

ARTÍCULO

De la «inutilidad» de los ayudantes y sub-preceptores para enseñar a leer. Hacia la normalización de la enseñanza de la lectura en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires (1880-1900)

| 62

ROBERTA PAULA SPREGELBURD | Universidad Nacional de Luján. Argentina
paulaspreg@gmail.com | ORCID: 0000-0002-6761-0597

Recepción: 16/11/21. Aceptación: 22/4/22

Resumen

El período que abarca la segunda mitad del siglo XIX estuvo atravesado por profundas modificaciones en la cultura escrita en el mundo occidental. Como parte de ese proceso, en Argentina se experimentó una nueva valoración de la alfabetización a fin de lograr homogeneidad cultural y constituir una nación. Las maestras y maestros fueron las y los encargados de cumplir con esta «misión», por ello podemos considerarlos agentes significativos en estas transformaciones.

Sin embargo, los enseñantes no constituían un cuerpo homogéneo ni exento de conflictos. Por el contrario, frecuentemente los inspectores que visitaban las escuelas expresaban su disconformidad con el trabajo de ayudantes y sub-preceptores, a quienes en ocasiones calificaron como «inexpertos» e «inútiles».

En este artículo —que se concentra en la ciudad de Buenos Aires en las dos últimas décadas del siglo XIX— intentamos ubicar esta problemática en el contexto de una transformación radical del sistema escolar porteño, enmarcado a su vez en profundos cambios sociales, demográficos y materiales.

Desde el punto de vista pedagógico, se estaban transformando las concepciones y prácticas implicadas en los actos de «enseñar» y de «leer». Todo ello volvía obsoletas las viejas prácticas pedagógicas y colocaban al personal no titulado en una posición alejada de las recomendaciones sostenidas por directores e inspectores.

Utilizamos como fuentes principales los informes de los inspectores, dado que nos permiten conocer aspectos de las prácticas pedagógicas de enseñanza en las que intervenían ayudantes, maestros e inspectores desde concepciones

no siempre compartidas. Estos informes constituyen una fuente privilegiada para analizar dichas prácticas, aunque tamizadas por la visión de los supervisores (profesionales, portadores de ideología y de determinadas concepciones políticas y pedagógicas) que —en general— abogaban por erradicar procedimientos que consideraban anticuados y contraproducentes por parte de sub-preceptores y ayudantes.

Palabras clave: historia de la cultura escrita, historia de la cultura escolar, enseñantes

About the “Uselessness” of the Assistants and Sub-tutors on Teaching Reading. Towards the Normalization of Teaching Reading in Schools in Buenos Aires (1880-1900)

| 64

Abstract

On the second half of the nineteenth century important changes were made in western written culture, including a new value given to literacy in order to achieve cultural homogeneity and constitute a nation. The teachers were the ones charged with fulfilling this “mission”, therefore we can consider them significant agents in these transformations.

However, these agents did not constitute a homogeneous entity, free of conflict. In fact, complaints from school inspectors were often received, in which assistants and sub-tutors were deemed inexperienced and their performances, underwhelming.

In this article we try to contextualize the radical transformation of the educational system in the city of Buenos Aires, at a time of profound change from a social, demographic and material perspective.

From the pedagogical point of view, the conceptions and practices involved in the acts of “teaching” and “reading” were also being transformed. All of this made the old pedagogical practices obsolete and placed the personnel without formal studies far from the pedagogic recommendations of both the directors and inspectors.

Our main sources are reports of the inspectors who visited the schools, since they allow us to know aspects of the pedagogical teaching practices in which assistants, teachers and inspectors intervened; with perspectives not always shared. These reports are a primary source for the analysis of these practices, although they are filtered by the vision of supervisors (professionals, bearers of ideology and of certain political and pedagogical conceptions) who—in general—advocated for eradicating sub-tutors and assistants’ practices that many of them considered outdated.

Keywords: history of written culture, history of school culture, teachers

INTRODUCCIÓN

El período que abarca la segunda mitad del siglo XIX estuvo atravesado por profundas modificaciones en la cultura escrita en el espacio eurooccidental, entre ellas, una nueva valoración de la alfabetización ligada a la organización de los Estados Nacionales liberales. La alfabetización masiva constituía un factor de legitimización del orden político (aun cuando los sistemas de representación eran restringidos) y de cohesión social imprescindible para lograr homogeneidad cultural. Estas concepciones se materializaron en políticas tendientes a incrementar los niveles de alfabetización, basadas prioritariamente en la obligatoriedad de la escuela primaria y en la asignación a esta institución de la función de enseñar a leer y escribir, lo que indujo a un proceso de escolarización de estos saberes.

| 65

En Argentina se manifestaron también estas transformaciones, atravesadas por las particularidades del proceso de conformación del Estado Nacional y por las necesidades de homogenización cultural y política acarreadas por la inmigración.

Dicha escolarización consistió en un doble proceso: el primero implicó la concentración de prácticas sociales, como la lectura y la escritura, en una institución prioritaria —la escuela primaria—. El segundo proceso al que nos referimos es la generación de discursos y prácticas propias y específicas de esta institución, es decir, de una cultura escolar.

Las maestras y maestros fueron las y los encargados de cumplir con la tarea de enseñar a leer y escribir, por ello podemos considerarlos agentes significativos en las transformaciones operadas en la cultura escrita a partir de su tarea pedagógica. Ellas y ellos no constituían un cuerpo homogéneo ni su vinculación con la cultura escrita contemporánea puede visualizarse como uniforme. El sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires (convertida en Capital Federal en 1880) contrató personal con diferentes trayectorias previas, los clasificó y les asignó responsabilidades diferenciadas según sus niveles de formación y experiencia.

Nuestro interés se centra en analizar el papel que tuvieron las y los enseñantes como agentes de inclusión en la cultura escrita del período, partiendo del supuesto de que su tarea pedagógica estaba atravesada por su propia vinculación con dicha cultura. Para aproximarnos a esta cuestión intentaremos reconstruir las concepciones y prácticas de los sujetos que encarnaron las acciones dentro de las escuelas de la ciudad entre 1880 y 1900¹, y que delinearón en forma concreta la constitución del cuerpo de enseñantes y, en particular, el proceso de enseñanza de la lectura.

