

## **Libro didáctico y escuela normal: engranajes culturales para la formación de los valores “civilizatorios”.**

*Beatriz Angelini y María Cristina Angelini*  
Universidad Nacional de Río Cuarto

### **Introducción**

Los primeros manuales de Historia, de Geografía y de Pedagogía, entre otros, contribuyeron eficientemente a la construcción y transmisión de una determinada imagen de la Argentina. Inventariaron lo que había que saber sobre ella y conformaron un relato identitario. Los contenidos manifiestos en los mismos y los valores cívicos implícitos adquirieron un valor equivalente y a la vez complementario en el proceso formativo de los futuros maestros, encargados de homogeneizar una población heterogénea.

En ese sentido, las Escuelas Normales funcionaron como el espacio institucional y legítimo de distribución de los textos escolares. Éstos fueron dispositivos culturales en los que se moldearon la generación de maestros responsables de la transmisión de los valores del Estado Nacional. La Escuela Normal “Justo José de Urquiza” de Río Cuarto formó parte de ese engranaje cultural de fines del siglo XIX.

El presente trabajo tiene por objetivo identificar los valores que hacen a la formación de maestros en el “proceso civilizatorio” de fines del siglo XIX a través de los contenidos expresados en los manuales de la época que aún se conservan en la biblioteca de la ex -Escuela Normal Nacional de Río Cuarto.

Sobre el material, se seleccionaron párrafos que posibilitaran identificar: Los valores comunes que se pretendían transmitir, los específicos a cada disciplina, las concepciones pedagógicas.

## El normalismo en Argentina

En Argentina el normalismo tiene su hito fundacional en la creación de la *Escuela Normal de Paraná* en 1870, bajo el impulso del entonces presidente de la República, Domingo Faustino Sarmiento.

Las Escuelas Normales, creadas por Sarmiento, tomaron como modelo las instituciones educativas ideadas por Guizot<sup>1</sup> para formar maestros en Francia. Hasta 1880 ofrecían tres años de estudio post-primario pero, a partir de esa fecha, se extendían a cinco. La Escuela Normal de Paraná, creada el 13 de julio de 1870, fue la primera de una larga serie de fundaciones en el interior teniendo a la misma como modelo. En 1875, una ley promulgada durante el gobierno de Avellaneda facultó a las provincias de la República para establecer sus propias escuelas normales, facilitando su rápida proliferación por todo el territorio nacional<sup>2</sup>. En una primera etapa, su difusión -simultánea a la multiplicación de las escuelas normales por todo el territorio del país- se relaciona con el proceso de conformación y consolidación del Estado Nacional.

Los grupos encumbrados en el poder, adscritos políticamente al proyecto de la llamada Generación del 80, utilizaron al aparato estatal como el instrumento de unificación nacional y como palanca para llevar a la práctica un nuevo modelo de dominación social y política<sup>3</sup>. Los maestros normales actuaron en la escuela primaria y ésta constituyó, en este marco, uno de los apéndices institucionales privilegiados para lograr la integración de la dispersa población de acuerdo con ciertas normas y

---

<sup>1</sup> Guizot, François fue Ministro de Educación en Francia entre 1834 - 1848.

<sup>2</sup> Puiggros (1991: 8) Mignone (1978: 32).

<sup>3</sup> Como lo plantean Tulio Halperin Donghi (1982), Oscar Oszlak (1985) y Natalio Botana (1985).

patrones ideológicos afines a la estructuración político-social que propiciaban<sup>4</sup>.

En efecto, las largas luchas internas, la masa inmigrante que llegaba copiosamente y la extensión inabordable del país para los grupos dirigentes, configuraban un mapa poblacional que por su heterogeneidad cultural, lingüística y política se tornaba ingobernable. Resultaba necesario “*domesticar*” los diversos grupos sociales y étnicos, sea por la fuerza o a través de su socialización. La fórmula sarmientiana “*civilización o barbarie*” resumió paradigmáticamente los polos que el poder confrontó como modelos de vida antagónicos. Así, la escuela pública, obligatoria y gratuita aparece en escena con una misión claramente “civilizatoria”. Su función primordial consistía en formar al ciudadano trabajador votante<sup>5</sup> para la Nación que entonces se intentaba inaugurar.

Asimismo, el Ejército Nacional, creado en forma paralela, se encargaría de reducir a los díscolos “bárbaros” que resistieran el “progreso indefi-

---

<sup>4</sup> Gregorio Weinberg, (1984) y Juan Carlos Tedesco (1980).

<sup>5</sup> Batallán distingue entre el ciudadano “trabajador votante” y el “ciudadano gobernante”, siendo el maestro normal quien actuará sobre el futuro ciudadano trabajador votante. Sostiene que la “formación del ciudadano” constituyó la consigna bajo la cual se articuló una de las estrategias centrales que se dio la elite dirigente para legitimar su dominio político mediante la socialización de la población dentro de determinados patrones ideológicos y culturales. A través de la estructuración diferenciada de los servicios educativos se intentaba delinear los rasgos de dos tipos distintos de ciudadanos: a) una amplia masa de “ciudadanos-trabajadores-votantes”, que recibiría instrucción básica común a través de las escuelas elementales, ampliamente difundidas entre el “pueblo” y cuyas funciones centrales serían la integración-homogeneización ideológica y cultural de la población, la habituación de esta mayoría a las condiciones planteadas por la estructuración del mercado de empleo productivo y la preparación progresiva de estos sectores en las operaciones necesarias para ocupar nuevos puestos de trabajo y para participar en la vida pública; y b) un pequeño grupo de “ciudadanos-gobernantes”, formados en el circuito educacional constituido por los Colegios Nacionales y la Universidad en el arte de gobernar los destinos del país. Para un análisis crítico de la función civilizatoria de la escuela, ver: G. Batallán (1987: p 68).

nido” y la prosperidad que el nuevo orden prometía, a condición de que la sociedad se ajustara a sus normas<sup>6</sup>.

Se observa así que la tradición normalista comenzó a tomar fuerza como corriente ideológica con anterioridad a la reglamentación de la escuela primaria. Resulta necesario establecer ciertas relaciones de la mutua influencia sostenida entre el normalismo y la generalización de la escolaridad primaria, dado que las escuelas nacionales primarias de toda la nación creadas por Ley Láinez, N°. 4.875/1905 se debían regir según la Ley N° 1420/1884 en cuanto contenidos mínimos y los formadores debían tener el título oficial de maestros normales<sup>7</sup>.

