

## **Escrituras y lecturas a través de la educación elemental. Buenos Aires 1800/1860**

*José Bustamante Vismara\**

### **Resumen**

*La educación elemental es abordada aquí a través del análisis de las condiciones de enseñanza y ejercitación de la lectura y la escritura en el Río de la Plata durante la primera mitad del siglo XIX. Con este propósito se realiza un examen de los contenidos, las estrategias y algunas de las actividades desenvueltas por los alumnos de las escuelas de varones de la ciudad de Buenos Aires y su campaña entre fines del siglo XVIII y mediados del siguiente.*

*Como fruto del análisis se indican variaciones en el carácter y las percepciones generadas sobre las primeras letras -es decir, acerca de la lectura y la escritura. A modo de hipótesis se sugiere que algunas particularidades de las primeras letras de principios del siglo XIX fueron alteradas hacia 1860. Esta renovación -que en sí misma es significativa- no fue un producto independiente de cambios a nivel tecnológico o escriturario, sino que fue un tránsito acompañado por modificaciones en la esfera institucional. Más específicamente, el renovado perfil estatal desenvuelto hacia mediados del siglo XIX habría estado vinculado con las alteraciones percibidas en el ámbito de las primeras letras.*

Palabras clave: educación elemental - escritura - lectura

### **Abstract**

*The elementary education is approached here through the analysis of the reading and writing learning in Buenos Aires during the first half of the XIX century. With this purpose is carried out an exam of the contents, strategies and some of the activities unwrapped by the students of the male schools of the city of Buenos Aires and their campaign among 1800 and 1860.*

*As fruit of the analysis variations in the character and the perceptions generated on the first letters are suggested. By way of hypothesis it is suggested that some particularities of the first letters of principles of the XIX century were altered toward*

---

\* Grupo Sociedad y Estado (CEHis). Universidad Nacional de Mar del Plata.

*1860. This renovation -itself significant- was not an independent product of changes in the technological level, but rather it was a traffic accompanied by modifications in the institutional sphere. More specifically, the renovated state profile toward half-filled of the XIX century would have been linked with the alterations perceived in the environment of the first letters.*

Key words: elementary education - writing - reading

La educación elemental es abordada aquí a través del análisis de las condiciones de enseñanza y ejercitación de la lectura y la escritura en el Río de la Plata durante la primera mitad del siglo XIX. Con este propósito se realiza un examen de los contenidos, las estrategias y algunas de las actividades desenvueltas por los alumnos de las escuelas de varones de la ciudad de Buenos Aires y su campaña entre fines del siglo XVIII y mediados del siguiente.

Como fruto del análisis se indican variaciones en el carácter y las percepciones generadas sobre las primeras letras -es decir, acerca de la lectura y la escritura. A modo de hipótesis, se sugiere que algunas particularidades de las primeras letras de principios del siglo XIX fueron alteradas hacia 1860. Esta renovación no fue un producto independiente de cambios a nivel tecnológico o escriturario, sino que fue un tránsito acompañado por modificaciones en la esfera institucional. Más específicamente, el renovado perfil estatal desenvuelto hacia mediados del siglo XIX habría estado vinculado con las alteraciones percibidas en el ámbito de las primeras letras.

El trabajo está estructurado en cuatro partes. La primera de ellas alude a las condiciones generales de la educación elemental a principios del siglo XIX. Las dos siguientes se vinculan a la caracterización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. El apartado final hace referencia a las renovaciones que se habrían dado en el ámbito educativo hacia mediados del siglo XIX. Como corolario del conjunto, más allá de la descripción de dichas prácticas, se pretende conformar una imagen de las percepciones sociales desarrolladas sobre estas actividades y de los cambios producidos en ellas.

Las fuentes analizadas han sido recogidas del Archivo General de la Nación y del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires y forman parte de un trabajo más ambicioso en el que se procura dar cuenta de diversas características de las escuelas de primeras letras en la ciudad de Buenos Aires y su campaña en el temprano siglo XIX.

### **Primeras letras en tiempos de la revolución**

La educación elemental durante el período virreinal rioplatense estuvo limitada a pocos grupos sociales. Se trató de escuelas dependientes de congregaciones, cabildos o particulares que, en general, no tuvieron un impacto importante en lo que se refiere a su difusión. A estas instancias de enseñanza corresponde añadir las que pudiesen desenvolverse en el ámbito familiar, de las cuales, por cierto, se sabe aún menos que de aquéllas.

El proyecto educativo revolucionario -aunque resulta difícil hablar de un proyecto que haya ido mucho más allá de los aspectos retóricos- se enlazó con las ideas ilustradas ya conocidas desde fines del siglo XVIII. El propósito de estos postulados se articulaba con la pretensión de erradicar lo *bárbaro* mediante las luces y el progreso, lo cual no implicaba una generalización homogénea de las habilidades de escritura y lectura en todos los sectores sociales.<sup>1</sup> Existía un acceso sesgado al conocimiento según el lugar social que ocupaba el individuo. Esa diferenciación no parece haber sido sepultada de un día para otro con el proceso de Mayo.

