, en esta capital y aun lejos de toda población, en la campaña, presentan ya resultados muy interesantes”.⁴

Asimismo, en el otro extremo de este marco institucional, cabe hacer referencia a las escuelas normales. El primer esfuerzo generado por desarrollar una institución de este tipo en la región —luego de las actividades de la década de 1820 ligadas al sistema de enseñanza mutua—⁵ data de 1852, cuando Marcos Sastre fue designado director de la que se instalaría en Buenos Aires. Sin embargo, esta iniciativa fue abandonada con la revolución de septiembre, y hubo que esperar hasta mediados de la década del 60 para que un renovado emprendimiento con este sentido se instalara en Buenos Aires. Así sucedió en 1865, cuando nuevamente la dirección fue encomendada a Marcos Sastre; y aunque él se desligó a poco tiempo —ya se aludirá más adelante a las razones que motivaron esta decisión— la empresa continuó. Y no sólo lo hizo en la ciudad de Buenos Aires sino también en algunos de los pueblos más importantes de la región con las denominadas *escuelas superiores*.

Esta creciente complejidad institucional fue acompañada por cambios en la esfera burocrática. Estas inflexiones pueden ser advertidas al contrastar la arquitectura administrativa que se había mantenido en la región desde fines de la década de 1810 con la situación existente hacia 1860. Entre 1816 y 1818 se habían promulgado una serie de reglamentos en los que se designaba a un inspector o director general que controlaba el desarrollo de las escuelas de la campaña a través de la intermediación de las juntas inspectoras o protectoras

ras ubicadas en cada uno de los pueblos en los que se instalase una escuela. Estas juntas estaban conformadas por el alcalde o el juez de paz, un sacerdote y un par de vecinos. Así, el inspector general —asentado en la ciudad de Buenos Aires— podía contar con informaciones más o menos regulares e interesadas por el buen funcionamiento de los establecimientos desde cada uno de los pueblos.

En los años 50 el cargo de director general de escuelas fue reforzado con un cuerpo de inspectores y por un Consejo de Instrucción Pública. Además, a nivel local, las juntas protectoras fueron complementadas con la designación en forma permanente de uno de los municipales.

El mencionado Consejo era un cuerpo colegiado compuesto por notables versados en la materia.⁶ En 1864, por ejemplo, estuvo integrado por Gabriel Fuentes, Miguel Esteves Saguí, Alejo B. Gonzalez Garaño, Juan Andrés Peña, José Benjamín Gorostiaga, Juan Thompson e Isaac Fernández Blanco; y la secretaría a cargo de Pastor Servando Obligado. La presidencia de ese cuerpo fue ocupada por diferentes agentes: en la década del 50 estuvo en manos del rector de la Universidad de Buenos Aires, luego se ha encontrado al ministro de Gobierno, para ser posteriormente delegada en el jefe del Departamento de Escuelas. Las atribuciones del consejo fueron poco concretas hasta 1865, cuando en un decreto se indicó que debería “1° Promover la generalización, método, uniformidad y reglamentación de la educación primaria. 2° Fijar el programa de enseñanza, determinar los libros de texto en la forma establecida en el Decreto de 23 de Enero último, vigilar las disposiciones gubernativas y proponer al Gobierno todas las reformas y mejoras que sea posible introducir en la instrucción primaria. 3° Atender á la formación y subdivisión de las Escuelas nombrando Preceptores y separándolos cuando fuese necesario. 4° Informar al Gobierno en todos los asuntos que le pasare al objeto. 5° Establecer un Reglamento interno del Consejo y de las atribuciones y deberes del Gefe del Departamento y demas empleados á su cargo”.⁷

Como se indicó antes, el cargo de director general continuó con las atribuciones que ya había conocido, pero acompañado por un par de subordinados que, en conjunto, brindaban la posibilidad de una creciente regularidad en las tareas de inspección. A partir de entonces empezó a ser corriente una visita más o menos periódica a cada uno de los establecimientos de la campaña.⁸ En estas inspecciones se advierte una doble tarea. Por un lado se estandariza el desarrollo de premiaciones públicas de los alumnos destacados en los correspondientes exámenes. Estas *funciones* habían sido desarrolladas recurrentemente en torno a la Sociedad de Beneficencia; y aunque habían conocido ensayos en el temprano siglo XIX, sólo hacia fines de los años 50 se generalizaron en las escuelas de varones de la campaña. Como afirmación de este proceso de cambio, se aprecia que el carácter de tales reuniones fue alterado: mientras que a principios del siglo XIX los exámenes eran *dados* por los alumnos más adelantados de cada una de las clases, con el correr de la década del 60 se alentó una generalizada participación de los estudiantes en estas evaluaciones.⁹ Por otro lado, en el reverso de estos exámenes *dados* por los alumnos se percibe una evaluación del desempeño de las tareas del preceptor.