La escuela elemental, para poder erigirse en el agente de la “civilización”, debía contar con los maestros normales; es decir, con sujetos capaces de materializar el mandato oficial en toda su complejidad. Formar ciudadanos demandaba contar con socializadores calificados que actuasen sobre las nuevas generaciones y que pudiesen sobreponerse a la adversidad mediante su vocación de servicio, abnegación y desinterés material.

Lo que dio en llamarse “*el apostolado*” se perfilaba de esta manera como un elemento decisivo en la caracterización del maestro “ideal” que se configuraba en las escuelas normales de fines y principios del siglo XX. La misión socializadora del maestro requería asimismo de un tipo de calificación que, si bien tomará en cuenta cuestiones de índole técnica

---

<sup>6</sup> Resulta llamativa la correlación histórica existente, entre la conformación del Ejército Nacional (1869), la creación de la Escuela Militar (1870) y la preparación de maestros con la Escuela Normal para la difusión de una escuela elemental básica y única.

<sup>7</sup> Por la Constitución Nacional, cada provincia debía asegurar la educación primaria (art. 5). La ley 1420/84, que la caracterizaba como gratuita, obligatoria, gradual y laica, sólo tenía ámbito de jurisdicción para Capital Federal y territorios nacionales. En 1905, por ley Láinez- se fundan escuelas primarias nacionales en las provincias que lo “solicitaban”. Por esta ley se crearon en Río Cuarto y la región escuelas primarias nacionales mixtas que se rigieron por la ley 1420.

tales como el adiestramiento en determinadas “maneras de dictar clase”<sup>8</sup>, acentuará los rasgos personales del futuro docente, modelándolos para conformar un ejemplo digno de ser imitado por los alumnos. Esta figura modélico-ejemplar del maestro lo presentaba en el centro de la actividad pedagógica y confería, a su intervención, un carácter decisivo en la concreción de las prácticas escolares.

Sin embargo, a pesar de que las acciones pedagógicas estaban detalladamente prescritas por las llamadas “recetas didácticas”, el otorgarle un lugar central al maestro en la tarea educativa, haría suponer un cierto grado de autonomía en el desarrollo cotidiano de su trabajo para configurar el ideal del ciudadano. Lo que entraría en contradicción con el carácter prescriptivo que se pretendió imprimir a su desempeño frente a los alumnos; problemática que posteriormente se resolvía manteniendo un control más riguroso<sup>9</sup>

Es así que si se considera los dispositivos didácticos transmitidos a los maestros en su formación, se observa que detrás del minucioso detallismo metodológico que proponían<sup>10</sup>, se ocultaban pautas de discipli-

---

<sup>8</sup> Manuel Macchi, en su libro *Normalismo Argentino* (1974), plantea que las escuelas normales eran el lugar donde se originaban, actualizaban y reproducían las “maneras de dictar clase”; es decir, los modos en que los maestros organizaban y desarrollaban su trabajo pedagógico frente a los alumnos. Estos “modos”, si bien tenía un carácter técnico, se apoyaban en contenidos pre-teóricos y eran aprendidos “*por reiteración sistemática de una forma regularizada de desarrollar lecciones*”, más allá de los contenidos que las materias curriculares podían ofrecer (1974: p 98)

<sup>9</sup> Por ello, con la progresiva profesionalización del magisterio se intentará limitar al máximo dicho poder relativo mediante mecanismos de control más exhaustivos, según lo expresa en sus memorias Víctor Mercante (1921).

<sup>10</sup> Siguiendo a Juan Carlos Tedesco, denominamos “detallismo metodológico” al cuerpo organizado de proposiciones didácticas que prescribía minuciosamente todas y cada una de las acciones a desarrollar por los maestros en la tarea escolar. Asimismo, establecía el tipo de respuesta que deberían dar los alumnos luego de la exhaustiva

namiento que comprometían un determinado ordenamiento psíquico y corporal de los alumnos y una precisa disposición de las tareas del maestro.

La lectura de las “recetas” para la enseñanza de cualquier normalista de las primeras décadas del siglo XX hace evidente el alto contenido normativo asignado a la práctica docente, al restringir al máximo el despliegue creativo de los maestros en su vinculación con el conocimiento y su trabajo específico. El dogmatismo consecuente y la progresiva fragmentación de su relación con el saber pedagógico ponían de espaldas a los docentes respecto al trabajo intelectual y los replegaba a su única función de transmisores de valores y de pautas de comportamiento. Función ejercida en términos autoritarios al limitar la capacidad expresiva de los alumnos y al subsumirlos en posiciones pasivo-receptivas frente al conocimiento.

Por otra parte, todo el aparato técnico-normativo ofrecido como conjunto de pautas de ejecución estaba apoyado en ciertos criterios de cientificidad provenientes del llamado “positivismo pedagógico”<sup>11</sup>. Más allá de lo dudosa que resultaba tal fundamentación científica por su ideologización, los docentes en cuanto tales no tenían acceso a los procesos de su formulación, por lo que quedaron replegados también a un lugar receptivo, y enajenados del saber escolar.

Si bien estas connotaciones comenzaron a perfilarse hacia fines del siglo pasado bajo la influencia doctrinaria del pensamiento liberal en educación, la conformación de la tradición normalista se extendería hasta ya avanzado el presente siglo, recibiendo aportes teóricos e ideológicos de diversa índole. En cada contexto histórico, una misma matriz normativa, que remitía a un “deber ser” del maestro, atravesaba las aparentes

---

estimulación del docente. Para una descripción más detallada, ver Juan Carlos Tedesco (1973) y Víctor Mercante (1921).

<sup>11</sup> Mignone (1978: 34)

diferencias que se sucedieron y constituyeron el núcleo de la propuesta de las escuelas normales.