Las restricciones mencionadas no fueron producto espontáneo de la desidia gubernamental. Lejos de ello, respondían a un consenso ideológico que establecía que el acceso generalizado a la educación elemental -y en particular al aprendizaje de la escritura- era perjudicial y potencialmente desestabilizador. Dentro de este marco pueden tomarse como ejemplo algunos de los planteos de Saturnino Seguro.<sup>2</sup> Entre sus manuscritos se encuentra una serie de transcripciones y apuntes titulados "Fruto de mis lecciones, Memorias históricas, dogmáticas críticas, eclesiásticas y seculares." Se trata de una serie de definiciones organizadas mediante *entradas* en referencia a diversos temas. Algunos de ellos habrían sido escritos, cuanto menos, hacia 1830; sin embargo, es posible considerar que otros fueron previos. Acerca de la educación, citando a S. Jullien de Paris en su "Ensayo sobre el empleo del tiempo", indica: "Los reyes y los que gobiernan están personalmente interesados en que los hijos de las primeras familias de los estados, que deben algún día ser el apoyo, los consejeros y la gloria de la patria, reciban una buena educación, y vengan a ser capaces de servir útilmente al país y ala humanidad."<sup>3</sup> Luego, tomando como referencia al Cardenal de Richelieu, añade:

"Así como el conocimiento de las letras es necesario en una república, también es cierto, que no deben enseñarse indiferentemente a todo el mundo. A la manera que un cuerpo que tuviera ojos en todas sus partes sería monstruoso; lo sería lo mismo un Estado, si todos los súbditos fuesen sabios, y esto se haría notar en la falta de obediencia, por que serían generales el orgullo y la presunción. La ocupación de las letras desterraría absolutamente el comercio que colma de riquezas los Estados, arruinaría la agricultura, verdadera madre: nurriera de los pueblos; y dejaría desierta en poco tiempo la almaciga de los soldados, que se forman mas bien en la rudeza de la ignorancia que en la primera de las ciencias. En fin llenaría la Francia de charlatanes

<sup>1</sup> Acerca del desarrollo ilustrado europeo, Thomas Munck señala que "Diderot, La Chalotais y la mayoría de los pensadores ilustrados -con excepción de Condorcet- continuaron defendiendo que la educación tenía que ajustarse al estatus social". Thomas MUNCK, *Historia social de la Ilustración*, Barcelona, Crítica, 2001, p. 87.

<sup>2</sup> A propósito de Saturnino Seguro cabe mencionar, al menos lateralmente, la riqueza de las observaciones que él mismo hace sobre sus propias lecturas y escrituras. En los documentos reservados en la sección de Manuscritos de la Biblioteca Nacional del Archivo General de la Nación (en adelante: AGN) pueden apreciarse interesantes referencias al respecto.

<sup>3</sup> AGN, *Manuscritos de la Biblioteca Nacional*, Legajo 64. La ortografía y la sintaxis de las citas transcritas ha sido modernizada, conservando, en lo posible, la puntuación original.

mas a propósito para arruinar las familias particulares, y turbar el orden y reposo público, que para procurar ningún bien a los estados. Si las letras estuviesen [...] a toda clase de ingenios, se verían mas gentes capaces de formar dudas que de resolverlas, y muchos serían mas propios para oponerse a las verdades que para defenderlas."<sup>4</sup>

Esta tónica no era una perspectiva exclusivamente emanada de los sectores más acomodados de la sociedad. Fuera de ellos también se expresaban posiciones orientadas en el mismo sentido; tales los casos de algunos de los padres de familia de sectores poco acomodados asentados en la zona rural de Buenos Aires. Así lo señalaban los administradores de la escuela de primeras letras de Pergamino -un poblado ubicado hacia el noroeste de la ciudad de Buenos Aires- ante una consulta elevada al Inspector General en 1828. En dicha requisitoria preguntaban si estaba entre las atribuciones de los administradores del establecimiento "obligar a los padres a que echen sus hijos a la Escuela. Esta duda asiste a los que suscriben al ver la resistencia de los padres de familia en la campaña a que sus hijos aprendan a leer, fundados en que ellos tienen con que vivir sin que sus padres les hubiesen dado esta educación. Esta ignorancia grava en todos ellos, y es un dolor ver que hay padres con tres y cuatro hijos sin que ninguno de ellos asista a aprender primeras letras."<sup>5</sup>

La actitud reticente de muchos padres fue repetida a lo largo de todo el período. No obstante, hubo escuelas en zonas urbanas y rurales y los concurrentes a ellas no fueron exclusivamente los miembros de las familias acomodadas. Es sobre la base de este conjunto de establecimientos desde los cuales se han recopilado las percepciones que continúan acerca de las prácticas de lectura y escritura.<sup>6</sup>

## La lectura

La enseñanza elemental, como se indicó anteriormente, estuvo orientada a la lectura, en una primera instancia, y a la escritura y la aritmética, en una segunda etapa. Entre ambas fases, por cierto, había una diferenciación social que era alentada por las características de la asistencia, la erogación económica que implicaban los enseres empleados en el aprendizaje de la escritura, así como por los mayores aranceles solicitados por los maestros -en los casos en que éstos cobrasen algún tipo de estipendio a los asistentes.

<sup>4</sup> AGN, *Manuscritos de la Biblioteca Nacional*, Legajo 64.

<sup>5</sup> Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, *Dirección General de Escuelas* (en adelante: AHPBA, DGE), Legajo 5, Carpeta 475.