En lo que atañe a la administración de las escuelas en el nivel comunal, la promulgación de la ley de municipalidades en 1855 generó alteraciones. El juez de paz continuó cumpliendo un rol central en las tareas administrativas de estos poblados, pero desde entonces

acompañado por cuatro vecinos. Uno de ellos –según el artículo 67 de la ley en cuestión– estaría “encargado de los establecimientos de Instrucción Pública, beneficencia y culto, y llevará los deberes que están prescriptos por decretos gubernativos, á los inspectores de escuelas y síndicos y parroquias”, tareas a las que se le añadían algunas otras, como la demarcación de calles y caminos.¹⁰ Al respecto resultan ilustrativas las memorias de Juan Fugli, quien, luego de arribar desde Dinamarca a Tandil, se desempeñó como *municipal* encargado de la educación a lo largo de una docena de años.¹¹

A fin de dar un marco institucional a todos estos nuevos pliegues, hacia mediados de la década del 50 comenzaron a circular los primeros borradores de lo que, finalmente, se transformaría en el reglamento de escuelas que reemplazaría al encuadre normativo que se había realizado a fines de la década del 10, y que había sido ratificado, con unas pocas transformaciones, en 1835.¹² En la nueva propuesta se enumera una mucho mayor cantidad de situaciones que eran obviadas por las regulaciones precedentes.¹³

En complemento a estas alteraciones empezó a satisfacerse la presentación en forma regular de informes desde cada una de las escuelas. Esta demanda había sido tan tempranamente reclamada como poco correspondida. Cuando en 1822 el gobierno de Martín Rodríguez inició la edición de los *Registros Oficiales* con cuadros estadísticos de diversos ramos, se les exigió a los maestros y a sus juntas protectoras que enviaran informes trimestrales del *Estado General de los Establecimientos*. Las respuestas lejos estuvieron de ser regulares y sistemáticas. Hacia fines de la década del 50 esta situación fue alterada.¹⁴ Se comenzaron a presentar informes minuciosos acerca de la cotidianidad escolar de cada uno de los alumnos; tanto con detalles acerca de sus desenvolvimientos en las diferentes áreas que cursaban como con indicaciones más generales acerca de la estructura del establecimiento. Pero ello no fue todo; además, hubo maestros que pidieron insistentemente que el inspector los proveyera de las respectivas planillas para que pudiesen cumplir estas obligaciones administrativas.¹⁵

Maestros, maestras y curriculum

Aquel desarrollo burocrático e institucional fue complementado por la emergencia de renovadas posiciones entre los involucrados en estas actividades. Así, los cargos generados en las altas esferas de la administración fueron ocupados por hombres; y, en forma concomitante, algunos de los nuevos puestos que deberían atender a las exigencias de los niños más pequeños fueron tomados por mujeres. De este modo, la emergencia de la figura de las maestras lejos estuvo de implicar un desplazamiento del lugar de los hombres: éstos se corrieron a los sitios que, supuestamente, requerían mayores responsabilidades.¹⁶

Pero este cambio no fue abrupto. Sería con el correr de la década del 60 cuando comenzarían a establecerse las escuelas para *ambos sexos* en las que las mujeres tomaron un papel destacado –aunque generalmente subsidiario de una escuela para varones regentada por hombres–. Pero en el ámbito de la formación, la escuela normal para mujeres dependiente de la Sociedad de Beneficencia tuvo un más regular y estable desarrollo que los esfuerzos por generar ámbitos similares para varones. Ya se ha indicado que luego de la fa-

llida experiencia de 1852 hubo que esperar hasta 1865 para que una nueva escuela normal para varones fuese instalada en Buenos Aires. Y una vez que ésta se encontró en funcionamiento, sus resultados no fueron los deseados. Así se pone en evidencia en un análisis que se editó en 1872. En éste se señaló que esa escuela fue cerrada en razón de que sólo había tenido siete egresados en los anteriores seis años. Esto no se debía a la duración de los cursos –que podían finalizarse en dos años– sino a que los jóvenes de la región estaban constantemente tentados por carreras promisorias que los disuadían del magisterio. Además, quienes llegaban desde el exterior y veían en la actividad una ocupación atractiva, tampoco alcanzaban con sobrada suficiencia los requisitos ya que, si bien podían estar adecuadamente preparados, no conocían las costumbres ni el idioma de la región. Finalmente, el informe concluía –repetiendo una idea que ya circulaba desde la década del 50– indicando que la mejor opción estaría dada por un vuelco hacia la formación de maestras. Éstas no sólo estarían bien retribuidas con sueldos más bajos que los de los maestros sino que además consideraban el cargo como una forma de acreditación social.¹⁷

La parcial ausencia que durante estas décadas se vivió en materia de instituciones que formasen a los maestros no fue inmediatamente presentada como un problema. Así lo indicó Sarmiento al justificar las razones por las cuales no abrió una escuela normal cuando estuvo como director general hacia fines de los años 50: “En la época que estuvo en mi mano hacerlo [fundar escuelas normales], para solo el entonces Estado de Buenos Aires, tantos eran los maestros salidos de las escuelas normales, y aun de las universidades de Europa, que ofrecían sus servicios, que profusión vana [hubiera sido] crear artificialmente lo que venía ya creado”.¹⁸ No obstante esta postergación, consideraba esencial la generalización de un sistema de enseñanza uniforme y efectivo. De lo contrario, cada maestro se vería obligado a crear un nuevo método y, con su abandono de la actividad, todos los avances que la experiencia le puedan haber dado serían dilapidados.¹⁹

Lo cierto es que, con retrasos y problemas, fue con el correr de los años 60 cuando se iría conformando un sistema de enseñanza superior. Y, aunque se tratara de experiencias educativas acerca de las cuales la historiografía no ha presentado aún un acabado detalle, cabe hacer mención a las Escuelas Superiores de Mercedes, Chivilcoy, Chascomús y San Nicolás de los Arroyos –fundadas en 1868–,²⁰ y a la escuela normal que se afirmó en Buenos Aires.