En este artículo nos concentraremos en aquellas y aquellos enseñantes que tenían menores niveles de instrucción y que fueron objeto de numerosas descalificaciones en el desarrollo de su trabajo. La formación de maestras y maestros durante la segunda mitad del siglo XIX fue estudiada desde distintas perspectivas y existe un cúmulo importante de investigaciones (Tedesco,

1982; Puiggrós, 1990; Yannoulas, 1996; Alliaud, 2007; Lionetti, 2007; Fiorucchi, 2014; entre otros); sin embargo, han recibido menos atención quienes ejercían la enseñanza sin haber pasado por una formación institucionalizada.

Tomaremos como fuentes principales los informes de los inspectores que visitaban las escuelas, dado que nos permiten conocer aspectos de las prácticas pedagógicas de enseñanza en las que intervenían ayudantes, maestros e inspectores desde concepciones no siempre compartidas. Estos informes constituyen una fuente privilegiada para analizar dichas prácticas, aunque tamizadas por la visión de los supervisores (profesionales, portadores de ideología y de determinadas concepciones políticas y pedagógicas) que —en general— abogaban por erradicar prácticas que muchos de ellos consideraban anticuadas y contraproducentes por parte de sub-preceptores y ayudantes. Así, como veremos, muchos inspectores atribuían a su mala preparación las dificultades en el progreso educativo, aislando este factor del contexto social de la época.

Nuestro análisis se inscribe en el giro historiográfico que se produjo dentro del campo de la Historia de la Educación a lo largo de las tres últimas décadas, que ha desplazado el foco de atención —anteriormente situado en la legislación y los aspectos normativos— hacia el interior de las instituciones escolares y la cultura escolar (Julia, 1995; Viñao Frago, 2002; Chartier, 2004, Escolano Benito, 2017). Asimismo, asumimos ciertas prevenciones planteadas por Antonio Viñao Frago (2002) y por Rubén Cucuzza (2011) acerca de los estudios sobre la cultura escolar que olvidan o minimizan sus relaciones con los contextos históricos.

Con respecto al concepto de cultura escrita, apelaremos aquí a la siguiente definición elaborada dentro del programa de investigación «HISTELEA Historia social de la enseñanza de la lectura y la escritura» desarrollado en la Universidad Nacional de Luján:

Entendemos por cultura escrita a las prácticas sociales relacionadas con los procesos de lectura, escritura, o ambas y sus representaciones, prácticas que están situadas en variedad de contextos (hogar, escuela, trabajo, iglesia, comunidad, etc.) y la manera particular en que ellas se relacionan con procesos históricos determinados (político-económico-sociales). Por ser prácticas sociales, involucran relaciones de poder entre sujetos, grupos, instituciones y a los soportes de lo escrito, en cuanto a las maneras de producción, circulación, transmisión, imposición y apropiación de esa cultura. A su vez, las prácticas están enmarcadas en principios epistemológicos e ideológicos construidos socialmente que legitiman los discursos. (Linares, 2013)²

CULTURA ESCRITA Y CULTURA ESCOLAR EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES A FINES DEL SIGLO XIX

Tomaremos como punto de partida para nuestro análisis algunas frases consignadas en los informes que elevaban los inspectores a las autoridades educativas, y que dan cuenta de discursos orientados a la culpabilización de la que eran objeto los ayudantes por su supuesta ineptitud, inexperiencia y desconocimiento pedagógico. Veamos algunos pocos ejemplos:

Mal organizada está la Escuela Infantil (...) *Y esta mala organización es debida a la ineptitud de subpreceptoras y ayudantes*³. (Diez Mori, 1889, p. 486)

Lo primero que sorprende y desagrada al examinar nuestras Escuelas es el abandono en que se hallan los Grados infantiles, la triste situación de esos pequeños niños aglomerados en un local incómodo privados de los juegos educativos que distraen al par que instruyen y *sometidos por lo general á un Ayudante inesperto, que desconoce los métodos y procedimientos de la enseñanza*. El Inspector D. Raul Legout ha dicho con gracia y acierto: *«Que vale mas un maestro sério y bien rentado que dos ó tres tirones y mal pagados Ayudantes... que no ayudan para maldita la cosa [sic]»*. (Martín y Herrera y Méndez, 1884, p. 498)⁴

Las frases citadas —solo una muestra de otras que van en el mismo sentido— son elocuentes acerca de la consideración que recibían los ayudantes que se desempeñaban en las escuelas. Sin embargo, en nuestra interpretación no debemos adoptar una lectura atemporal y acrítica de esas expresiones, sino que tenemos que situarlas en el contexto en que fueron formuladas. Para ello, debemos remitirnos a la etapa inmediatamente posterior a la nacionalización de la ciudad de Buenos Aires, que pasó a ser Capital Federal en 1880. Este acontecimiento político originó el proceso de constitución de un sistema educativo propio, tanto desde el punto de vista legal (su resultado fue la sanción de la Ley 1420) como material. Ello coincidía con un período de profunda transformación asociado al modelo de desarrollo agroexportador, con la ciudad Buenos Aires como centro económico y político del país.

Este espacio urbano atravesó una metamorfosis social, demográfica y urbanística sin precedentes a partir de la integración de la Argentina al mercado internacional como proveedora de alimentos y materias primas de origen agrícola. Así, el censo de 1869 contabilizaba 177787 habitantes mientras que el de 1914 arroja la impresionante cifra de 1575814 (Boudé, 1977, p. 142), lo que evidencia un ritmo de crecimiento excepcional debido en gran parte a la inmigración. La procedencia diversa de estos inmigrantes producía una enorme heterogeneidad lingüística y cultural: italianos, españoles, franceses, ingleses,

rusos, polacos, sirios, alemanes del Volga, entre otras nacionalidades, habitaban la ciudad de paso hacia el interior o establemente, según los casos.

La fisonomía urbana se había visto rápidamente alterada por la reconstrucción del puerto (sitio clave para el modelo económico que se consolidaba), el ensanchamiento y pavimentación de algunas de las calles principales y la construcción de grandes edificios destinados al comercio, servicios y cultura que exhibían monumentalidad y generaban una imagen de progreso. La expansión del sistema educativo era visto por las elites políticas también como parte de este proceso, aunque solo algunas pocas construcciones escolares modelo reflejaban esta exhibición de grandeza a través de sus edificios: eran las «escuelas palacio» por sus dimensiones y calidad de los materiales empleados.