<sup>6</sup> Sobre el marco de desarrollo de los establecimientos mencionados: Carlos NEWLAND, *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña 1820-1860*, Buenos Aires, Grupo Editor de Latinoamérica, 1992; José BUSTAMANTE VISMARA, *Escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires, primera mitad del siglo XIX*, Buenos Aires, Tesis de Maestría en Historia, Universidad Torcuato Di Tella, 2004.

El desarrollo del aprendizaje de la lectura se realizaba a partir de la reiteración incansable de las tradicionales cartillas y silabarios. En estas ejercitaciones el delecteo de unidades fonéticas era el nudo de las actividades.<sup>7</sup> Los impresos mencionados son textos en los que, a través de una docena de lecciones, se enumeran letras, sílabas y números sin un orden claro. Es decir, si bien se comienza con el alfabeto y las vocales, en la enumeración de sílabas se incluyen conjunciones que no tienen ningún sentido en sí mismas. Más aún, ninguna palabra completa -excepto algún monosílabo, o la transcripción de la portada- se encuentra en ellas editada.

El *Catón*, nombre con el que se conocía a casi cualquier libro para aprender a leer, es un catecismo con una estructura más compleja que la de los silabarios y las cartillas. El texto presenta oraciones religiosas seguidas de máximas y recomendaciones vinculadas a la urbanidad. En éstas se expresan situaciones diversas y particulares: acerca de los sentidos se indica que “en lo que toca al olfato, nunca diga a otro que huele mal, sino disimule con modestia; ni traiga consigo buenos olores, ni malos, porque con el malo ofende, y con el bueno se hace sospechoso.” Luego se continúa diciendo que “no tiene la lengua menos necesidad de corrección que el paladar, no mas que por eso la encerró la naturaleza en una cárcel de dientes y en una cerca de labios: para que entienda el recato con que debe hablar.” Para agregar, entre otras cosas, que “visitando a Príncipes, o persona muy superior, no pregunte cómo está; y escribiéndole, no envíe recomendaciones para otro.”<sup>8</sup>

En un ascendente orden de complejidad se encontraba el *Tratado de las Obligaciones del Hombre*. Este texto, en su edición realizada en Buenos Aires en 1816, está constituido por dos partes: la primera, sobre las obligaciones para con Dios, para con nosotros mismos y para con los demás hombres; la segunda, se vincula con preceptos religiosos.<sup>9</sup> Todo ello, parcialmente estructurado en forma de diálogo, con las correspondientes preguntas y respuestas.<sup>10</sup> Este tipo de impresos circuló profusamente en la región y, además de servir de soporte para los ejercicios de lectura, tuvo ingerencia en las actividades relacionadas con las operaciones de escritura.

Finalmente, antes de pasar a la descripción de las prácticas de escritura, corresponde hacer algunas salvedades vinculadas a los cambios y las continuidades

<sup>7</sup> Como señala Antonio Viñao Frago, “El delecteo no era, pues, un paso previo a abandonar, sino el modo de iniciar la lectura de cualquier palabra o frase”. ANTONIO VIÑAO FRAGO, “Alfabetización y primeras letras (siglos XVI-XVII)”, ANTONIO CASTILLO (comp.), *Escribir y leer en el siglo de Cervantes. Con prólogo de Armando Petrucci*, Barcelona, Gedisa, 1999, p. 68.

<sup>8</sup> “Caton cristiano y catecismo de la doctrina christiana dedicado al glorioso San Casiano obispo, Maestro de la niñez. Para el uso de las Escuelas [Imprenta de Niños Expósitos 1812]”, AUGUSTO E. MALLIÉ (comp.), *La revolución de Mayo a través de los impresos de la época. Primera serie, 1809-1815. Tomo IV, 1810-1812*, Buenos Aires, Comisión Nacional Ejecutiva del 150° Aniversario de la Revolución de Mayo, 1966, pp. 406, 407, 414.

<sup>9</sup> “Tratado de las Obligaciones del Hombre. Adaptado por el Exmo. Cabildo para el uso de las escuelas de esta capital, Imprenta de M. J. Gandarillas y Socios, Buenos Aires, 1816”, AUGUSTO E. MALLIÉ (comp.), *La revolución de Mayo...* cit., pp. 1-152.

<sup>10</sup> Sobre estas lecturas en *preguntas y respuestas*: EUGENIA ROLDÁN VERA, “Lectura en preguntas y respuestas”, LAURA BEATRIZ SUÁREZ DE LA TORRE (coord.), MIGUEL ÁNGEL CASTRO (ed.), *Empresa y Cultura en tinta y papel (1800-1860)*, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora-Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2001. Desde un punto de vista más general: EUGENIA ROLDÁN VERA, *The British Book Trade and Spanish American Independence. Education and Knowledge Transmission in Transcontinental Perspective*, Cornwall, Ashgate, 2003.

advertidos en el perfil de los contenidos enseñados y el proceso revolucionario. Entre unos y otros no hubo una intrínseca relación, es decir, los cambios en el nivel político no impactaron inmediatamente en las escuelas. Ello no implica, claro está, que no se haya procurado generar alteraciones en el área. Más específicamente, pueden destacarse algunos esfuerzos significativos.