El *positivismo pedagógico* primero y quizás con el aporte doctrinario más importante y el *espiritualismo* después, contribuyeron a su tiempo al permanente reciclaje del corpus teórico-ideológico del normalismo, connotando su desarrollo conceptual y metodológico con matices y perspectivas acordes a cada coyuntura. En efecto, a pesar de la caída del paradigma positivista como marco referencial de justificación para las modelizaciones del maestro, el cuerpo de connotaciones que caracterizaban y prescribían lo que debería ser un maestro quedó, en términos generales, inalterado con el advenimiento de las argumentaciones espiritualistas

Así, resulta comprensible constatar que, por ejemplo, entre los postulados explícitamente antipositivistas del espiritualismo existen variadas afirmaciones que corroboran y acentúan el carácter ejemplar-modélico del maestro y su función socializadora-disciplinadora. Algunos pasajes del libro de Juan B. Terán, “Espiritualizar nuestra escuela” (1932), son explícitos al respecto:

“Para el positivismo, que es determinista, la acción de la escuela es quimérica, puesto que escapan a ella los factores que determinan la conducta”. “La impotencia para desviar factores que determinan al niño,-herencia, temperamento, medio, etc.- que afirma el positivismo (...) arrebatan al maestro el ideal de poder ser artesano de almas”. “... el maestro sigue siéndolo cuando no está ya al frente de sus alumnos. El maestro lo es siempre. Se muere maestro...” “... la educación es cosa de conducta, cosa de ejemplo...” “... el verdadero maestro necesita menos ciencia que virtud...”<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Ver Terán en: Daniel Suárez, “Modelos y tendencias político-educativos hegemónicos en la constitución, consolidación y crisis del sistema educativo”. Informe interno del Proyecto “El trabajo docente en Argentina. Lucha gremial y significación social.

Contrariamente a lo que suponen algunas opiniones que adscriben histórica y doctrinariamente el normalismo al positivismo de forma exclusiva, la tradición normalista recorre con su influencia gran parte de la historia pedagógica argentina, reciclando en el mismo proceso gran parte de sus aspectos formales.

Sus notas favorables al denominado “*vocacionismo apostólico*” perviven, teniendo tanto múltiples aspectos de las estrategias y de las prácticas institucionales de la formación inicial del magisterio como aquellas que desarrollan sus alumnos una vez insertos profesionalmente en las escuelas.

### **La Escuela Normal de Río Cuarto**

A mediados del siglo XIX, Córdoba, como integrante de la Confederación, implementa políticas para adecuar la provincia al desarrollo del proyecto formulado en la Constitución de 1853. Si era necesario construir una nación para el “desierto argentino”, como dice Halperín Donghi, los dispositivos para la misma se aplicaron precisamente en los nuevos espacios regionales que se articulan hacia el Atlántico: eliminación de la frontera, ocupación de la tierra (propiedad) atracción al inmigrante (mano de obra), producción agrícola ganadera y vinculación con la nueva red de conexiones hacia el mercado Atlántico a través del ferrocarril.

El nuevo proceso dinamizador implicó el corrimiento fronterizo, la incorporación de los departamentos cordobeses del sureste a la producción agrícola (este), y a la producción agrícola ganadera (sur) junto a la extensión del ferrocarril y a la colonización (Carbonari, 2002:6).

En la reciente constitución de la ciudad de Río Cuarto (1875), formando parte de la creación de otras escuelas Normales Nacionales, se instalaba también una Escuela Normal en el año 1888 sobre la base de la

---

Un enfoque antropológico”, dirigido por Graciela Batallán. Programa UBACyT 1987-1988. Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad de Buenos Aires.

Escuela Graduada Superior Municipal. La misma tuvo que pasar por fuertes resistencia por parte de los sectores católicos de la ciudad<sup>13</sup>, aunque en uno de los aniversarios de la Escuela Justo José de Urquiza, se sostenía que “la educación ha sido ideal de la mayoría y las autoridades han respondido a esos deseos...” “...Se comprueba la celosa preferencia de la autoridad municipal por la escuela y la decidida protección del vecindario”, considerando que “por varios años el maestro ha ocupado el primer rango en el presupuesto. Las escuelas municipales siempre han existido y las fiscales que pertenecen a la provincia, eran subvencionadas por la Municipalidad...”<sup>14</sup>.

De esta manera se muestra que la necesidad de contar con una educación de mayor grado era planteada por un grupo de vecinos que a través del Consejo Deliberante gestionaron ante el Ministerio de Instrucción Pública de la Nación la creación de la Escuela Normal en la localidad. Con la aprobación ministerial, entonces, y sobre la base de la Escuela Graduada Superior Municipal surgía la Escuela Normal Mixta de Río Cuarto que abrió sus puertas en el año 1888. Su director y docentes eran egresados de la Escuela Normal de Paraná al igual que los maestros del Departamento de Aplicación.

La apertura de clases tuvo lugar el 4 de abril de 1888, con 239 alumnos, de los cuales 18 integraban el primer año del magisterio (14 niñas y 4 varones); 221 alumnos la escuela de aplicación (84 mujeres y 137 varones)<sup>15</sup>

La matriculación era muy baja en la Escuela Normal de Río Cuarto. Ello es interpretado por la falta de establecimientos de educación que

---

<sup>13</sup> Barrionuevo Imposti (1988b: 254).

<sup>14</sup> En Revista Aula año X N° 26, Río Cuarto, Setiembre de 1964 “en el 75° aniversario de la Escuela Normal Mixta Justo José de Urquiza” P: 15

<sup>15</sup> Revista Aula, op. Cit. P: 17.

tengan una preparación adecuada para continuar con su formación según las palabras de su director Sebastián Vera. Pero también había prejuicios por la formación racionalista y positivista que se brindaba en la misma<sup>16</sup>. Por ello se consideraba que eran preferibles las escuelas graduadas provinciales que mantenían una formación más conservadora. Esta fuerte prevención social era vista por su director como la gran dificultad que atentaba contra el crecimiento y la consolidación de la institución<sup>17</sup>.

La creación de la escuela normal de Río Cuarto formó parte del proyecto nacional con el objetivo de formar los docentes necesarios para llevar adelante el mensaje civilizador como estrategia de base en el proyecto de construcción de la nación. Es así que los maestros son constituidos en una trama pedagógica en la que se apela a la “vocación de servicio”, a la “misión trascendental de desterrar la barbarie”, a la moral como ejemplo, etc. (SUAREZ, Daniel, 1994)

La escuela contó muy pronto con su edificio propio y también con una importante biblioteca, siguiendo las propuestas del Congreso Pedagógico de 1884 y los principios de la Ley 1420.

---

<sup>16</sup> A decir de Barrionuevo Imposti, en Río Cuarto hubo una fuerte oposición a la Escuela Normal Mixta, que dificultó su matriculación durante varios años. Se debía al racionalismo positivista que traía de origen, puesto que la Escuela Normal de Paraná (de donde procedían Vera y otros cinco profesores que lo secundaban) era el principal centro de irradiación del positivismo de Comte en nuestro país, con sus connotaciones incompatibles con la religión, corriente de la que habían derivado y estaban en auge la psicología experimental, el cientificismo de Spencer y el evolucionismo de Darwin. Además, la Escuela de Paraná (hechura de Sarmiento) seguía como ideal de enseñanza a la escuela norteamericana. Y de la misma escuela provenía la enseñanza mixta, que contrariaba costumbres tradicionales. Esta fuerte prevención social fue, quizás la mayor dificultad con la que el Director Vera y sus colaboradores tuvieron que luchar para que la Escuela normal se arraigara y desarrollara en Río Cuarto como un pilar de su cultura (Barrionuevo Imposti, 1988b: 254).