Un excelente ejemplo del perfil de este creciente cuerpo de conocimientos que se difunden sobre la enseñanza –que probablemente sería aún desmedido asociar a una idea de *profesionalización*, exceptuando el desempeño de unos pocos sujetos– está dado en las pautas presentadas por la *Guía del preceptor*.²¹ El texto es de fines de los años 50 y está dirigido a suplantar las deficiencias que la ausencia de una generalizada formación ocasionaba. En esta guía se presentan una serie de directrices que Sastre consideraba elementales para que los maestros pudiesen llevar adelante sus tareas: la redacción de informes, el empleo adecuado del tiempo, la puntualización en diferentes disciplinas, las pautas de los exámenes, la radical importancia de la instrucción religiosa, los modos en que se debían administrar los premios. Aunque cada una de las pautas de la *Guía del preceptor* no fueran en sí mismas una novedad, lo que sí fue renovador es el marco del conjunto –articulado a los diversos cambios antes mencionados–. De este modo, se alteró el número y la estabilidad

de los establecimientos, las pautas con que eran administrados, el perfil de los sujetos que se encargaban de acercar el conocimiento a los niños...

Pero ello no fue todo. Además también fueron modificadas las pautas pedagógicas para enseñar las primeras letras. Esto se dio no tanto en relación con los contenidos enseñados –ya que los materiales difundidos eran relativamente homogéneos en diversos establecimientos–, sino más bien en el empleo y la sistematización de sus usos.

Marcos Sastre y Domingo F. Sarmiento fueron los protagonistas de muchas de las alteraciones acaecidas en estos procesos. Sus actividades y proyectos fueron reconocidos en diversas facetas de renovación de la situación aquí estudiada. Mientras que Sastre ya venía desarrollando tareas en la zona desde la década del 40, Sarmiento comenzó a vincularse con la administración de las escuelas de Buenos Aires en 1856 –aunque ya contaba con experiencias en el ramo como fruto de sus actuaciones en Chile–. Ya sea antes o después, lo cierto es que ambos realizaron innovadoras propuestas en las pautas pedagógicas con las que se enseñaban.

Anagnósia, o arte de leer es el nombre de un texto que Sastre habría empezado a hacer circular en la década del 40.²² Una vez impreso, no antes de 1850, sus ediciones se sucedieron masivamente. La obra tenía como propósito brindar los primeros pasos de la enseñanza de la lectura, reemplazando los tradicionales métodos con los que se deletreaba sin constituir unidades fonéticas de sentido. Tales eran los casos de las cartillas y los silabarios, impresos con los que hasta entonces se enseñaban las primeras letras. En éstos la instrucción se hacía sobre la base de un desarrollo en el que el orden –alfabético– primaba sobre el sentido.

Por su parte, Sarmiento aportaba ejercicios con los que se ponen en evidencia puntos de contacto con la propuesta explicitada por Sastre. Así sucede con la edición del *Método de lectura gradual* editado en folios para las escuelas de Buenos Aires. El formato y la tipografía de esas ediciones permitirían que fuesen visualizados al ser colocados sobre las paredes de los edificios. En una de sus lecciones se expresa:

Un ga to lla ma do ca za po co a ga rró
u na rra ta de la co la i le di jo de es ta
ma ne ra. Da me ao ra to do el qe so i el
se bo qe as rro ido en la a la ce na de mi
a ma Do ña A ga pi ta ma za mo rra, o si no
mi bo ca rro erá tu co la i a rá u na rri ca
ce na de tu go lo so o ci co.²³

De este modo el deletreo de unidades sin sentido –típico de los silabarios y las cartillas– era relegado. Por entonces, además de fomentar el reconocimiento de las letras, se estimulaba el aprendizaje de palabras o unidades que tuviesen sentido en sí mismas.²⁴

Estos cambios fueron acompañados por una renovación en la difusión de materiales para diversas áreas del conocimiento que anteriormente no tenían un lugar en el currículo de las escuelas. Tales fueron los casos de los textos de aritmética, geometría, geografía, historia. En la mayor parte de éstos se utilizaron traducciones a fin de adecuar textos a la región,²⁵ pero también se redactaron algunos contenidos específicamente vinculados a ella.

En lo que respecta a los textos de las materias confesionales, éstas continuaron teniendo un papel destacado sin advertirse cambios demasiado significativos. Si bien hubo intentos a fin de difundir materiales en los que se modificasen algunas características de los tradicionales *catones* y *catecismos* –como la traducción de una *Vida de Jesucristo* realizada por Sarmiento–, aquéllos continuaron con un lugar importante dentro de las escuelas.