Por otro lado, el déficit habitacional generado por el aumento demográfico se tornaba un problema acuciante, insuficientemente resuelto por el alojamiento en casas compartidas —los llamados peyorativamente «conventillos»— cuyas condiciones eran deplorables. De la misma manera existía una gran carencia de edificios escolares; la mayoría de las escuelas funcionaban en locales no construidos especialmente para este uso, generalmente alquilados, lo que redundaba en espacios inapropiados para el tipo de organización pedagógica que se intentaba establecer a partir de la adopción de la escuela graduada, según la cual cada clase debía funcionar en un aula propia. Justamente el problema edilicio pasó a ser uno de los mencionados más recurrentemente en este sistema escolar naciente, y uno de los que generó mayores quejas (junto con la mala preparación del personal, que es el tema que nos ocupa en este trabajo).

Puede inferirse que el crecimiento poblacional, así como la diversidad de nacionalidades —con sus consecuencias en términos de lengua, cultura, religión y costumbres— planteaba un enorme desafío al sistema educativo en construcción, tanto desde el punto de vista cuantitativo como del cualitativo, en términos de la heterogeneidad de la población escolar que los maestros debían atender.

En cuanto a la cultura escrita, también se estaban produciendo transformaciones de importancia. Los niveles de alfabetización venían en ascenso, en base en buena medida a la expansión del sistema educativo, aunque no puede reducirse la explicación exclusivamente a este factor. El primer censo de la República Argentina realizado en 1869 había contabilizado un analfabetismo del 48 % en la ciudad, sin embargo, los censos posteriores marcaron una abrupta tendencia hacia su disminución: 28 % en 1895, y 20 % en 1914⁵.

La producción y circulación de libros aumentaba y se comercializaban cada vez más en locales específicamente identificados como librerías. Además, aumentaba la publicación de revistas, folletines y prensa periódica. En 1865 había en la ciudad diez imprentas, dos litografías y once librerías (Rivera, 1998). En 1882 el número de imprentas había aumentado a cuarenta (Prieto, 1998).

El papel del Estado fue muy importante, tanto en cuanto a la fundación de bibliotecas públicas como en la ayuda económica brindada a autores y empresas para subsidiar publicaciones. Además, numerosas entidades de la sociedad civil (asociaciones de todo tipo, sindicatos y partidos políticos, sociedades populares) promovían el desarrollo de una cultura letrada a través de la fundación y sostenimiento de sus propias bibliotecas.

En cuanto al desarrollo del sistema educativo, hacia el momento de su federalización la ciudad contaba con poco más de 150 escuelas públicas. Aunque las cifras no son exactas, tomaremos como indicación un informe estadístico de 1882 que menciona un total de 156, discriminado de la siguiente manera: 4 escuelas graduadas, 83 escuelas elementales, 55 escuelas infantiles, 12 escuelas nocturnas, 1 jardín de infantes, 1 escuela dominical (*El Monitor de la Educación Común* N.º 17, 1882, pp. 532-533).

Según la clasificación en uso, luego adoptada en el Reglamento General de Escuelas, las escuelas graduadas ofrecían los seis grados establecidos por la ley de la provincia de Buenos Aires de 1875 (a la que anteriormente pertenecía la ciudad), y la Ley 1420 para la Capital Federal y territorios nacionales después de 1884. Las escuelas infantiles ofrecían solo los dos primeros grados, mientras que las elementales tenían hasta el 4º. Como puede verse, las escuelas elementales e infantiles representaban cerca del 90 % del sistema de educación primaria de la ciudad, lo que nos indica —además— que la mayor parte de la matrícula se ubicaba en los primeros grados (como mencionaremos más adelante).

Estas escuelas estaban distribuidas en 8 secciones a los fines administrativos, aunque también aparecen identificadas por las parroquias a la que pertenecían. Así, hacia 1882 la sección 1.ª reunía las escuelas de las parroquias de Catedral al Norte y San Miguel con 18 escuelas en total (nótese que aquí se concentran 3 de las cuatro 4 graduadas existentes, así como el único Jardín de Infantes); la sección 2.ª abarcaba las parroquias de Catedral al Sur y San Telmo con 19 escuelas; la 3.ª abarcaba La Piedad y San Nicolás (22 escuelas); la 4.ª abarcaba Concepción y Santa Lucía (21 escuelas); la 5.ª concentraba las parroquias del Pilar y Socorro; la 6.ª Montserrat y San Cristóbal (19 escuelas); la 7.ª coincidía con la parroquia de San Juan Evangelista (9 escuelas), y la 8.ª coincidía con la parroquia de Balvanera (23 escuelas). La secularización del espacio operada durante los años 80 daría lugar a la identificación de las escuelas por «distritos escolares» antes que por parroquias.

La organización interna de las instituciones también estaba sufriendo un proceso de transformación importante: además de la obligatoriedad, la gratuidad y la disputa por la enseñanza mixta, nos interesa particularmente reparar en la construcción de la organización por grados, dado que esto implicaba una forma de establecer la enseñanza y de distribuir las tareas del personal de una manera diferente a la que habían tenido tradicionalmente las escuelas de primeras letras.