Ya se ha indicado que con los gobiernos revolucionarios se dio un renovado impulso a una serie de consignas típicas de la impronta ilustrada que fueron tomadas como propias por el nuevo régimen. La educación, se decía, *salvaría la revolución*; sin ella, los futuros ciudadanos no tendrían la posibilidad de responder con autonomía y responsabilidad. Pero estas palabras fueron poco más que retórica. Los casos en que proyectos educativos renovadores quedaron en el camino no fueron escasos. Tal es la situación, por citar un ejemplo conocido, de las escuelas que se deberían haber fundado con el monto con que el gobierno revolucionario premió las campañas del general Belgrano. Si bien él destinó dicha retribución a la creación de escuelas en el noroeste del actual territorio de la Argentina -y aunque miembros de aquellas regiones hayan insistido acerca del cumplimiento de las mencionadas propuestas-<sup>11</sup> dichos establecimientos no se instalaron.

Algo similar sucedió con la reimpresión que Mariano Moreno gestionó del *Contrato Social* de Rousseau para las escuelas de Buenos Aires. Moreno lo tradujo parcialmente -omitiendo fragmentos que consideraba poco idóneos para el caso, en particular, vinculados con aspectos religiosos- y lo mandó a imprimir en dos tomos para los establecimientos de primeras letras. Al finalizar la primera tirada de la edición, Moreno partió para Europa, luego de lo cual los cabildantes decidieron suspender el emprendimiento. Al preguntarse qué hacer con los doscientos volúmenes ya editados, no encontraron mejor opción que intentar generar algunos recursos mediante su colocación en una lotería.<sup>12</sup>

En forma algo más concreta pueden datarse cambios más significativos en la enseñanza elemental hacia la década del veinte. Junto a la organización del Departamento de Primeras Letras y de la Universidad de Buenos Aires se intentó propagar el sistema de enseñanza mutua. Éste, difundido desde Inglaterra, permitiría maximizar recursos y facilitar el acceso a la educación elemental a crecientes cantidades de alumnos. Además de una mayor eficiencia en la instrucción, se generaría la posibilidad de multiplicar rasgos vinculados al disciplinamiento y al control de las pulsiones corporales. Sin embargo, esta renovación -además de ser limitada en su impacto por cuestiones coyunturales y estructurales-<sup>13</sup> no generó cambios significativos en el perfil de los contenidos enseñados.<sup>14</sup>

<sup>11</sup> Véanse algunas de estas solicitudes realizadas desde Santiago del Estero en: AGN, Sala X-6-1-1.

<sup>12</sup> "Del Contrato Social ó principios del Derecho Político. Obra escrita por el ciudadano de Ginebra Juan Jacobo Rousseau, En la Imprenta de Niños Expósitos, Año 1810 [se ha reimpreso en Buenos Ayres para instrucción de los jóvenes americanos]", Augusto E. MALLIÉ (comp.), *La revolución de Mayo a través de los impresos de la época. Tomo III, 1809-1810*, Buenos Aires, Comisión Nacional Ejecutiva del 150º Aniversario de la Revolución de Mayo, 1966, pp. 319-486.

<sup>13</sup> Al respecto, véase: Mariano NARODOWSKI, "La expansión del sistema lancasteriano. El caso de Buenos Aires", *Anuario IEHS*, Tandil, núm. 9, 1994.

<sup>14</sup> Con el sistema de enseñanza mutua hubo alteraciones e ideas renovadoras vinculadas a la enseñanza y la disciplina, pero no en relación a los materiales utilizados por los alumnos (cabría aquí hacer algunas salvedades vinculadas a los *cuadros de lectura*, pero que no habrían alterado significativamente el perfil de lo conocido hasta entonces).

*Catones, silabarios, catecismos y tratados de obligaciones del hombre* continuaron utilizándose en las escuelas de la región a lo largo de la primera mitad del siglo XIX. Para que ello fuese alterado hubo que esperar que renovaciones en el campo pedagógico coincidieran con nuevos esfuerzos por parte de Estado y la sociedad.

## La escritura

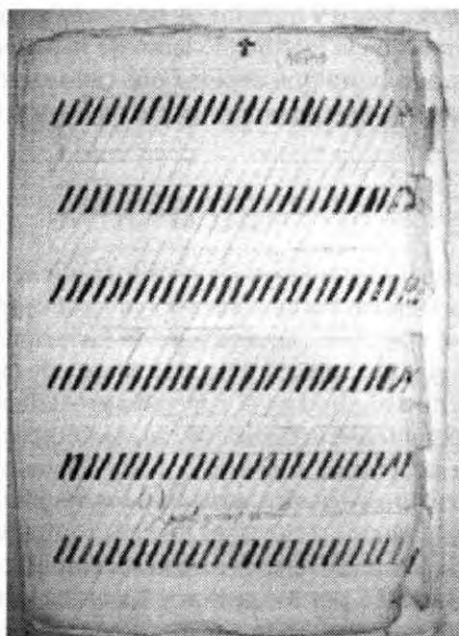
Los esfuerzos por enseñar nociones de escritura tuvieron aún menos impacto que los vinculados a la lectura. Se ha señalado ya la desagregación de dos instancias diferenciadas -en el marco del aprendizaje de las primeras letras- que respondían a las expectativas socialmente construidas acerca de la educación elemental.