<sup>17</sup> Informes del Profesor Sebastián Vera al Ministerio, Río Cuarto, 1.2.1989. Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública al Congreso.

## Los textos escolares y la construcción de “valores civilizatorios”

La Biblioteca de la Escuela Normal de Río Cuarto era uno de esos espacios donde circulaban los manuales de pedagogía práctica, historia, geografía, instrucción moral y cívica. Éstos expresaban los propósitos pedagógicos, la instrucción moralizadora y, en alguna medida, tendían a la homogenización ideológica. La misión socializadora del maestro requería asimismo de un tipo de calificación que, si bien tomara en cuenta cuestiones de índole técnica tales como el adiestramiento en determinadas “maneras de dictar clase”, acentuará los rasgos personales del futuro docente, “modelándolos para conformar un ejemplo digno de ser imitado por los alumnos”. Esta figura modélico-ejemplar del maestro lo presentaba en el centro de la actividad pedagógica y confería a su intervención un carácter decisivo en la concreción de las prácticas escolares. A partir de esto es posible hipotetizar cierto grado de autonomía en el desarrollo cotidiano de su trabajo que, por otra parte, entraría en contradicción con el carácter prescriptivo que se pretendió imprimir a su desempeño frente a los alumnos.

El historiador francés Roger Chartier, quien ha indagado sobre el mundo de los libros y los lectores, marca la importancia del texto en tanto punto básico para el estudio de la cultura de un determinado período, pues permite recuperar el lugar social de la producción de los textos y el ámbito de su difusión institucional. El texto contiene la densidad propia de la cultura, aporta a la construcción de los lazos sociales, pone en discusión la distribución de los poderes y la posibilidad de nuevas inscripciones de lo subjetivo y también reorganiza -según el orden provisorio de toda historia- las posibles lecturas del mundo. Considera que los textos fueron articuladores y difusores utilizados para la construcción del Estado moderno (Chartier, 1992:II).

Desde esta perspectiva, se puede considerar que los libros escolares fueron uno de los artefactos materiales utilizados por los gobiernos para implementar el modelo de país que se pretendía consolidar. El análisis

de algunos de ellos -considerados como unidades significativas del patrimonio de la memoria colectiva que se pretendía instalar- permite considerar algunos de sus lineamientos pues estos “objetos culturales” apropiados por los formadores de los futuros ciudadanos, constituían la mediación necesaria entre Estado y población (Chartier, 2000: 2-3).

Varios son los textos que se localizan actualmente en la Biblioteca de la institución y que pertenecen a la época de conformación del sistema educativo argentino. Allí se encuentran el del propio Mitre con biografías de “celebridades” consideradas muy importantes para la construcción de la identidad histórica (1853); el de Díez Mori que plantea cuestiones valorativas (1879); el de Gutiérrez que además de ser una Geografía Argentina también hace referencias históricas y éticos morales (1877); el de Fregeiro que fue una de las primeras construcciones didácticas sobre la historia argentina y americana para la enseñanza escolarizada (1881); el de Vallín y Bustillo con las nociones de geografía (1881) y el de Cosson con referencias a la formación de la identidad territorial (1884 y 1896); el de Juana Manso con su compendio para las Provincias Unidas del Río de la Plata (1881); el de Larrain, con un compendio pero sobre Historia Argentina “para uso de las escuelas y colegios de la República”(1885); también se localiza el texto de Martínez sobre “nociones” de la Historia Argentina (1888a) y otro del mismo autor, sobre “nociones” de Geografía (1888b); asimismo se localiza en este fondo bibliográfico el manual de Pelliza sobre las “glorias militares” (1888).

No podían faltar para la formación de los futuros maestros, los escritos de Sarmiento como su “Método de Lectura Gradual” (1876), sus “Ideas Pedagógicas” que posteriormente fueron compiladas en las Obras Completas (1952) y sobre la Formación Moral del Niño (1888). También se localizaron sobre cuestiones didácticas el de Sastre con el “Método para Enseñar a Leer” (1896) y también el texto *Metodología de la Enseñanza Primaria* de Víctor Mercante considerado útil para la formación de futuros maestros (1921).

Estos textos forman parte de la cultura material de la época y es posible aún hoy consultarlos. También esa cultura formaba parte de la construcción de la ciudadanía y de los valores cívicos. Por ello fue parte esencial de los contenidos de los textos de Lectura, de Historia y de Geografía de este período. La influencia de estos libros se extendía, fuera de los límites institucionales, alcanzando a los hogares. Por ejemplo, Juana Manso<sup>18</sup> consideraba que su *Compendio* era el “mentor del hogar útil” para aquellos padres que quisieran instruir a sus hijos en el “amor a la patria” y a “los héroes de la independencia” (1881: 36).

La formación moral y la formación de la identidad histórica surgían así de los libros de lectura que, al ser los únicos utilizados durante los primeros años de escolaridad, marcaban con intensidad ese aprendizaje.

Los libros de textos presentan diferentes formas de aproximación, argumentos y niveles de apelación sentimental al referirse a la Nación y al Estado como sostiene Devoto (2001). Esta apelación era más significativa, por ejemplo, en el texto de Salvador Díez Mori donde se declamaba que “la Nación, territorio donde nacimos y donde queríamos que se depositara nuestro cuerpo, nos protege y guía con leyes sabias y justas” (1879: 128). Lo que muestra una apelación a una construcción conjunta del sentimiento nacional.

Por su parte, el texto de Juan María Gutiérrez, aunque más objetivado, sostenía que “la Nación es una asociación de hombres libres gobernados por una constitución republicana y federal, y absoluta propiedad hereditaria, que se debe conservar, defender y engrandecer pues “nuestros padres” la hicieron independiente (1877: 9-10)”. También Alfredo Cosson al dedicar algunas páginas al Estado y a las formas de gobierno,

---

<sup>18</sup> Juana Paula Manso se identificaba con los principios pestalozzianos y fröebelianos. Además había traducido distintas obras didácticas norteamericanas, lo que permite observar la doble influencia europea y norteamericana en la formación de los maestros argentinos. Ver Mignone (1986: 78).