La legislación de la década del 80 —que tomaba como base los debates producidos en el Congreso Pedagógico de 1882— establecía la escuela graduada, que no se reduce simplemente a un ordenamiento de los contenidos de menor a mayor complejidad (cosa ya conocida por la pedagogía desde hacía al menos dos siglos). Por el contrario, la gradualidad implica una organización escolar compleja que comenzó a construirse en ese período y que organizaba las clases agrupando a alumnos de la misma edad y, a la vez, del mismo nivel de conocimientos. A partir de ello se suponía un ritmo de aprendizajes homogéneo, pautado por un calendario escolar de aproximadamente nueve meses, luego de los cuales se establecía una promoción o no al grado siguiente mediante evaluaciones. La escuela graduada que se estaba gestando en ese momento debía remover los vestigios de métodos individuales de larga data, y también del método mutuo en auge durante la primera mitad del siglo XIX. Aunque en la segunda mitad de ese siglo se imponía la enseñanza mediante el método simultáneo, aún permanecían prácticas asociadas a los anteriores, a pesar de las normativas y mandatos pedagógicos⁶.

| 70

LOS ENSEÑANTES: INSPECTORES, MAESTROS Y AYUDANTES

Mientras tanto, la cantidad de maestras/os tituladas/os y en capacidad de atender estos servicios era insuficiente. En 1874 se habían creado en la ciudad de Buenos Aires dos escuelas normales —una para mujeres y otra para varones, respectivamente—, sin embargo, la matrícula era fluctuante y no todos los egresados se incorporaban laboralmente al sistema educativo. Según Tedesco, hacia 1892 había en la Capital 453 graduados, mientras que 340 se encontraban en ejercicio (Tedesco, 1982, p. 156). Así, muchos cargos se cubrían con ayudantes o sub-preceptores.

La Ley 1420 establecía en su artículo 24 que «nadie puede ser director, subdirector o ayudante de una escuela pública, sin justificar previamente su capacidad técnica, moral y física». Pero, en conocimiento de que sería imposible cubrir todos los cargos con maestros titulados, la ley fijaba que:

mientras no exista en el país suficiente número de maestros con diploma para la enseñanza de las escuelas públicas y demás empleos que por esta ley requieren dicho título, la Dirección General de las escuelas proveerá a la necesidad mencionada, autorizando a particulares para el ejercicio de aquellos cargos, previo examen y demás requisitos exigidos por el artículo 24. (Ley 1420, art. 26)

Según el Reglamento General para las escuelas públicas de la Capital y Territorios Nacionales en agosto de 1889 los requisitos se diferenciaban de la siguiente manera:

-Director de Escuela Superior: Diploma de Profesor Normal y cuatro años de ejercicio en el magisterio.

-Director de Escuela Elemental: Diploma de maestro Normal y tres años de ejercicio en el magisterio.

-Preceptor: Diploma de maestro Normal, o, en su defecto, título supletorio y dos años de ejercicio.

-Sub-Preceptor: diploma de Sub-preceptor Normal o, en su defecto, un año de ejercicio.

-Ayudante: solo título supletorio.

| 71

En general, estos ayudantes y sub-preceptores atendían los primeros grados dado que se consideraba que no tenían conocimientos disciplinares suficientes para enseñar los contenidos de los programas en los grados superiores. En la práctica significaba que las secciones más numerosas eran atendidas por el personal no titulado, mientras que los maestros o maestras normales ejercían los cargos directivos (además de ocuparse de la atención de los alumnos más avanzados). Hay que tener en cuenta —además— que la matrícula aparecía desproporcionadamente concentrada entre el 1.º y el 2.º grado, mientras que disminuía notablemente en los siguientes.

La caracterización que algunas autoridades hacían de los ayudantes no titulados incluía calificativos como «inexpertos», «inútiles», y hasta «entidad híbrida». Veamos algunas citas más:

Los preceptores asisten asiduamente a sus puestos. No sucede lo mismo con los Sub-preceptores y ayudantes. (Otamendi, 1883, p. 198)
Hay escuelas (...) en que al lado de un buen Preceptor se encuentra un mal sub-Preceptor y peor ayudante (...)

He notado (...) que los ayudantes que, en su generalidad, *son personas muy jóvenes y de escasa preparación*, tienen (...) que hacerse cargo del 1.º grado que es siempre muy numeroso y formado por niños de tierna edad, resultando de todo ello, que, la disciplina que es tan esencial, tan indispensable, se resienta mucho en ese grado. Esos jóvenes *no tienen la energía y serenidad que se requiere para imponer respeto a ese enjambre de pequeños seres* que tanta inclinación tienen a faltarlo. Además, para la enseñanza de ese grado, *se requieren conocimientos especiales y práctica de primer orden, condiciones que, como dejo dicho, no reúnen estos empleados* y que por lo mismo están imposibilitados de reemplazar al Preceptor ó sub-Preceptor en los otros grados de la Escuela [sic]. (Almirón, 1883, p. 202)

Como puede verse, estos inspectores señalaban el ausentismo, la falta de preparación para conducir el grupo de niños y de conocimientos para impartir enseñanza. Veamos otras observaciones: «De las sub-preceptoras y ayudantes, ninguna conoce las obras modernas de enseñanza. La señorita Directora me dijo con ingenuidad: Creo que tenemos mucho que aprender [sic]» (De Vedia, 1887, p. 16):

En este caso el inspector aludía directamente a la falta de preparación de teoría pedagógica por parte de quienes ocupan los cargos inferiores, aunque deja entrever que aún la directora podría adolecer de este desconocimiento:

Llama la atención (...) el excesivo numero de niños que forma el 1º grado en casi la totalidad de escuelas, no siendo menor de un 40 á un 60% (...) Pero el escesivo número que de ellos aparece en todas las demás escuelas, debe inspirar una vigilancia á su respecto, que dé la verdadera causa de tal esceso; pues no revelaria celo por parte de los preceptores el hecho de estancarse sus alumnos años enteros en ese mismo grado, *por más que directamente pudiese atribuirse la falta á los subpreceptores ó ayudantes*, como que no es por cierto, de buenos preceptores y preceptoras, de lo que carecen las escuelas de esta Sección, sinó, muy a menudo, de los demás empleados.

¿No seria un medio de ocurrir en alguna manera á esta defectuosa combinación, el dividir materialmente las escuelas, en vez de subdividirlas en grados? el hacerlas exclusivas, unas de 1º y 2º grado y otras de 3º y 4º acercando la colocacion de las que así debieran completarse, para que los niños pasasen fácilmente de una a otra; y haciendo asi en cada una completamente directa la responsabilidad a los maestros *¿No sería tambien este un estímulo para formar maestros, en vez de esa entidad híbrida de subpreceptores, que con frecuencia no hacen de esta enseñanza sino un entreacto para pasar á seguir otra carrera, tomando aquel empleo como un mero recurso del momento?* [sic]. (Navarro Viola, 1883, p. 356)

De la propuesta que hace este examinador nos interesa por ahora señalar que aparece allí un indicio que marca que la organización escolar adoptada legalmente no estaba aún «naturalizada», de manera que ve factible establecer un sistema donde unas escuelas se ocupen solo del 1.º y 2.º grado y otras del 3.º y 4.º en vez de convivir en una misma institución (nótese que nada dice del 5.º y 6.º, que como hemos señalado era una oferta aún escasa).