Además de textos para los alumnos, también comenzaron a circular ejemplares para los maestros. Aparte de la ya mencionada *Guía del preceptor*, los *Anales de la Educación Común* impulsados por Sarmiento –aunque sostenidos tan sólo por un par de años– tuvieron un papel relevante. A través de los temas en ellos abordados se trasluce aquella renovada capacitación en la que se vieron involucrados los, ahora sí, docentes. Por ejemplo, se encuentran artículos en los que se describen ejercicios para que los niños practiquen en las clases, modos en que debían administrarse los tiempos, selecciones ejemplares de informes, correspondencia entablada entre maestros, análisis acerca de la situación educativa en diversos países, entre otros tópicos.²⁶

La profusión de textos para las escuelas no fue aleatoria. La aprobación de contenidos para las escuelas fue un punto fundamental de las atribuciones del Consejo de Instrucción Pública. Como producto de sus actividades, en 1865 el Ministerio de Gobierno presentó una regularización en la que se enumeraron unos cincuenta libros subdivididos en sus correspondientes asignaturas. De éstos los preceptores podrían elegir aquellos que considerasen más adecuados.²⁷

Tanto el conjunto como la previa inspección del contenido de cada uno de los textos fueron algo renovador. A tal punto debe haber sido la importancia de la multiplicación de estas ediciones que Marcos Sastre –tanto en su carácter de traductor o de redactor de varios de estos libros– prefirió renunciar al cargo de inspector general antes que a las regalías que le proporcionaba el producto de sus ventas.²⁸ Ambas eran, por si hiciera falta aclararlo, incompatibles. Tras su renuncia, en 1868, envió al inspector general una propuesta en la que, dada la difusión de un par de sus textos –*Ortografía completa* y *Leciones de ortografía*–, ofrecía vender la propiedad intelectual de ambos con el fin de que pudiesen generalizarse en las escuelas primarias, elementales y superiores. Como producto de la negociación se convino que Sastre recibiría treinta mil pesos, cuando el sueldo de un cargo jerárquicamente alto como el de inspector general no excedía los dos mil pesos mensuales.²⁹

Insumos y establecimientos

Junto a aquellos nuevos escritos se desarrolló un renovado cuerpo de insumos. Enseres y útiles, que anteriormente no existían o aparecían ocasionalmente, comenzaron a ser asiduos. Entre ellos hay un par de casos que resultan ilustrativos. Desde lo normativo, los horarios de las escuelas aparecieron recurrentemente desde principios del siglo XIX. En las indicaciones de las escuelas lancasterianas de la década del 20, por ejemplo, se indicaban con minuciosidad los minutos con que se debían suceder las distintas actividades del día. Sin embargo los relojes brillaron por su ausencia. A lo largo del temprano siglo XIX en casi nin-

gún establecimiento se encontraron tales instrumentos, y cuando fueron mencionados generalmente se encontraban en mal estado. Fue hacia mediados de los años 50 cuando aparecieron los primeros relojes.³⁰ En la primera edición de la *Guía del preceptor* su autor generalizó y criticó su ausencia; pero, en la edición de 1862 de ese texto, mientras que en el cuerpo central se repetía lo ya indicado, en una nota al pie se señalaba: "Hoi lo tienen la mayor parte de las escuelas".³¹

Otro instrumento que pone en evidencia los cambios que se sucedieron en materia de insumos fueron los cuadernos. Durante el temprano siglo XIX la escritura era una materia que no todos los niños alcanzaban, tanto por la regularidad y constancia que exigía su aprendizaje, como por sus costos —que lógicamente eran mayores que los demandados para el aprendizaje de la lectura—. Esa situación fue algo aligerada hacia 1820 cuando se empezó a propagar tanto el uso de pizarras como el de los *cajones con arena*. En estos últimos los niños trazaban las letras y ejercitaban su pulso de un modo económico. Pero parecería que hacia los años 50 esta situación se vio alterada. En 1858, por ejemplo, además de críticas a las prácticas en las que no se utilizase papel para ejercitar la escritura, el Departamento de Escuelas comenzó a incluir en los envíos de útiles que realizaba *cuadernos en blanco* para los alumnos. Esta propagación es relevante.

Además, dentro de las escuelas empezaron a circular libros. Con anterioridad había impresos y textos en manos de los maestros, pero lejos se estaba de conformar una *biblioteca*. En la década del 50, desde Chile, Sarmiento inició contactos con el por entonces rector de la Universidad —órgano que estuvo a cargo entre 1853 y 1855 de las escuelas de la región— José Barros Pazos a fin de difundir el proyecto de bibliotecas populares que Sarmiento desarrollaba desde el país vecino.³² Aunque esta articulación no se llevó adelante, al poco tiempo las escuelas del estado de Buenos Aires comenzarían a contar con un conjunto de textos escolares que permiten aludir a una biblioteca.

El perfil de los edificios también conoció cambios significativos. Entre 1820 y 1840 no hubo un solo establecimiento de la campaña que eludiera las características generales de los ranchos, es decir, una estructura con techo de paja, paredes de adobe y piso de tierra. Como en tantas otras, esta situación también fue transformada hacia 1860. Primero hubo alguna escuela cuya construcción fue calificada como excelente. Tal fue el caso del edificio refaccionado en 1858 en Baradero. Éste contaba con dos pisos, en cada uno de los cuales se hallaba un salón de unos quince metros por diez. Pero más allá de estas excepciones, en 1868 se legisló a fin de que se diseñaran planos que fuesen compatibles a diferentes terrenos, de forma que todas las escuelas que desde entonces se construyesen tuviesen un mismo perfil. Este proyecto fue consolidado con la redacción y edición de una serie de *Instrucciones para la construcción de escuelas*. En éstas se indicaba, por ejemplo, que "sino puede ser todo el edificio de cal, que al menos lo sea el Salón [...] y si ni aun esto fuese posible, al menos se deberán levantar con cal los cimientos hasta la altura de seis pulgadas sobre los pisos interiores".³³ Junto a ello se alertaba acerca de la importancia de que estos edificios fuesen pasibles de ser ampliados cuando la necesidad así lo requiera.³⁴