## Reseñas

destacaba el carácter federativo de la república y resaltaba la independencia de las provincias (1896, Apéndice).

La inmigración y el potencial desarrollo económico igualmente estaban presentes en estos libros. Se destacaba la importancia que tenían para Europa el mercado y la estabilidad de las instituciones argentinas. Las menciones referidas al Estado derivaban rápidamente hacia el progreso y la prosperidad económica, sin hacer referencia a la Constitución Nacional.

La Constitución Nacional, situada en su contexto histórico, sin embargo, está ausente en los libros de historia que cubren el período correspondiente a su sanción y su posterior vigencia (Manso, 1881: 248-252; Pelliza, 1896: 106-107; Diez Mori, 1879: 123-125).

Cuando se recorren los textos se observa que proporcionalmente hay más espacio dedicado a los símbolos nacionales y a la Declaración de la Independencia que al Preámbulo o las Declaraciones y Garantías del Ciudadano contenidas en la Constitución (Pelliza, 1896: 44-51). Así, con una patria presentada como una “divinidad misteriosa” que dominaba los corazones y subordinaba a su poderío todos los intereses particulares, el Estado se apoyaba en los libros escolares para crear una memoria funcional a sus objetivos políticos. De esta manera, también se procuraba contribuir al ideal de un Estado garantista, con cierta seguridad de sus instituciones que evitara las oscilaciones políticas. Estabilidad que era necesaria para acceder al crédito, a los mercados y a la inmigración europea que transformarían completamente al territorio (Manso, 1881: 176, 209, 272-276; Pelliza, 1896: 114).

En esta particular construcción de la memoria, el orden resultaba condición indispensable para el progreso. Marcos Sastre lo planteaba claramente al expresar que:

"todos deben obedecer, respetar y ayudar al gobierno y á todas las autoridades y todos deben estar dispuestos á defenderlo. El

gobierno sostiene el orden y la paz en las ciudades y en los campos; castiga los delitos por medio de los jueces; distingue al ciudadano virtuoso, y ampara á todos." (1897: 52).

Por su parte, Díez Mori agregaba que ni "la anarquía, ni la demagogia tenían razón de ser en una sociedad con autoridad sabia y justa y, por ende, próspera" (Diez Mori, 1879: 122-123). "Orden", "paz", "progreso" y un "glorioso futuro" se correspondían con las expectativas de los fundadores de la patria, limitándose la participación activa de la población a la defensa de la nación y del trabajo (Diez Mori, 1879.: 47-57, 114-115, 148; Sastre, 1897: 39, 48).

También es posible reconocer en los textos, menciones favorables a gobiernos fuertes, elogiados por imponer una dirección firme a los negocios del Estado, y críticas a aquellos en los que nadie confiaba, pues el prestigio de la autoridad estaba quebrantado. (Manso, 1881:138-139, 160, 245-246) Asimismo, advierten sobre la conveniencia de concentrar el poder en determinados individuos relegando al resto de la población a un rol pasivo. Habitantes más que ciudadanos, entonces, sería el resultado de esa propuesta.

El "orden" era considerado requisito indispensable para el "progreso", y los textos escolares proveían un material muy interesante para el análisis de los vínculos de subordinación establecidos. Interesa fundamentalmente el valor otorgado a la sumisión como virtud y la relación establecida entre padres, maestros, gobierno y Dios. Este vínculo, consolidado y consagrado por la religión, reafirmaba la sumisión debida por el niño en el presente y por el habitante y el ciudadano en el futuro.

En tal perspectiva, se puede observar que en el "Método de Lectura Gradual" escrito por Sarmiento, se proponía el aprendizaje del silabeo tanto como forma de sumisión hacia el maestro, como hacia la honra de maestros y de padres (1885: 93-97). También en "La Conciencia de un Niño", que Sarmiento tradujo del francés, aparecen sentencias significativas como "no juzguéis al superior por lo que ves, él tiene otros fines

que tu no sabes" o "si eres súbdito, obedece pronto y con buen modo" (Sarmiento, 1885).

El texto de Sastre promovía el respeto y el amor a Dios, quien le otorgaba religión, educación y gobierno (1897: 48-52). Resaltaba, igualmente, la sumisión como virtud y equiparaba el gobierno con un "buen papá" al que había que obedecer, ayudar, respetar y defender, puesto que se le debía todo lo que uno poseía (Sastre, 1897: 48-52; Díez Mori, 1879: 128).

Por lo anteriormente expresado, resulta significativo reconocer que el laicismo avalado por la legislación no tuvo influencia en los contenidos de los textos primarios (Sarmiento, 1876: 54-55; Manso, 1881: 10-12, 23, 142, 234).

### **La identidad histórica**

El conocimiento de la historia era evaluado como un elemento que vigorizaba la nacionalidad al vincular a los connacionales, especialmente en pueblos poco numerosos y destinados a recibir grandes corrientes inmigratorias, para los cuales "*conmemorar los grandes aniversarios, engolfarnos algunos momentos en la corriente de la historia, beber en el raudal de las tradiciones gloriosas es acercarnos siquiera con el pensamiento a las ilustres figuras del pasado*" (Pelliza, 1888: 39).

Mariano Pelliza consideraba que los próceres con un pasado militar glorioso eran los basamentos que sustentaban al progreso. Esta opinión, representativa para este período, justifica la influencia de Bartolomé Mitre entre los autores de textos escolares (Mitre, 1857: 1-2.) En la Introducción de *La Galería de Celebridades*, Mitre establecía que "La gloria de estos hombres es la más rica herencia del pueblo argentino, y salvar del olvido su vida y sus acciones, es recoger y utilizar esa herencia, en nuestro honor y nuestro provecho". Iniciaba la historia argentina con la llegada de Solís al Río de la Plata, pero luego se dejaba de lado todo lo referido a la ocupación española: Eran las *Invasiones inglesas* y,

especialmente, la *Revolución de Mayo* los fundamentos del heroico pasado nacional (Mitre, 1857: 2.-3).

En otros textos, las invasiones inglesas, eran las *jornadas preparatorias* de la Revolución de Mayo, lo que permitían destacar la valerosa actuación de la población de Buenos Aires (Pelliza, 1896: 19-21; Martínez, 1888: 44-50). Se utilizan indistintamente conceptos como “pueblo”, “pueblo revolucionario”, “revolucionarios, patriotas”, “criollos”, “ciudadanos de toda condición”, “ciudadanos en masa”, “multitud”. Sin embargo las primeras menciones referidas a los argentinos, que pronto devienen en "patriotas", solamente están destinadas a los habitantes de Buenos Aires (Manso, 1881: 65-80, 114-115; Pelliza, 1896: 22-25). El texto de Juana Manso elogiaba a una revolución que, consideraba, había pretendido "cambiar la faz de un mundo" inaugurando el glorioso período de la independencia de todo el continente (Manso, 1881: 100-101, 172).