Es interesante también la fuente al agregar un dato sobre estos ayudantes, a quienes desconocemos casi en su totalidad: según este testimonio, se trataría de empleados que adoptan la docencia como una ocupación transitoria, «como

un mero recurso del momento», dato que habría que verificar indagando en sus trayectorias laborales, tarea que nos excede por el momento.

Algunas expresiones son aún más contundentes al responsabilizar a los malos enseñantes por la repitencia y falta de aprendizaje de los niños:

Investiguen los secretarios las causas porqué los niños permanecen tanto tiempo en un mismo grado, investigúenla los directores de escuela respecto de sus maestros, y han de encontrarlas no solo en los hechos que hemos enumerado, sinó también en la amovilidad del personal, en *la ineptitud de algunos maestros ó en el abandono de sus deberes.*

Los maestros que nada producen, cuyos alumnos permanecen años y años en un mismo grado sin dar un paso adelante, deben ser sustituidos por otros [sic]. (Sin firma, 1888, p. 99)⁷

En las dos últimas secciones del primer grado se enseñan mal los elementos de la lectura. Los sub-preceptores que regentean estas clases, *no están bien preparados para desempeñar el puesto que ocupan* [sic]. (Diez Mori, 1889, p. 160)

Sin embargo, también se aludía a la responsabilidad de las autoridades:

En parte tiene la culpa el Consejo Escolar que propone personas incompetentes para ocupar estos puestos. Es de figurarse lo que serán las clases con tal personal.

Las lecciones no se preparan; se dictan pésimamente; no ofrecen atractivo algún, y éste permanece días y días en el mismo estado de ignorancia que cuando entró en la escuela, tal vez sepa menos, porque la confusión se ha apoderado de su mente.

He notado que la Directora tiene deseos de mejorar el estado del establecimiento de educación que rige; pero me pareció algo pusilánime [sic]. (Diez Mori, 1889, p. 486)

Las soluciones planteadas (que requerirían un análisis que nos excede en este artículo), coinciden en apelar a la formación de maestros y maestras, aunque ello no excluye otros planteos referidos a ligar la continuidad en sus cargos a los resultados obtenidos, aumentar los sueldos, jerarquizar los cargos, entre otras propuestas.

Siguiendo los preceptos legislados, en agosto de 1889 se estableció por decreto que todos los maestros no diplomados debían presentarse a un examen a fin de comprobar sus aptitudes y obtener un diploma. Sin embargo, pasados dos años no lo habían hecho, por lo que se intentó obligarlos de manera compulsiva amenazando con separar de sus puestos a los que no se presentaran o no resultaran aprobados. En marzo de 1892 muchos de los afectados

elevaron un petitorio con 76 firmas (mayoritariamente de mujeres) al presidente del Consejo Nacional de Educación (CNE) solicitando una prórroga que les permitiera prepararse para el examen. No declaraban oponerse a la evaluación, sino que solicitaban contar con más tiempo para su preparación. Entre los argumentos aludían a la posible superposición entre la atención de sus tareas docentes (preparación de las clases) y el tiempo dedicado a preparar el examen, lo que conllevaba el riesgo de disminuir la necesaria atención de las primeras; por otro lado, argumentaban que la separación del personal no aprobado durante el año lectivo lesionaría la continuidad de las tareas en muchas escuelas al dejar los cargos vacantes. La comisión de Didáctica —integrada por Federico de la Barra y Félix Martín y Herrera— rechazó algunos de los argumentos, pero accedió a conceder la prórroga hasta febrero del siguiente año a aquellos que la solicitaran. Finalmente se concedió el tiempo solicitado a unos veinte preceptoras y preceptores, cincuenta sub-preceptoras/es y cincuenta ayudantes cuyos nombres se detallan en la resolución debido a que cada uno había tenido que tramitar personalmente la solicitud para acogerse a este beneficio.

| 74

La práctica de examinar a los aspirantes a ocupar cargos de enseñanza ya se ejercía anteriormente, pero la diferencia radica en que en este caso se consideraba una medida supletoria ante la falta de maestros titulados, que eran los que podían ejercer la profesión con la solvencia necesaria.

No conocemos aún cuál fue el grado de control al que fueron sometidos quienes ocupaban cargos sin titulación específica. Sí sabemos que hubo al menos un caso de destitución de una maestra por incompetencia, ocurrido en 1892. Lo que se le imputaba fundamentalmente era no poseer capacidad para mantener el orden y respeto necesario dentro de la clase:

Esta empleada, es en efecto, incompetente y una prueba de ello está en el hecho de haber sido reprobada en los exámenes de ayudantes que tuvieron lugar en 1892 (...).

Es, además (...) inepta para el gobierno de la clase.

En mi última visita al establecimiento reinaba en la clase el mayor desorden. Al volver los niños del recreo, los unos atropellaban á los otros, se pegaban ó arrebatában los útiles. Al dar principio á la enseñanza, los desórdenes continuaron. La maestra pregunta, pero los alumnos no la oyen porque están ocupados de otras cosas. Apenas atiende el niño á quien aquélla envía al pizarrón para escribir. El sistema simultáneo y aún el individual son imposibles. Una niña llora porque otra le ha pegado. Otro que grita que su compañero le ha roto la pizarra. Otro que le han quitado el lápiz. La señorita no puede hacer otra cosa que estar acomodando los brazos, las piernas y los cuerpos de sus alumnos. Estos le han perdido el respeto. La enseñanza que

les dá está destituída de todo interés, pues sus conocimientos son tan escasos que no puede comprender los fines de la educación que se dá a los tiernos niños que tiene a su cargo [sic]. (De Vedia, 1992, p. 466)

Lo que determinó la medida de separación de su cargo (si nos atenemos a los argumentos del inspector) era su incapacidad de conducción del grupo de alumnos, es decir, de trabajar con muchos niños a la vez de manera simultánea. No contamos con la voz de la maestra para conocer su descargo ni sabemos si pueden haber intervenido otros factores en la decisión. Sin embargo, podemos suponer que los requisitos para desempeñarse en las escuelas de fines del siglo XIX eran considerablemente diferentes a las de etapas anteriores, a causa de la irrupción de nuevos mandatos pedagógicos.

| 75

¿POR QUÉ LOS AYUDANTES RESULTABAN «INÚTILES»?