En el material de lectura aludido en el apartado precedente se hacía referencia a una serie de textos íntimamente articulados con la doctrina cristiana. *Catecismos, Catones* -generalmente atribuidos a Astete o a San Casiano- manuales de *Historia Sagrada*; así como, algo más vinculados a contenidos seculares, *Manuales de urbanidad* o *Tratados de Obligaciones*. Lo cierto es que los contenidos religiosos estructuraban la enseñanza de la lectura y la escritura, no sólo por los contenidos explicitados en los textos, sino también por los gestos y las oraciones con las que ellos eran acompañados en forma cotidiana. En la enseñanza de la escritura, el punto de articulación con este campo estaba dado por una más o menos regular relación entre estos textos y la confección de *planas*, que eran ejercicios realizados por los alumnos de las clases de escritura. Dichas *planas*, en su confección, podían haber estado, o no, *pautadas* -es decir, con renglones-, ya que el papel no estaba preparado con esas guías. Una vez realizados estos trazos los alumnos contarían con un soporte que los ayudase en la elaboración de las letras. El tamaño de los espacios entre renglones variaba según el grado de avance del aprendizaje en el que el alumno se encontrase -cuanto más pequeña la letra, mayor la pericia en la elaboración- hasta, en el nivel más avanzado, escribir en *falsa* o *sin pautar*.

Antes de comenzar la redacción de letras, palabras y frases, se confeccionaban los denominados *palotes*, figuras por medio de las cuales se entraba en contacto con la pluma, la tinta y el papel. En la figura 1 puede verse uno de estos ejemplos.

Figura 1

Fuente: Archivo General de la Nación (en adelante: A.G.N.). Sala X-6-1-1.



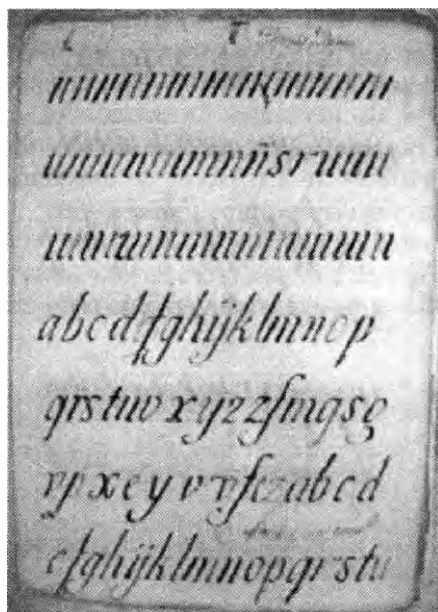
Como puede apreciarse, el ejecutante del caso presentado en la figura 1 tenía cierta pericia en el ejercicio. Además de ello, por *detrás* de los palotes se pueden reconocer los denominados renglones; en la parte superior, el ejercicio está antecedido por una *cruz* (al igual que en los alfabetos transcritos en los silabarios y catones).

Durante el esfuerzo por expandir el sistema de enseñanza mutua -hacia la década del veinte del siglo XIX- se introdujo la práctica de iniciar los primeros pasos en la escritura con ejercicios realizados sobre cajones que contenían arena. De este modo, a través del empleo de varas de madera, los alumnos podían iniciar sus exploraciones en la tarea de un modo económico y generalizable. Junto a estas formas perecederas de practicar la escritura corresponde aludir a las que pudiesen haberse realizado en *pizarras*, de las cuales, lógicamente, no se tienen registros.

Una vez que la mano comenzaba a ser maniobrada con pericia, el paso siguiente consistía en incluir letras y números en los ejercicios. En la figura 2, esa articulación puede verse gráficamente. Durante esta etapa del proceso se reproducían por escrito lecciones que podrían haberse ya conocido durante las lecciones de lectura.



Figura 2  
Fuente: A.G.N. Sala X-6-1-1.



Tras semanas de práctica, se conseguía ir adiestrando la mano en el pulso de la escritura y con ello se iniciaba la transcripción de oraciones y frases. Los siguientes figuras 3 y 4- son algunos ejemplos:

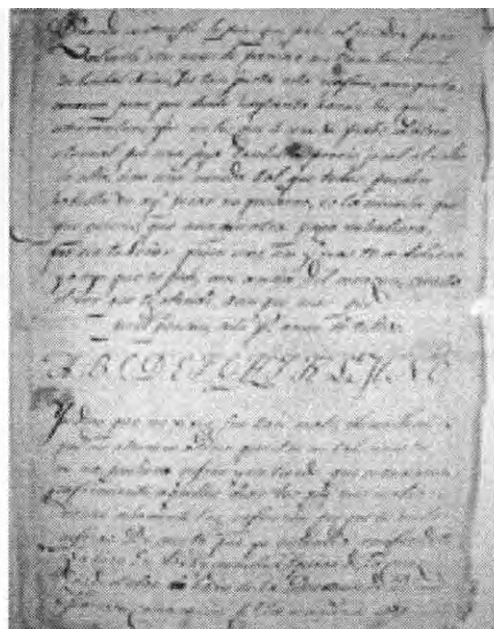
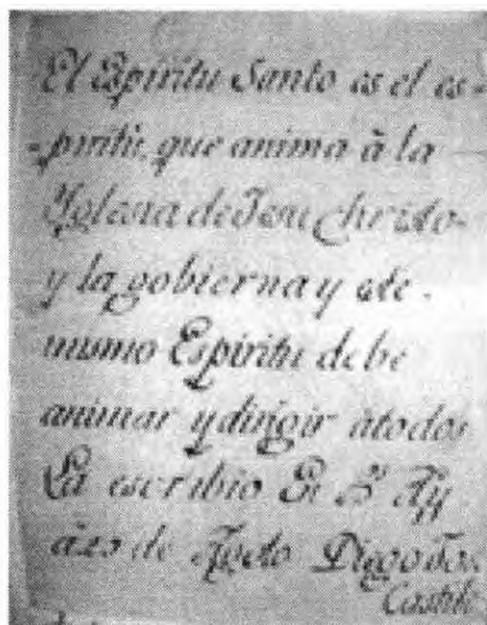


Figura 3  
Fuente: A.G.N. Sala X-6-1-1.