Alumnos y asistencias

Las percepciones que se tenían acerca de los alumnos ya no eran tampoco las mismas que las advertidas hacia principios del siglo XIX. Por entonces la asistencia era, prácticamente, determinada por las actividades y los requerimientos de las actividades agropecuarias.³⁵ Esta situación no se alteró de un momento para el otro. En 1856 Sarmiento sugirió la posibilidad de ampliar los períodos de vacaciones con tal de que, cuando correspondiese, la asistencia a clase fuese regular: "Nosotros hemos insinuado a jueces de paz y municipales de los departamentos rurales la conveniencia de dejar a los niños dos meses en invierno y dos meses en verano a disposición de que los dejen asistir constantemente a las faenas a trueque del año. La única objeción racional que a esto se opone es que hay padres que los necesitan siempre para pastorear bueyes y ovejas. Un cerco de alambre haría mejor ese oficio que suple los de las escuelas".³⁶

Hacia 1860 se comenzaron a regularizar los períodos estivales de receso. Se proponía que fuesen unos cuarenta días con posterioridad al 25 de diciembre. Esta moción fue criticada por algunos miembros de la administración —en particular por agentes de la municipalidad de Buenos Aires—; entre otros argumentos se señalaba que ello sería un abuso de parte de los maestros. Sin embargo, nuevamente fue la opinión de Sarmiento la que se escuchó alentando un desarrollo realista: era preferible contar con unos cuantos días de asistencias regulares que varios meses con truncadas permanencias. Además, no consideró desatinada la necesidad de que los maestros a cargo de los establecimientos descansaran: "El maestro necesita, pues, cuarenta días por lo menos en que no oiga hablar de niños y de escuela, en que espacie sus miradas fuera de las cuatro paredes de su jaula; que camine, que se soslaye".³⁷

Con el correr de la década del 60 esta situación empezó a ser alterada. Como se ha indicado, una mayor regularidad en la asistencia se hizo efectiva. Si continuaron faltando niños, estas ausencias dejaron de ser lo suficientemente generalizadas para que se tuviesen que cerrar escuelas. Así fue manifestado en un informe presentado por Marcos Sastre en 1865: "Una afluencia numerosa de discípulos, y la mayor concurrencia diaria posible, sin que las interrupciones de algunos sean un obstáculo para la marcha regular de la escuela. La mayor puntualidad á la hora de la asistencia sin que la falta de ella perjudique al régimen de la escuela, ni perturbe la instruccion del alumno".³⁸

En el primero de los puntos señalados por Sastre está una de las claves que permite advertir este renovado clima: las escuelas continuaron teniendo problemas de asistencia, pero ya no eran generalizados. Así es advertido, por ejemplo, en los informes que los maestros presentaron —entonces sí con mayor regularidad y uniformidad— con el correr de la década del 60 del siglo XIX.

Tales pautas de asistencia se asociaron a una nueva forma de calificar a los niños. Ésta puede ser articulada a lo que ha sido denominado como una perspectiva moderna de considerar a la infancia. En ella el niño ya no sería estimado un *hombre pequeño* sino un *infante* con capacidades diferenciadas de las del mundo adulto. En favor de este rasgo pueden considerarse, por ejemplo, los textos y las expresiones con que fueron tratados los niños con posterioridad a 1850. Algunos textos de, nuevamente, Sastre fueron centrales en

este renovado modo. Tanto los *Consejos de oro sobre la educación*³⁹ como su *Selección de lecturas para la niñez*⁴⁰ aluden a un pequeño al que es necesario proteger. Su pureza e inocencia fueron constantemente resaltadas como rasgos diferenciadores.

Asimismo estas resignificaciones se complementaron con variaciones desarrolladas en el seno de la estructura escolar hasta aquí analizada: escuelas para niños y niñas, escuelas primarias, escuelas normales... Una variedad de formas que atendían a una variedad de necesidades; ésta es una complejidad que anteriormente no había existido. Como corolario de ello, hacia principios de la década del 70 se inició el reconocimiento de un nuevo problema que fomentaría el desarrollo de las *escuelas graduadas* —aquellas en las que habría diferentes aprendizajes según el grado de avance del alumno—. Éstas, se decía, eran “el orden llevado á la enseñanza” y su implementación solucionaría un inconveniente que recién por entonces comenzó a ser advertido: “No se concibe cómo pueda realizarse progreso serio en una escuela, estando confundidos los alumnos de distintas edades, y los que saben algo [comparten en aula] con los que todo lo ignoran”.⁴¹ Estas escuelas *graduadas* tampoco se diseminaron rápida y eficazmente, pero brindan un rasgo más que pone en evidencia la maduración del proceso al que se hace referencia.

Hacia un nuevo horizonte institucional

Hacia mediados del siglo XIX comenzó a cobrar forma la escuela primaria. Esa idea ha sido justificada al contrastar la situación de las escuelas de primeras letras en el temprano siglo XIX con la renovación acaecida hacia 1860. Como producto de este desarrollo la escuela pasó a tener un perfil crecientemente estructurado. Por entonces también empezó a darse por sentado que un pueblo, además de una iglesia y alguna plaza, debía tener una escuela.