Nos hemos preguntado por qué estos ayudantes resultaban —a juicio de los inspectores y otros funcionarios del sistema— tan «inútiles» para enseñar a leer⁸. Pensamos que la explicación hay que buscarla en los cambios que se estaban produciendo acerca de los conceptos de «enseñar» y de «leer». Nuestro argumento consiste en que no ayudan a «enseñar» porque esto ya no representa la misma práctica que pocas décadas atrás; y no pueden enseñar a «leer» porque el concepto de lectura correcta también se estaba modificando.

Efectivamente con la formación de maestros normales se iniciaba un proceso de profesionalización de la enseñanza. Según Alejandra Birgin durante este período se habría producido una ruptura en el trabajo de enseñar, señalada por «su formalización como empleo público con título específico y misión atribuida desde el Estado nacional» (Birgin, 1999, p. 19). Tal como plantea esta autora, el Estado se reservó el monopolio de los títulos debido a que la formación de ciudadanos requería la definición de un *mínimum* de verdades consideradas como los «saberes legítimos» y de una determinación de los medios de inculcación, tarea asignada a las Escuelas Normales.

En sus palabras:

El magisterio se transformó en una profesión de Estado signada por la oposición sarmientina civilización-barbarie, progreso o tradición, como un deber y una necesidad del Estado para la conformación de la nación. Así, se constituyó una pedagogía basada en el docente como representante-funcionario. Se conformó una mística del servidor público preocupado por las necesidades del Estado, lo cual contribuyó a debilitar los esfuerzos por legitimar científicamente la enseñanza y consolidó el camino hacia la burocratización. La formación hizo hincapié en la transmisión de una tecnología formalizada con eje en la

aplicación de métodos y que afirmaba una relación estandarizada con el conocimiento. (Birgin, 1999, pp. 23-24)

Es interesante esta ubicación como «funcionarios públicos» en la medida en que expresa un proyecto político. Sin embargo, como estamos desarrollando, la situación a fines del siglo XIX distaba aún de haber logrado este proyecto y seguramente la dificultad para estandarizar las prácticas del personal —en especial, del no diplomado— podía estar jugando en contra del mismo.

| 76

Con respecto a las modificaciones en el concepto de lectura, es explícita la siguiente cita:

Es un error, demasiado generalizado, creer que cualquiera, sin preparación alguna profesional, puede enseñar a leer, y es en virtud de esa toda creencia que se encomiendan las clases de los grados primeros a jóvenes que ignoran los fundamentos del arte de educar.

Si la lectura consistiera en interpretar los signos del alfabeto con exclusión de las ideas que encierran las dicciones, tal vez no fueran tan inútiles los improvisados ayudantes, que a duras penas saben descifrar un manuscrito; pero si se trata además de enseñar el signo, de preparar las inteligencias embrionarias a que reciban el rayo de luz que emite la idea, formar, valiéndose de aquel instrumento, los tiernos corazones de los que se sientan por primera vez en los bancos de la escuela, entonces, fuerza es decirlo; inútiles son los servicios de esos funcionarios subalternos, mas aun, perjudiciales.

Esto es óbvio: principia a iniciarse el niño en el arte de leer, y ya comienzan las preguntas educativas dirigidas a desarrollar armoniosamente sus facultades. ¿Puede formular esas preguntas convenientemente el que no estudió la naturaleza del infante, ni observó su carácter, ni siquiera meditó algunos momentos sobre el modo mejor de salir airoso en su empresa de educador? [sic]. (Diez Mori, 1883, p. 207)

La mención a las «inteligencias embrionarias» y la formación de «los tiernos corazones» refiere a las pautas que intentaban establecerse como sustento teórico de las nuevas prácticas de lectura escolares. Esta concepción intentaba romper con las prácticas de lectura apoyadas en las cartillas y catecismos que habían servido de soporte para la alfabetización desde los conflictos religiosos del siglo XVI en adelante, y que habían aportado el modelo para la lectura de otros textos (catones, manuales de urbanidad, etc.) basado en la memorización. Por el contrario, en oposición a la repetición memorística, se estaba proponiendo la incorporación de «las ideas que encierran las dicciones» como nuevo centro de la enseñanza.

Por otro lado, los normalistas serían formados siguiendo un concepto según el cual la lectura correcta consiste en comprender el pensamiento de un autor, y la demostración de ello sería la lectura expresiva, es decir, una lectura en voz alta que reflejara en la voz y en la gestualización lo que el autor quiso transmitir.

Así, hacia 1910 los programas de lectura para 4.º y 5.º grado establecían que:

En cada lectura, procúrese que el alumno interprete ó exprese con la voz, con el gesto y con los modales, los pensamientos y los sentimientos que el autor ha vertido en la página impresa.

En cada ejercicio de lectura téngase siempre especial cuidado en la postura del lector, en la expresión de su voz y en los gestos y ademanes.

La expresión de la voz, los gestos y los modales han de ser espontáneos y deberán responder siempre á un fin determinado.

Todo lo relativo a los gestos y modales será enseñado por medio de la imitación [sic]. (CNE, 1933, pp. 86-87)

| 77

El normalismo había conceptualizado una secuencia en cuatro niveles progresivos que pasaban por la lectura mecánica (deletreo y silabeo), lectura inteligente (comprensión de lo leído), la lectura reflexiva (aprovechamiento intelectual de los conocimientos captados) y lectura expresiva (captación estética, emocional y ética del sentido encerrado en un texto). Este modelo de lectura terminaría ritualizándose en las escuelas y estuvo vigente durante buena parte del siglo xx. Sin embargo, originalmente significó una nueva concepción que requería de una formación específica. Adriana de Miguel (2012) enumera quince reglas propuestas por el normalista José María Torres (de las que tomamos solo algunas por razones de síntesis) que demuestran la complejidad de la tarea de enseñar:

Dar ideas y pensamientos, antes que palabras y sentencias.