Figura 4  
Fuente: A.G.N. Sala X-6-1-1.

Como puede observarse en ellas, además de alusiones a preceptos de la doctrina cristiana, se encuentran referencias a letras y números. Ello no era todo lo que se reproducía en los ejercicios; junto a aquellas eran ocasionales las referencias a ideas o preceptos tomados de manuales de urbanidad, caligrafía, o botánica. Lamentablemente, no es posible saber quién realizaba dicha elección, aunque conociendo otras características de las pautas de enseñanza del período parece lógico sostener que habrían sido los propios preceptores.

Además del tópico del ejercicio, se quiere aquí poner en valor un elemento que se considera relevante en la interpretación propuesta sobre estas actividades. Las siguientes tres figuras, en las que se reproducen *planas* de distintas escuelas, servirán para el caso:

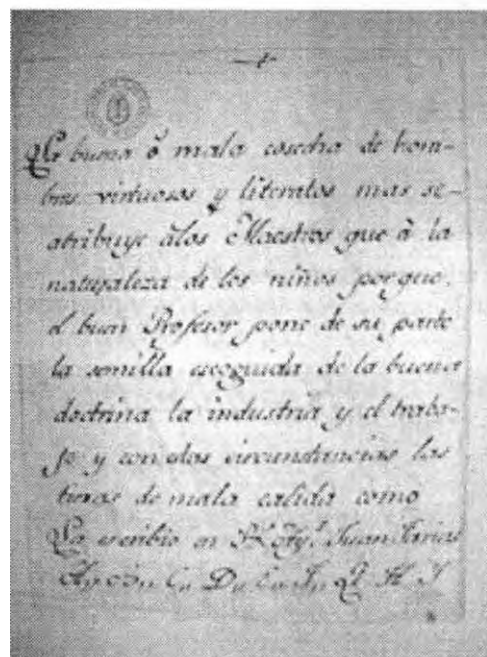


Figura 5  
Fuente: A.G.N. Sala X-6-1-1.

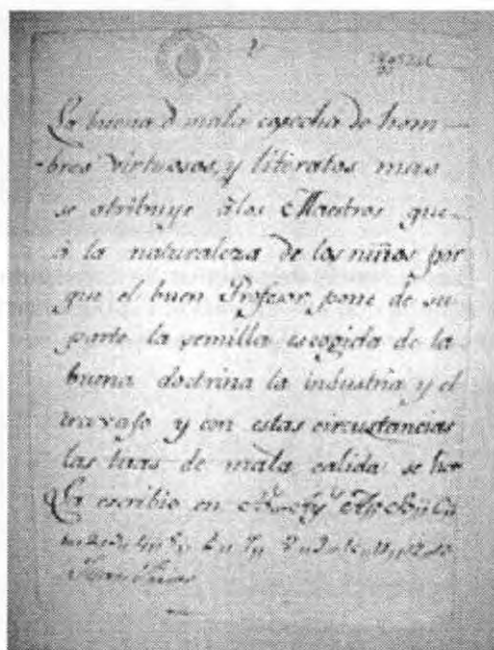


Figura 6  
Fuente: A.G.N. Sala X-6-1-1.

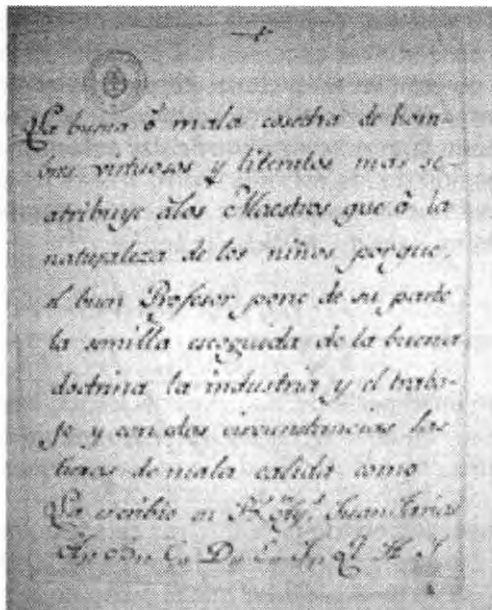


Figura 7  
Fuente: A.G.N. Sala X-6-1-1.