En épocas que, según la autora, el “vulgo” denominaba "los tiempos de la patria", abundaban los ejemplos de temple marcial y republicano (Manso, 1881: 176; Pelliza, 1896: 31). Los adjetivos se multiplicaban tanto en alabanzas hacia los revolucionarios, como epítetos peyorativos con respecto a los españoles. Se utilizaban ejemplos y comparaciones que resultaban útiles para atraer la atención y fijar en las memorias y corazones los contenidos transmitidos.

Los ejemplos militares y la descripción de batallas que, se decía, templaron el espíritu de los americanos, prevalecen en los libros de lectura (Pelliza, 1896: 25-27, 35-37, 43-47). “Generosidad”, “amor a la patria”, “talento”, “nobleza”, “abnegación”, “entereza” eran algunos de los elogios recurrentes dedicados a las figuras más representativas del proceso de independencia como lo eran Moreno, Belgrano, Rivadavia y San Martín (Manso, 1881: 114-115, 127; Martínez 1888a: 56).

La fuerte impronta de Mitre fue evidente también en el tratamiento que recibieron los caudillos en aquellos textos, con duras críticas y descalificantes adjetivos (Mitre, 1857: 2). La excepción la constituyó el manual

de Clemente Fregeiro que intentó la revalorización del elemento popular y la defensa de Artigas, Ramírez y López. Sin embargo la opinión oficial expresada a través de la Comisión Evaluadora que debía seleccionar los textos a utilizar para 1887-1890 rechazó al de Fregeiro (1881).

El “atraso” era el común denominador entre los diferentes caudillos del interior como del denominado “tirano” Rosas (Fregeiro, 1881: 162, 184-185). Un ejemplo de esta asociación era la presentación de la muerte del caudillo Peñaloza como un “paso necesario” para eliminar el atraso y para la incorporación de la civilización de la modernidad con la extensión del ferrocarril y la conquista del desierto. Así, la tranquilidad política que posibilitaba el desarrollo de la riqueza quedaba ligada, en los textos, a la eliminación del elemento perturbador. Ese dispositivo bloqueaba con su mezquino accionar el progreso que tanto los héroes del panteón nacional habían anhelado como los prohombres contemporáneos buscaban (Manso, 1881: 262, Martínez, 1888a, 83-84).

De esta manera, en estos libros escolares, el pasado fue obra de grandes y virtuosos hombres que alcanzaron la gloria. Además de transmitir y consolidar esta imagen, inventariaron lo que era necesario saber de la Argentina y constituyeron un relato identificatorio en el que un pasado glorioso resultaba imprescindible. Así lo decidieron quienes intentaron en este período la construcción de una nueva memoria histórica.

### **Identidad territorial**

Un proyecto cultural y educativo inserto en un proyecto de construcción de la ciudadanía, necesita definir quiénes la integran. En ese sentido los libros de geografía e historia son fuentes valiosas al respecto. Uno de los atlas, confeccionado en este período, establece la supremacía absoluta de la “raza blanca o europea” y la exclusividad de la religión católica apostólica y romana como única verdadera, resultando fundamental la asociación de ambas variables para organizar jerárquicamente a la población mundial. (Vallin y Bustillo, 1881: 39). En ese contexto, Acisclo Vallin y Bustillo, autor extranjero, al referirse al territorio argen-

tino señala que su población se compone de una mitad de europeos, otra de indígenas civilizados e indios salvajes y pocos individuos de raza africana. (1881, Apartado: 25)

Esta proporción no es compartida por Benigno Martínez quien, al comparar a la Nación Argentina con otras naciones sudamericanas, reclamaba el primer rango para esta República por contar "con 91% de individuos pertenecientes a la raza caucásica siendo el 9 % restante indios y mestizos." (Martínez, 1888 b: 81). Otros autores nacionales también privilegiaban el carácter europeo de la población, ignorando prácticamente la existencia de otros grupos en su seno. (Manso, 1881: 7; Cosson, 1896: 84.62) Con estos argumentos se desgajó a la Argentina de América Latina, planteando su superioridad con respecto a poblaciones en las que predominaban indígenas y mestizos.

### **Identidad social**

El ingreso masivo de inmigrantes que favorecía el crecimiento de la población activa e inteligente del Río de la Plata, conforme proclamaban tanto autores nacionales como extranjeros, potenció esta visión. Las colonias, aseveraba Gutiérrez, reunían en uniformidad a razas, nacionalidades y creencias cristianas que al relacionarse con los argentinos, darían origen a la raza argentina. Raza que sería sana, trabajadora y apta para la práctica de las instituciones políticas del país (Vallín y Bustillo 1881, nota del apartado 25).

Influían en esta visión las ideologías racistas del siglo XIX que colocaron la diversidad en una escala jerárquica, marcando límites entre raza superior y raza inferior. Ello implicó el proceso formativo con un proyecto articulado con un criterio eurocentrista de la civilización. En este contexto, la integración del inmigrante favorecía la desaparición del tipo nativo y el surgimiento de un nuevo tipo social, propiciando la regeneración de la sociedad anhelada por la elite gobernante.

Los grupos étnicos mestizos no tuvieron cabida en esta visión europeizante. Muy pocas son las referencias que se pueden encontrar en los textos al respecto (Gutiérrez, 1877: 43). La originalidad y supremacía adjudicada a la Nación Argentina en el contexto sudamericano implicó la ausencia, en los textos, de mezclas y una modificación en los componentes étnicos de la población que la inmigración hacía posible. El resultado fue la negación teórica del mestizaje y el sometimiento del mestizo en la práctica.

Respecto a los indígenas, el tratamiento oscila dependiendo del período que se trate, colonial o antecedente de la independencia. Lo que implica apreciaciones positivas como negativas de esta población en el pasado. La política indígena de la corona española fue juzgada duramente por algunos autores, mientras que otros plantearon una visión netamente negativa de los indígenas y destacaron la trascendencia de la conquista para la historia de la humanidad. La defensa del indígena ante los abusos españoles sirvió de argumento patriótico contra aquellos, pero no interfirió en la interpretación de ese presente histórico y la visión de la expansión militar y económica de la frontera como necesaria y justa, vinculada también a una apreciación de superioridad racial y técnica.