2) No decir al niño lo que él puede, con esfuerzo razonable, descubrir por él mismo.

3) Tener siempre en consideración que la variación es descanso.

8) Graduar esmeradamente las lecciones.

9) Ejercitar colectivamente a la clase cuando esto sea oportuno.

11) Procurar que las críticas no penetren demasiado en los defectos. (De Miguel, 2012, pp. 149-150)

Podríamos pensar que en su origen estaban los planteos políticos de formación de ciudadanos que se imponían como tarea fundamental de la escuela primaria, y que le exigían formar —en teoría— sujetos soberanos dotados de razón e inteligencia. Por otro lado, la lectura expresiva parece bastante compatible con prácticas culturales ejercitadas por las elites intelectuales en sus

espacios de sociabilidad desde la primera mitad del siglo XIX (salones literarios, tertulias) y también con las prácticas de lectura públicas de los grupos contestatarios como anarquistas y socialistas. Es probable que el personal sin capacitación específica tuviera algunas dificultades para ejercer según lo esperado por la pedagogía y la didáctica que estaban construyéndose.

Ello no quiere decir que todas y todos los ayudantes fracasaran en esta tarea. Por el contrario, algunos llegaron a ser pedagogos reconocidos, e incluso a alcanzar puestos de gran relevancia dentro del sistema educativo, como es el caso de Juan Francisco Jáuregui (Rodríguez, 2018). Sin embargo, en otros casos, las autoridades expresaban la necesidad de mejorar su desempeño, en primer lugar, bajo la responsabilidad del director de la escuela y también mediante la orientación de los propios inspectores durante sus visitas.

El sistema educativo implementó diferentes estrategias de formación. Un recurso interesante fue el de las Conferencias Pedagógicas, que no consistían en meras exposiciones, tal como podría sobreentenderse; al contrario, eran clases sobre alguno de los temas del programa en vigencia, dictadas por el conferencista en presencia de alumnos del grado correspondiente. Sin embargo, se registran quejas de la poca presencia de los maestros en estas actividades o de su escasa participación en el debate, de manera que no podemos evaluar aquí cabalmente su efectividad. Aun así, queda clara la intención de incidir sobre la enseñanza, no solamente desde la exposición teórica, sino bajo la demostración práctica en el aula y el análisis de la misma bajo el criterio de su adecuación a los preceptos de la pedagogía naciente.

CONCLUSIONES

Este artículo forma parte de investigaciones que venimos realizando acerca de la escolarización de la lectura en la etapa inicial del sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires y el papel de la escuela primaria en la conformación de la cultura escrita.

Hemos tomado como punto de partida para este texto algunas frases descalificadoras hacia enseñantes que ejercían en las escuelas de la ciudad hacia fines del siglo XIX. Ellos fueron tildados por directores e inspectores como inútiles, inexpertos, ignorantes, entre otros epítetos, y fueron responsabilizados por la mala organización de la enseñanza y los deficientes resultados en los aprendizajes (en nuestro caso, reparamos especialmente en el aprendizaje de la lectura).

Arribamos a estas frases gracias a nuestra intención de ahondar en el conocimiento de la cultura escolar, indagando no solo en los aspectos normativos y prescriptivos sino fundamentalmente en las concepciones y las prácticas de los sujetos que componían el sistema. Trabajamos prioritariamente consultando informes elaborados por los directores e inspectores, dado que permiten adentrarnos en aspectos del funcionamiento y la cotidianeidad de los estableci-

mientos escolares. Sin embargo, consideramos que las afirmaciones y apreciaciones volcadas en estos documentos no deben ser tomadas en sentido literal, sino que deben ser consideradas a la luz del contexto histórico en el que fueron formuladas.

En primer lugar, las frases analizadas dan cuenta de la composición heterogénea del cuerpo de enseñantes que ejercía en las escuelas primarias de la ciudad en cuanto a su experiencia, formación, titulación y catalogación administrativa, aspecto que no ha sido aún estudiado en profundidad.

En segundo lugar, ponen en evidencia la disparidad de concepciones acerca de la enseñanza de la lectura por parte de los diferentes actores del sistema y la relación conflictiva entre ellos. Los autores de los informes —ubicados en un lugar de autoridad respecto de los sujetos a los que se refieren en sus escritos— no son observadores objetivos, sino que portan sus propias concepciones ideológicas y pedagógicas, formadas en base a nuevas teorías transmitidas institucionalmente por las escuelas normales y sostenidas desde las normativas emanadas por el Consejo Nacional de Educación. Son estas concepciones las que actúan como referencia para calificar (y también para descalificar) la actuación de los enseñantes.

En tercer lugar, nos permiten registrar la persistencia de prácticas de enseñanza individualizadas, así como de otras provenientes del método mutuo. De la misma manera, observamos la continuidad de metodologías de enseñanza de la lectura apoyadas en procedimientos mecánicos y memorísticos, aspectos cuestionados por la pedagogía normalista que emergía en la segunda mitad del siglo XIX.

En nuestra interpretación, es necesario ubicar las tres puntualizaciones que hemos hecho en los párrafos anteriores contextualizándolas en el marco de transformaciones políticas, sociales y culturales operadas en esa etapa. Así, hemos intentado ubicar las frases que inspiraron este artículo como parte de la constitución del sistema escolar en la ciudad y de una cultura escolar en gestación. A su vez, la expansión de la cultura escrita, en un espacio urbano que atravesaba profundos cambios demográficos, sociales y materiales, planteaba nuevos requisitos en cuanto a conocimientos de la lectura. Consideramos que fue en relación con estos procesos históricos que ciertas prácticas pedagógicas aparecían como obsoletas frente a los preceptos normalistas sostenidos por directores e inspectores.

Notas

1. El período considerado comienza con la federalización de la ciudad de Buenos Aires y el traspaso a esta dependencia de las escuelas situadas en su territorio. Hasta el momento hemos consultado fuentes primarias correspondientes a las dos

últimas décadas del siglo XX. El corte provisorio realizado hacia 1900 responde a esta razón, y no implica necesariamente la delimitación de una etapa.