Al leer cada uno de los textos puede advertirse que, además de aludir todos ellos al mismo tema, hacia el final de cada uno se indica la pertenencia -personal e institucional- de las *planas*. Esto se debió a que éstas fueron presentadas en situaciones de examinación. De este modo, el público y los jurados de los exámenes podían reconocer a los autores de cada uno de los trabajos. Dicha aclaración, por otro lado, probablemente sea fundamental en la explicación de la prolijidad de los ejemplos. Pero, sobre todo, lo que interesa remarcar es que en los tres ejercicios que se transcriben, con pocas diferencias, se presentan las mismas palabras:

“La buena, o mala cosecha de hombres virtuosos, y literatos mas se atribuye a los Maestros, que a la naturaleza de los niños; porque el buen Profesor pone de su parte la semilla escogida de la buena doctrina, la industria, el trabajo, y con estas circunstancias las tierras de mala calidad se hacen fructíferas, y sin ellas aun las buenas quedarían estériles, y sin alguno provecho. Y si la naturaleza, como dice Marco Tulio Cicerón, es eficaz y poderosa, todavía tiene mas poder, y eficacia la enseñanza, y la buena educación; por que siendo estas de la calidad que deben ser enmiendan, y corrigen la mala naturaleza, que por sí es incapaz de salir del camino de la ignorancia, y de la perdición.”

Pero esta operación de reiteración no es una exacta duplicación. Como ya ha sido advertido, el tamaño de la letra condicionaba el texto, y con ello se ajustaba la transcripción. Así es puesto en evidencia con el abrupto corte que se presenta hacia el final de las *planas* de las figuras 5 y 6; en cambio, en la figura 7, la frase parecería estar completa. Este mayor o menor espacio estaba, lógicamente, condicionado por la correspondiente pericia del ejecutante.

Esta repetición de secuencias, oraciones y frases no se restringió a los casos citados; fue recurrente en distintas escuelas del período. El análisis del conjunto permite considerar que no eran las intenciones argumentales del ejecutante las que determinaban la escritura: el ejercicio tenía sentido en sí mismo. Así, a través de esta interpretación, puede sugerirse una particular relación entre las pautas de redacción y de comprensión de los escritos: entre ambas no parecería haber una directa asociación, y hasta podría suponerse que era más importante practicar la escritura que desarrollar un sentido de dicha práctica.

### Primeras letras en tiempos de renovación

El proceso de cambio en el perfil de las primeras letras, según la hipótesis aquí sostenida, se daría hacia mediados del siglo XIX. Algunos de estos renovados elementos estarían presentes con anterioridad a la caída de Rosas, pero se afirmarían luego de ella.

El primero de los rasgos advertido para ilustrar esta renovación está vinculado con la *forma de la letra*. Esto es, ¿quién decide la forma de la letra? El interrogante, evidentemente retórico, sirve para postular que el pulso de la mano es tendido por fuerzas que exceden al cuerpo. El maestro condiciona y la sociedad también lo hace; ésta a través de decretos y reglamentaciones, aquél por medio de estímulos, ejemplos y sanciones. Estas apreciaciones generales cobran sentido en la cotidianidad del aula a través de las formas en que el maestro enseñaba. Durante el período analizado han podido advertirse dos modos distintos de propender el carácter de la letra manuscrita. Se plantea aquí que habría habido un tránsito -que de ningún modo significa un paso directo y sin vaivenes- de la letra *bastardilla* a la  *cursiva*. Aquélla tendría una inclinación hacia la derecha, rotunda en sus curvas y con gruesos perfiles, mientras que la  *cursiva* es vinculada a la redacción ligera típica del comercio, de allí su denominación como  *cursiva mercantesca*.<sup>15</sup>

En este proceso de cambio pueden reconocerse dos momentos. El primero de ellos, es puesto a la luz hacia mediados de la década del treinta cuando, por medio de un decreto del gobierno de Buenos Aires, Juan Manuel de Rosas ordenó que los maestros de los distintos ramos no abandonen la enseñanza de la  *bastardilla española*, y se relegue la transmisión de la  *cursiva mercantesca*. Las razones de esta afirmación estaban fundadas en que la difusión de esta última -desfigurada y apresurada- hacía  *penosa la lectura* y, por consiguiente, más embarazosa la expedición de los funcionarios.<sup>16</sup>

Unos años después, en una segunda instancia que se contrapone con aquella, desde el Estado se propuso una renovada mirada sobre el problema. Con un carác-

<sup>15</sup> Al respecto, véanse: Dorothy TANCK, "La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821", Pilar GONZALBO AIZPURU (comp.), *Historia de la lectura en México*, El Colegio de México, México, 1988; Armando PETRUCCI, *La ciencia de la escritura. Primera lección de paleografía*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

<sup>16</sup> "Decreto Nº 887, Decreto: Mandando adoptar la letra bastardilla española en todas las escuelas públicas y particulares", *Registro Oficial del Gobierno de Buenos Aires. Libro Decimocuarto*, Imprenta del Estado, 1835, p. 148.

ter más cercano a las necesidades cotidianas del comercio y los intercambios de un mundo en crecientes vinculaciones, Sarmiento alentó el desarrollo de la letra que anteriormente había sido relegada. Se impulsó la utilización de la *cursiva inglesa o mercantesca*, en lugar de la *bastardilla*. La decisión estaba justificada en razón de que era la utilizada en el comercio y, por lo tanto, era la que debía ser generalizada.<sup>17</sup> Pero la cuestión no estaba simplemente sustentada en una necesidad pragmática. En el borrador de un informe que Sarmiento elevaría al gobierno de Buenos Aires en 1856 indicaba que las *muestras de escritura* -que anteriormente en este texto se han denominado *planas*- revelaban “un mal grave que es preciso corregir con prontitud. Aunque haya una que otra que se acerque a alguna de las formas de letra generalmente conocida, hay en todas ellas incorrección, y en la mayor parte degeneración absoluta.”<sup>18</sup> Luego agregaba que puede que con “la edad y el ejercicio un joven aprenda lo que no alcanzó a aprender en la escuela; pero una mala forma de letra adquirida es un legado de que rara vez puede desprenderse porque no se aprende dos veces a escribir en la vida.” De este modo, el impacto de la malformación de la escritura limitaba el posterior desarrollo y la potencial elevación material y personal de los alumnos.