A su vez esta renovación alude al modo en que la escolarización pasó a ser algo corriente con el transcurrir del siglo XIX. Si a principios de éste había algunos hombres que consideraban a la educación generalizada como algo benéfico, también había muchos que argumentaban que difundir las primeras letras entre los grupos menos acomodados era *abrir apetencias* que no podrían ser saldadas. Esta disparidad de juicios pareció ser también diluida hacia mediados del siglo XIX. Por entonces pudo continuarse debatiendo acerca del papel y de los propósitos de la escuela, pero ya se daba por sentada su necesidad. Una necesidad que, por cierto, satisfacía los requerimientos de un Estado en ciernes, que buscaba estructuras en las que incluir a la sociedad y a los agentes por medio de los cuales multiplicar sus alcances. En definitiva, si bien pudieron continuar, y hasta multiplicarse los problemas e inconvenientes relacionados con estas instituciones, ya no parece haber sido necesario justificar su implantación. La generalización de escuelas había comenzado a formar parte de lo corrientemente aceptado tanto por un Estado dispuesto a invertir en el área como por padres algo más interesados en enviar a éstas a sus niños.

¹ José Bustamante Vismara, “Escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires, primera mitad del siglo XIX”, tesis de maestría en Historia, Buenos Aires, Universidad Torcuato Di Tella, 2004.

² Véanse al respecto Carlos Newland, *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña 1820-1860*, Buenos Aires, 1992; José Bustamante Vismara, “La escuela rural. Del Catón al arado”, en Carlos Mayo (dir.), *Vivir en la frontera. La casa, la dieta, la pulpería, la escuela (1740-1870)*, Buenos Aires, Biblos, 2000.

³ Claro está que hubo algunas excepciones. En 1828 el maestro de Navarro caracterizaba a su escuela como de *ambos sexos*; aunque en general sólo asistieron varones a las escuelas de primeras letras. También hubo mujeres a cargo de escuelas particulares en las que asistían niños y niñas, según es puesto en evidencia en un decreto de mayo de 1839 en el que se recordaba que estaba *prohibido* que los maestros particulares hagan compartir a niños de distinto sexo una misma aula. El caso del preceptor de Navarro, Francisco Lemos, se encuentra en Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas (en adelante AHPBA, DGE), Legajo 6, Carpeta 542. Mientras que el decreto mencionado está reproducido entre los manuscritos de Saturnino Seguroola resguardados en el Archivo General de la Nación (en adelante AGN), Manuscritos de la Biblioteca Nacional, Legajo 305.

⁴ *Memoria de los diversos departamentos de la administración de la Provincia de Buenos Aires y de las municipalidades de la campaña*, Buenos Aires, 1867, p. 14.

⁵ Véase Mariano Narodowski, “La expansión del sistema lancasteriano. El caso de Buenos Aires”, *Anuario IEHS*, 9, Tandil, 1994.

⁶ Véase el documento publicado el 23 de febrero de 1855 por el Departamento de Gobierno en el *Registro Oficial del Estado de Buenos Aires* de 1855, pp. 32 y 33, así como en el Archivo del Instituto de Investigaciones en Historia del Derecho (en adelante AIHD), Colección Documental de José Barros Pazos, Legajo 10.

⁷ “Decreto, restableciendo el empleo de Gefe del Departamento de Escuelas y designando las atribuciones del consejo”, *Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires*, 1865, Buenos Aires, 1865, pp. 74 ss.

⁸ No obstante, hubo algunas excepciones en la regularidad de las visitas, como la ocurrida en 1855 cuando el inspector debió posponer su recorrido en razón de “una fuerte caída del caballo” en el que se trasladaba. El informe justificando el retraso y la postergación de sus obligaciones fue enviado desde Mercedes. AHPBA, DGE, Legajo 23, Carpeta 1790.

⁹ En agosto de 1857, por ejemplo, el maestro de Cañuelas preguntó si era necesario “que todos los alumnos se presenten á los exámenes de un traje uniforme, y si debe todos llevar unas banderitas (como lo habian hecho el año anterior)”, AIHPBA, DGE, Legajo 31, Carpeta 2384.

¹⁰ “Nota 1630 del 23 de febrero de 1855”, en Aurelio Prado y Rojas (recop.), *Nueva Recopilación de Leyes y Decretos de la Provincia de Buenos Aires (1810-1876)*, t. V: *Desde 1853 a 1859*, Buenos Aires, 1877, p. 146.

¹¹ Juan Fugl, *Abriendo surcos. Memorias de Juan Fugl 1811-1900*, Buenos Aires, 1973. Además, sobre el caso de Tandil, véase la tesis de Daniela Urdampilleta, “La magna tarea de civilizar. Vecinos, comunidad y estado en las escuelas de la campaña de Buenos Aires. El caso de Tandil, 1854-

1875", tesis de Maestría en Educación, Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2001.

¹² Al respecto véase Fernando Barba, "En torno a los reglamentos de educación primaria de Buenos Aires, 1816-1818", en *IV Congreso de Historia de los Pueblos de Buenos Aires*, La Plata, 1974. Copias de los mencionados reglamentos se encuentran en AGN, Sala X-22-2-7; AGN, Sala X-6-1-1; y "Decreto 980, Organizando las escuelas públicas de la ciudad y campaña", *Registro Oficial del Gobierno de Buenos Aires, Libro Décimocuarto*, Buenos Aires, 1835, pp. 328 ss.