Gutiérrez que consideraba que debían cultivarse las lenguas indígenas, alababa paralelamente el avance militar de la frontera que dejaba para la "población civilizada" hermosos terrenos de pastoreo y labranza (Gutiérrez, 1877: 12, 29). Vallín y Bustillo, categórico, opinaba que la conquista del desierto era el hecho de armas más importante para la civilización desde la conquista española (Vallín y Bustillo, 1881: 23).

El tratamiento de la población de origen africano, tema que se consideraba ajeno a la historia y a la Nación Argentina, se limitó a la inclusión de escasos datos que algunos autores utilizaron para criticar a España. Más difusas son las enseñanzas de Cosson que establece que Guinea Septentrional "ha suministrado durante largo tiempo un gran número de esclavos á las colonias de América" o que "Los negros transportados de África como esclavos, componen hoy una gran parte de la población

de América." (Cosson, 1896: 27, 52- 70) "Ha suministrado" o "transportados", son expresiones que parecen liberar al autor de toda consideración inconveniente sobre el tráfico de esclavos y la población de tal origen.

En síntesis, se puede observar que estos materiales culturales fueron uno de los instrumentos que construyeron la imagen de una Argentina blanca y europea, una "excepción" para el contexto latinoamericano, haciendo a la conformación de una imagen de Argentina "superior" del resto del continente. Este carácter excepcional reforzaba jerarquías establecidas puertas adentro con el interior como fondo, el litoral en proceso de integración a la economía mundial y Buenos Aires manteniendo la hegemonía social y cultural sobre el resto (Diez Mori, 1879: 34- 39; Martínez, 1888b: 82-83; Gutiérrez, 1877: 9, 12).

### **Valores identitarios**

Los textos escolares analizados también posibilitan un acercamiento al proyecto de construcción de la ciudadanía implementado a fines del siglo XIX. Los autores de la época le otorgaban supremo valor a la sumisión como virtud y su legitimación, por asociación en la mente infantil, de los padres, los maestros, el gobierno y Dios; a la utilización de ejemplos que privilegiaban a ciertas regiones y actores sociales sobre otros; a la vinculación de la autoridad con el orden, el bienestar y el progreso; relegando grandes sectores de la población. Ello se presentaba inmerso en un contexto de un republicanismo difuso, en el que no se destacaban ni la división de poderes, ni los derechos individuales planteados en los fundamentos constitucionales.

### **La uniformización**

La generación del ochenta puso en marcha un proyecto cultural y educativo de gran trascendencia tanto por sus logros como por su permanencia. En este proyecto los libros de texto para la educación primaria y la formación de maestros constituyeron una preocupación constante

para las autoridades y funcionarios del área. Las carencias, la falta de uniformidad, la dispar calidad de los mismos, provocaron gran inquietud y motivaron la implementación de medidas tendientes a subsanar esos problemas. Los concursos, licitaciones, subvenciones, aprobaciones, rechazos y recomendaciones se sucedieron a lo largo de las últimas décadas del siglo XIX.

En este contexto, el accionar de las autoridades confirma tanto el interés por difundir el uso de los textos escolares, como por avanzar en su control y uniformidad. Esta tarea encontró obstáculos pero, más allá de las limitaciones, los mecanismos implementados fueron ajustándose y coordinándose hasta concretar los listados de libros autorizados y la exclusión, por lo menos teórica, de los considerados como no aptos o no recomendables. En definitiva un proceso de “censura” para favorecer la construcción de una memoria colectiva determinada proclive a ciertos valores, en suma “la historia oficial”.

Así, los textos finalmente autorizados fueron útiles instrumentos de transmisión ideológica que difundieron un conjunto de nociones inherentes a la construcción de la ciudadanía. La ausencia de contenidos que rescaten los valores cívicos permite entrever el dilema de una elite que consideraba a la educación un medio adecuado para dejar atrás peligros, tales como la demagogia y el poder de los caudillos que pudieran interferir con su accionar, pero que al mismo tiempo buscaba articular el proceso educativo con su proyecto político y utilizarlo para la formación de una población que no socavara su poder, sino todo lo contrario.

Estos materiales culturales contribuyeron eficientemente a la construcción y transmisión de una determinada imagen de la Argentina, inventariaron lo que había que saber sobre ella y conformaron un relato identificatorio. Los contenidos manifiestos y los valores cívicos excluidos adquieren un valor equivalente y a la vez complementario en el proceso formativo de muchísimos individuos. Quienes se educaron en el contexto del proyecto cultural y educativo de la generación del ochenta asumieron una imagen de la Argentina y un corpus de conocimientos

referidos a ésta; pero, al mismo tiempo, incorporaron y validaron una concepción de ciudadanía con profundas limitaciones.

Los libros escolares favorecieron la homogeneización de la población y crearon una idea de nación argentina ligada a un pasado común en el que prevalecía la gloria obtenida por algunos pocos individuos, en general por el uso de las armas y la fuerza, pero limitaron a la mayoría a un papel secundario y pasivo que no incluía su participación política. El espacio a ocupar por los habitantes estaba restringido a las necesidades emanadas del proyecto económico a través del trabajo, y a la defensa de la patria, por medio de las armas. La actividad política, incluso deliberativa o representativa, estaba fuera de este marco.

## **Reflexiones finales**

El presente artículo trató de mostrar como se conformaron los valores, en una ciudad pampeana de frontera, recién incorporada plenamente al Estado Nacional. Identificar los valores que hacen la formación de maestros en el “proceso civilizatorio” de fines del siglo XIX a través de los contenidos expresados en los manuales de la época y la formación de maestros. Ello se elaboró sobre la base de los manuales que aún se conservan en la biblioteca de la ex -Escuela Normal Nacional de Río Cuarto.

Los manuales de textos y de la formación de maestros como lugares de memoria, partes de un proceso de apropiación social, pueden ser considerados tanto materiales como simbólicos y funcionales, pero sus contenidos al formar parte de una operación de construcción de la memoria por parte del Estado les otorgan una fuerte carga de intencionalidad. Una intencionalidad surgida de un Estado que, partiendo de una visión sesgada del pasado, proyectaba la Nación de un futuro acorde a sus intereses.

La intención de formar un “ciudadano virtuoso” que apoyara a las autoridades “fundadores de la patria” los que garantizaban paz, prosperidad, orden y progreso, condiciones que servirían para atraer la inmigración y

asegurar el trabajo. Otras enseñanzas estaban en torno a establecer “vínculos de subordinación” a los padres, a los maestros, a Dios y al Gobierno. Esa subordinación de carácter divino se presentaba como una virtud ciudadana.