2. En otro artículo (Bottarini-Spregelburd, 2015) profundizamos en el concepto de cultura escrita, por lo que remitimos a su lectura.

3. Se refiere a la escuela ubicada en Santa Rosa 861.

4. El destacado en cursivas me pertenece, en esta cita y en las que continúan.

5. Los censos de 1869 y 1895 consideraban a la población de 6 años y más, mientras que el de 1914 midió sobre población de 7 años y más. Todos los datos están tomados de Di Pietro y Tófaló, 2013.

6. Tradicionalmente los maestros que enseñaban a leer dirigían su enseñanza individualmente a los alumnos, aun cuando estos se hallaran juntos en un mismo local. Durante el siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX se propusieron en Europa diferentes formas de organizar la enseñanza de los saberes elementales en base a una «articulación colectiva» de los niños (Querrien, 1984). Dos

métodos disputaron esa organización: el método simultáneo y el método mutuo. El primero, practicado por los Hermanos de La Salle en Francia, suponía la presencia de un maestro frente a un grupo en el que los estudiantes de una misma clase realizaban sus tareas a la vez. El segundo, difundido por Joseph Lancaster, proponía que los estudiantes más avanzados cumplieran tareas de enseñanza a grupos de niños menos avanzados.

7. La cita pertenece a un artículo de redacción de El Monitor de la Educación Común, que en ese momento estaba a cargo de Juan de Vedia como director, y Fernando D. Guerrico y Juan Trufó como colaboradores.

8. Nos referimos a la enseñanza de la lectura porque allí radica nuestro objeto de estudio; sin embargo, es posible que consideraciones parecidas puedan extenderse al conjunto de los saberes elementales que correspondían a los primeros grados de las escuelas primarias.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Granica.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Troquel.
- Bottarini, R y Spregelburd, R. (2015). Entre la teoría y la práctica, reflexiones sobre cultura escrita. En Muse, Cecilia, Serie de Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. *Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Vol. 4. Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/23109>
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. FCE.
- Consejo Nacional de Educación (1888). *El Monitor de la Educación Común* N.º 143, Bs. As., 1888, pp. 97-99. <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogos/>
- Consejo Nacional de Educación (1933). *Plan de estudios y programas para las escuelas comunes de la Capital*. Talleres Gráficos del CNE.
- Consejo Nacional de Educación (1935). *Ley de Educación Común N.º 1420 - Decreto reglamentario de la misma*. Talleres Gráficos del CNE. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002647.pdf>
- Cucuzza, H. R. (2011). El proyecto HISTELEA: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación* N.º 4 (7), 45-66. Pontificia Universidad Javeriana.
- De Miguel, A. (2012). Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna. En Cucuzza y Spregelburd (Dir.), *Historia de la Lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón.
- De Vedia, J. (1887). Informe del 14.º distrito. *El Monitor de la Educación Común* N.º 121. Bs. As., Consejo Nacional de Educación, 1887, 8. <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogos/>
- De Vedia, J. (1892). Informe referido a «Destitución de una empleada», *El Monitor de la Educación Común* N.º 218, Bs. As., Consejo Nacional de Educación, noviembre de 1892, 466. <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogos/>
- Di Pietro, S. y Tófaló, A. (2013). (Coords.), *La situación educativa a través de los censos nacionales de población*. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística-Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa-Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2013_la_situacion_educativa_a_traves_de_los_censos_nacionales_de_poblacion_0.pdf

Diez Mori, S. (1883). Memoria del preceptor Salvador Diez Mori, *El Monitor de la Educación Común* N.º 47. Bs. As., Consejo Nacional de Educación, diciembre de 1883. <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogos/>

Diez Mori, S. (1889). Informe del Inspector correspondiente al mes de agosto de 1889. *El Monitor de la Educación Común*. http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/100372/Monitor_1751.pdf?sequence.

Escolano Benito, A. (2017). *La escuela como cultura. Experiencia, memoria, arqueología*. Alínea.

Gutiérrez, J. M. (1901). Petición de los maestros. *El Monitor de la Educación Común* N.º 218, Bs. As., Consejo Nacional de Educación, noviembre de 1892, 464-466. <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogos/>

Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En Menegus, Margarita y González, Enrique (Coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Linares, C. (2013). Accesos y exclusiones a la cultura escrita desde mediados del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX en el espacio territorial bonaerense. *Proyecto de Investigación. Programa HISTELEA*.

Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Miño y Dávila.

Martín y Herrera, F. y Méndez, A. (1884). Informe de la Comisión Escolar de la segunda sección. *El Monitor de la Educación Común* N.º 56. Bs. As., Consejo Nacional de Educación, 1884, 498. <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogos/>

Navarro Viola, M. (1884). Informe de la comisión Escolar de la 6.ª sección sobre los exámenes de 1883. *El Monitor de la Educación Común* N.º 52, enero de 1884, 356. <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogos/>

Otamendi, M. (1883). Informe del secretario de la Comisión Escolar de la 6.ª sección de la Capital, correspondiente al mes de octubre de 1883. *El Monitor de la Educación Común* N.º 47, Bs. As., Consejo Nacional de Educación, diciembre de 1883, 198. <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogos/>

Prieto, A. (1988). *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Sudamericana.

Puigrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna.

Querrien, A. (1984). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. La Piqueta.

Reglamento general para las escuelas públicas de la Capital y territorios nacionales (1889). *El Monitor de la Educación Común* N.º 161. Bs. As.: Consejo Nacional de Educación, agosto de 1889, 73-87.

Resumen estadístico de las escuelas públicas de la Capital por el mes de setiembre de 1882, *El Monitor de la Educación Común* N.º 17, 532-533.

Rivera, J. (1998). *El escritor y la industria cultural*. Atuel.

Rodríguez, L. (2018). Maestro, inspector e intelectual: la biografía de Juan Francisco Jáuregui (1870-1960). En Fiorucci, F. y Rodríguez, L., *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Universidad de Quilmes. <http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2018/06/e-book-IntelectualesdeLaEducacionyelEstado-Fiorucci-Rodriguez.pdf>

Tedesco, J. C. (1982). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)*. CEAL.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.

Yannoulas, S. (1996). *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Kapelusz.