¹³ Esto se reconoce, por ejemplo, en el hecho de que se multiplicaron los pormenores incluidos en los reglamentos. Véanse algunos de ellos en AIHD, Colección Documental de José Barros Pazos, Legajos 390 y 391. Mientras que en 1860 se divulgó un reglamento provisional para las escuelas elementales que contaba con 52 artículos; éste se encuentra reproducido en los *Anales de la Educación Común*, 16, 1 de abril de 1860. El mismo reglamento —a pesar de que se ratifica su carácter provisional— fue difundido por Marcos Sastre en su *Guía del preceptor, contiene varios informes sobre el estado de la educación primaria y las mejoras que reclama, el reglamento reformado de las escuelas, modelos de los registros, el nuevo horario para la distribución del tiempo, y de las materias de enseñanza, la dirección sobre el modo de haber los exámenes, la explicación del método ecléctico de caligrafía, y una instrucción a los preceptores. Por el Inspector General de Escuelas D. Marcos Sastre. Segunda edición muy aumentada*, Buenos Aires, 1862, pp. 47 ss.

¹⁴ La creciente precisión en esas respuestas puede verse en AHPBA, DGE, Legajo 24, Carpetas 1861 y 1875. Al respecto Ángela Oría da cuenta de algunas sanciones que habría impuesto Sarmiento a maestros que no respondieron a tiempo en la presentación de los correspondientes "informes trimestrales". Y, justamente, el hecho de que estas sanciones no fueran generalizadas permite afirmar una creciente regularidad en estas comunicaciones. Véase Ángela Inés Oría, "Desafíos a la «educación-Popular». Sarmiento en el Departamento de Escuelas, 1856-1862", tesis de Maestría en Educación, Buenos Aires, Universidad de San Andrés-Escuela de Educación, 2004, p. 100, n. 241.

¹⁵ AHPBA, DGE, Legajo 35, Carpeta 2797.

¹⁶ Michael Apple describe un proceso similar desde el punto de vista más general sobre la base de lo sucedido en varios países de Occidente en el siglo XIX. Véase Michael Apple, "Enseñanza y trabajo de las mujeres", en *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, 1989.

¹⁷ *Informe del Departamento de escuelas al gobierno de la Provincia de Buenos Aires correspondiente a los años 1870, 71 y 72*, Buenos Aires, 1872, pp. 20 ss. Véanse expresiones similares realizadas por Sarmiento en un período más temprano en sus dos primeros informes como jefe del Departamento de Escuelas de Buenos Aires de la década del 50 en *Obras completas*, t. XLIV: *Informes sobre educación*, Buenos Aires, 1954, pp. 28 y 81.

¹⁸ Domingo F. Sarmiento, "Al ministro de Instrucción Pública Dr. Don Eduardo Costa, Nueva York, 30 de septiembre de 1865", en *Obras completas*, t. XXX: *Las escuelas base de la prosperidad y de la república en los Estados Unidos*, Buenos Aires, 1952, pp. 11-12. También en su primer informe como jefe del Departamento de Escuelas de Buenos Aires de 1856 había presentado una posición en el mismo sentido: "En las escuelas públicas y particulares abundan los maestros españoles, italianos, alemanes y franceses. La escuela de la Boca está regida por un alumno de la escuela politécnica de Nápoles; la de Dolores por un aventajado estudiante de la Universidad de Breslaw; la de Barracas al Norte tuvo hasta ahora poco, por preceptor a un joven francés, profesor de matemáticas"; Domingo F. Sarmiento, "Primer informe del Jefe del Departamento de Escuelas de Buenos Aires, 1856", en *Obras completas*, t. XLIV: *Informes sobre educación*, p. 27.

¹⁹ Marcos Sastre, *Guía del preceptor...*, p. 37.

²⁰ "Decreto, disponiendo el establecimiento de cuatro Escuelas superiores, en Mercedes, Chivilcoy, Chascomús y San Nicolás", en *Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires, año de 1868*, Buenos Aires, 1869, pp. 109 ss.

²¹ Este trabajo de Marcos Sastre sería luego multiplicado y continuado en obras como las de José Bernardo Suárez en Santiago de Chile, o de Vicente García Aguilera, en La Rioja. Véanse al respecto José Bernardo Suárez, *Guía del preceptor primario por el visitador de escuelas. Obra aprobada por la Facultad de Humanidades y el Consejo universitario para texto de enseñanza, recomendada al supremo gobierno que proteja su impresión, y redactada por José Bernardo Suárez*, 1868; Vicente García Aguilera, *Manual del Preceptor Argentino y del inspector de escuelas por Vicente García Aguilera. Rector del Colejio Nacional de la Rioja, ex-Inspector Jeneral de Escuelas*, Buenos Aires, 1875.

²² Marcos Sastre, *Anagnósia, o Arte de leer. Verdadero Método para enseñar y aprender a leer con facilidad, sin deletreo, sin cartilla, ni silabario, inspirando al mismo tiempo a los niños afición a la lectura y amor a la virtud y al trabajo*, Buenos Aires, 1858.

²³ Domingo F. Sarmiento, *Lectura gradual*, 4 folios, s/d. La cita está tomada de la lección 12ª del tercer folio. El tamaño de cada uno de los folios es de 45 por 25 centímetros.