Ese pasado reciente “militar glorioso” planteado por Mitre fue también el motor de la construcción de un “pasado glorioso” inmemorial para la reconstrucción de una nueva “memoria histórica”. Esta última con el objeto de construir un proyecto educativo y cultural que incluye únicamente al blanco y europeo contrastándola con el resto de América Latina.

## Referencia Bibliográfica

**ALBERGUCCI, Roberto** (1996) *Educación y estado. Organización del sistema educativo*, Buenos Aires: Editorial Docencia.

**BATALLÁN, G y DÍAZ, M** (1987) Salvajes, Bárbaros y niños. *La noción de patrimonio en la escuela primaria, Cuadernos de Antropología Social* Edit.. FFyL-UBA.

**BERTONI, Lilia Ana** (1992). *Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891*, Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani", Tercera serie, N°5, 77-111.

**BERTONI, Lilia Ana** (1993) *La elite del 80 y la construcción de la nacionalidad*. Ciencia hoy, Vol. 4, N° 22, 40-47.

**BOTANA, Natalio** (1985) *El orden conservador Buenos Aires*. Hyspamérica.

**CHARTIER, Roger** (1992) *El mundo como representación*, Editorial Gedisa, Barcelona.

**CHARTIER, Roger** (2000) *Entrevista en: Revista de estudios Literarios*, Universidad Complutense de Madrid..

- DEVOTO, Fernando** (2002) *J. Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina Moderna. Una historia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno de Argentina Editores.
- HALPERIN DONGHI, Tulio** (1992) *Una nación para el desierto argentino*, Buenos Aires: CEAL.
- MIGNONE Emilio** (1986): *Relaciones Entre el sistema Político y el sistema educativo*. Congreso Pedagógico. Buenos Aires: Ed. Docencia.
- OSZLAK, O** (1985) *La formación del estado argentino*, Buenos Aires, Ed. de Belgrano.
- PUIGGRÓS, Adriana** (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino 1885/1916*. Buenos Aires: Galerna.
- REVISTA AULA** (1964) año X N° 26, Río Cuarto, Setiembre de 1964 “en el 75° aniversario de la Escuela Normal Mixta Justo José de Urquiza”
- SISLIAN, F** (2001) *Apuntes para una teoría ciudadana*, Editorial Universidad de la Matanza, Buenos Aires.
- SUAREZ, Daniel** (1994) "*Normalismo, profesionalización y formación docente. Nota para un debate inconcluso*" En: La Educación, Revista Interamericana de desarrollo Educativo, Año XXXVIII, N° 118, p. 285-300
- TEDESCO, Juan Carlos** (1980) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* Buenos Aires: CEAL.
- TEDESCO, Juan Carlos** (1973) *El positivismo pedagógico argentino*, Revista de Ciencias de la Educación, Buenos Aires. N° 9
- VALLIN Y BUSTILLO, Acisclo** (1881), *Atlas y nociones de geografía para uso de los niños*. Buenos Aires: Reñé.

**WEINBERG, Gregorio** (1984), *Estudio Preliminar. En Ley 1420. Debate Parlamentario*. Centro Editor América Latina. Buenos Aires.

**WEINBERG, Gregorio** (1984), *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires: Ed. Kapelusz.

**ZACCAGNI, Mario** (2002), *Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en prácticas educativas contemporáneas*, GISEA, Universidad Nacional de Mar del Plata.

## Fuentes

**COSSON, Alfredo.**(1896) *Pequeña geografía para uso de las escuelas primarias*. 9° ED. Corregida y mejorada por C.I. Fregeiro. Buenos Aires: Librería Rivadavia de G. Mendesky, Buenos Aires.

**COSSON, Alfredo** (1884) *Elementos de geografía física y política, arreglado para uso de los colegios y escuelas de la República Argentina*. Buenos Aires: S:E.

**DÍEZ MORI, S.** (1879) *Conversaciones instructivas dedicadas a los niños*. Buenos Aires: La República.

**FREGEIRO, C. I.** (1881 y 1888) *Compendio de la Historia Argentina. Desde el descubrimiento del Nuevo Mundo (1492) hasta la muerte de Dorrego (1828)* seguido de un sumario histórico que comprende los principales acontecimientos ocurridos hasta 1862. Buenos Aires: Igon hermanos.

**GUTIÉRREZ, Juan María** (1877). *Geografía de la República Argentina para uso de la juventud que se educa en sus escuelas y colegios*. Libro de texto de lectura. Buenos Aires: Carlos Casavalle Editores.

**LARRAIN, Nicanor** (1885) *Compendio de Historia Argentina para el uso de las escuelas y colegios de la República*. Buenos Aires: Igon Hermanos editores.

**MANSO, Juana** (1881) *Compendio de Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata desde su descubrimiento hasta el año 1874*. 9° ED. Buenos Aires: Ángel Estrada.

**MARTÍNEZ, Benigno** (1888) *Nociones de historia argentina*. 6°ed. Buenos Aires: Igon Hermanos Editores.

**MARTÍNEZ, Benigno T.** (1888) *Nociones generales de geografía y en particular de la República Argentina*. Concepción del Uruguay: Editor Antonio M. Piñón.

**MERCANTE, Víctor** (1921) *Metodología de la Enseñanza Primaria*, Buenos Aires, edit. Ministerio Educación de la Nación.

**MITRE, Bartolomé** (1857). *Galería de celebridades Argentinas. Biografías de los personajes más notables del Río de la Plata*. Buenos Aires: Ledouz y Vignal, editores.

**PELLIZA, Mariano** (1888), *Glorias Argentinas. Batallas. Paralelos. Biografías. Cuadros históricos*. Prólogo de Andrés Lamas, 2° ED. Buenos Aires: Félix Lajouane editor.

**SARMIENTO, Domingo Faustino** [traductor del francés]. (1885) *Conciencia de un niño. Catecismo de la Doctrina Cristiana*. Leipzig: Imprenta de F.A. Brockhaus.

**SARMIENTO, Domingo Faustino.** (1876) *Método de lectura gradual*. Buenos Aires, Editorial Coni,

**SARMIENTO, Domingo Faustino** (1952) *Ideas Pedagógicas* en Obras Completas. Buenos Aires: Editorial Luz del día, 1952, Tomo XXVIII.

**SASTRE, Marcos.** (1896) *Anagnosia. Método para enseñar a leer en pocos días demostrado por la práctica en las escuelas públicas y particulares*. Edición N° 45,