²⁴ Sobre este proceso de tránsito de la mera decodificación al aliento del análisis y la interpretación véase Berta Braslavsky, "Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1830?", en Héctor Rubén Cucuzza (dir.) y Pablo Pineau (codir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*, Buenos Aires, 2002, así como también "Renovadas polémicas sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita", en Berta Braslavsky, *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una Introducción a la alfabetización temprana*, Buenos Aires, 2004.

²⁵ Sobre el proceso de traducción y apropiación de los contenidos escolares al contexto americano, para un período más temprano, véase el trabajo de Eugenia Roldán Vera, *The British Book Trade and Spanish American Independence. Education and Knowledge Transmission in Transcontinental Perspective*, Cornwall, 2003.

²⁶ Véanse, por ejemplo, las correspondencias entre Rafael Legouin y Domingo F. Sarmiento sobre la administración e inspección de establecimientos reproducidas en *Anales de la Educación Común*, II, 13, 1 de enero de 1860, Buenos Aires.

²⁷ "Penetrado el Gobierno de la necesidad de designar los libros para texto de las Escuelas del Estado, por la influencia que ejercen en las costumbres y en la regularidad y mejora de la enseñanza; y deseando conciliar esta imposición con el derecho de los autores y editores y con la libertad de elección de los maestros, para prevenir los abusos á que ella pueda dar lugar, de conformidad con lo propuesto por el Consejo de Instrucción Pública, ha acordado y decreta: art. 1º Se publicará desde luego una lista de todos los libros aprobados para textos en todas las Escuelas del Estado, dispuesta por orden de materias, y que deberá ser adicionada anualmente con las obras que de un período á otro mereciesen la aprobación. 2º Entre las obras designadas en esta lista para cada asignatura, los maestros podrán elegir las que juzguen mejores. 3º El maestro que adopte libros no aprobados, y el inspector que lo consienta, incurrirán en la responsabilidad á que haya lugar", publicado como "Decreto, designando los libros que servirán en adelante para texto en las Escuelas del Estado", en *Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires, 1865*, Buenos Aires, 1865, pp. 13 ss.

²⁸ En la sucesión de Sastre, fallecido en 1883, la viuda Matilde Brea solicitó que, además de la ca-

sa que ambos habían adquirido en 1880, los hijos del segundo matrimonio de Sastre obtuviesen los derechos de propiedad de sus obras. AGN, Tribunal Sucesiones N° 8336.

²⁹ “Decreto, recaído en la solicitud de D. Marcos Sastre, ofreciendo la propiedad de los libros “Ortografía completa” y “Lecciones de ortografía”, en *Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires, año de 1868, Publicación Oficial*, Buenos Aires, 1869, p. 265.

³⁰ Éstos, en ocasiones, fueron demandados por los propios preceptores quienes indicaban que de otro modo experimentaban “muchos inconvenientes para la reunion de la juventud á una hora determinada, así como para su despacho [...] originandose de aquí un verdadero mal”. Estas palabras fueron expresadas en 1856 por el preceptor de Bahía Blanca. AI IPBA, DGE Legajo 11, Carpeta 1856.

³¹ Marcos Sastre, *Guía del preceptor...*, p. 36.

³² AIII:ID, Colección Documental de José Barros Pazos, Legajo 171.

³³ “Instrucciones del Departamento de Escuelas para la Construcción de Escuelas”, en Marcos Sastre, *La educación popular en Buenos-Aires. Memoria presentada al Consejo de Instrucción Pública por el Inspector General de las escuelas D. Marcos Sastre*, Buenos Aires, 1865, pp. 106 ss.

³⁴ “Instrucciones del Departamento de Escuelas para la Construcción de Escuelas”, Marcos Sastre, *La educación popular...*, p. 107. Para un período algo posterior puede verse J.A. Costa (secretario del Consejo Jeneral de Educacion Comun i de la Direccion Jeneral de Escuelas de la Provincia), *Edificios de escuelas para la Provincia de Buenos Aires. El problema en nuestra educacion común; estudio, i solucion propuesta*, Buenos Aires, 1878.

³⁵ Véase al respecto José Bustamante Vismara, “La asistencia y el calendario escolar en las escuelas de primeras letras de la campaña de Buenos Aires”, en Valentina Ayrolo y Matías Wibaux (ed.), *Actas Jornadas de Trabajo y Discusión. Problemas y Debates del temprano siglo XIX. Espacio, redes y poder. Mar del Plata, 22 y 23 de abril de 2005*, Mar del Plata, 2006.

³⁶ Domingo F. Sarmiento, *Obras completas*, t. XXVIII: *Ideas pedagógicas*, Buenos Aires, 1952, pp. 280-281.

³⁷ Ídem, p. 280.

³⁸ Marcos Sastre, *La educación popular...*, p. 7.

³⁹ Marcos Sastre, *Consejos de oro sobre la educación, por el autor del Tempe Argentino*, nueva edición, 1860.

⁴⁰ Marcos Sastre, *Selección de lecturas para la niñez*, Buenos Aires, 1937.

⁴¹ *Informe del Departamento de escuelas al gobierno de la Provincia de Buenos Aires correspondiente a los años 1870, 71 y 72*, Buenos Aires, 1872, pp. 17-18.



Grete Stern, Sueño N° 13,
“Consentimiento”, 1949