La solución -junto a una serie de inversiones a nivel tecnológico, tales como insumos adecuados- no estaría dada por el cambio de los maestros, sino por su capacitación. Aunque todavía no hubiese llegado el momento de cristalizar la por entonces proyectada Escuela Normal, al menos se lo haría mediante la apertura de cursos especializados. En particular, las labores que al respecto realizó Guillermo Scully son de destacar. Él dictó una serie de conferencias de *Caligrafía Inglesa* para los maestros de las escuelas de primeras letras de la ciudad de Buenos Aires<sup>19</sup> y para las maestras que se desempeñaban en el ámbito de la Sociedad de Beneficencia. Los maestros de la campaña, al no poder asistir a esas conferencias, habrían tenido la posibilidad de conocer dichas habilidades a través de la mediación del Inspector General Marcos Sastre.<sup>20</sup> Esta operación de multiplicación se materializó en la edición del *Método ecléctico de caligrafía* por parte de Sastre.<sup>21</sup> En éste, según indica su autor, se combinaban

<sup>17</sup> A fin de sostener su decisión, Sarmiento presentó un “Método Razonado de letra Inglesa”, el cual ha sido editado en: Domingo F. SARMIENTO, *Obras Completas. Tomo XXVIII, Ideas Pedagógicas*, Buenos Aires, Luz del Día, 1952, p. 283. Véanse también sus expresiones en: AHPBA, *DGE*, Legajos 25 y 29, Carpetas 1960 y 2284. O bien lo indicado en: Marcos SASTRE, *Guía del preceptor, contiene varios informes sobre el estado de la educación primaria y las mejoras que reclama, el reglamento reformado de las escuelas, modelos de los registros, el nuevo horario para la distribución del tiempo, y de las materias de enseñanza, la dirección sobre el modo de haber los exámenes, la explicación (sic) del método ecléctico de caligrafía, y una instrucción a los preceptores. Por el Inspector General de Escuelas D. Marcos Sastre. Segunda edición muy aumentada*, Buenos-Aires, Librería de D. Pablo Morta, 1862, p. 28.

<sup>18</sup> AHPBA, *DGE*, Legajo 25, Carpeta 1960.

<sup>19</sup> AHPBA, *DGE*, Legajo 33, Carpetas 2593, 2618 y 2620.

<sup>20</sup> Scully indica en su informe acerca del desempeño de los asistentes a sus conferencias que Marcos Sastre habría tenido una actuación destacada. Ante ello, luego de que Sastre le manifestó su interés en retransmitir lo aprendido a otros maestros de la campaña, Scully indicó que “con la mayor complacencia me he prestado a comunicarle sin retribución alguna todo lo que mis estudios y larga experiencia me han hecho alcanzar en la profesión; aunque esté persuadido de que el Sr. Inspector General de las Escuelas se encuentra ya con la suficiente instrucción para desempeñarse como profesor en arte de la Caligrafía en las escuelas”. AHPBA, *DGE*, Legajo 33, Carpeta 2618.

<sup>21</sup> Véase: “Dirección para la práctica del método ecléctico de caligrafía”, Marcos SASTRE, *Guía del preceptor... cit.*, p. 71.

"las ventajas de los métodos mas acreditados. De Scully se ha adoptado la posición y ciertas ligazones; de Carstairs, los primeros ejercicios de letras formadas de puros trazos sutiles; de Werdet la forma general de la letra inglesa; de Payson, la curvatura de la c mas propia para facilitar el ligado; y de Morin, la idea del artificio llamado cuadricular, que consiste en dividir el renglón para que el discípulo llene cada división con las mismas letras, ni mas ni menos, que se hallan en la correspondiente división de la muestra ecléctica."<sup>22</sup>

En complemento a las mencionadas estrategias, se presenta la propuesta de Sarmiento a fin de limitar las complicaciones que caracterizaban el aprendizaje de la lengua desde lo ortográfico (en su propuesta impulsó homogeneizar la *ve* con la *be*, la *zeta* con la *ese*, la *y* griega con la *i* latina y la *ge* con la *jota*; además de la supresión de la *hache*, la *ch*, la *exis* y la *u* muda en *que* y *gue*).<sup>23</sup> Como resultado de la aplicación del conjunto habría una influencia que iría *más allá* del orden y la sistematicidad de los ejercicios, puesto que también generaría alteraciones en lo moral y en el desarrollo social.

Pero ello no fue todo. En lo que respecta a la práctica de la escritura cabe resaltar aún dos aspectos. Por un lado, la creciente restricción de la brecha antes señalada entre los alumnos que aprendían a escribir y aquellos que tan sólo lo hacían a leer. En dicho sentido, el Estado comenzó a distribuir enseres que previamente se habrían considerado onerosos para muchas de las familias de los alumnos. Por otro lado, junto a aquellas modificaciones en el perfil de la escritura, hubo alteraciones en el desarrollo de las actividades de aprendizaje de la lectura. Este proceso de cambio puede sintetizarse haciendo alusión al tránsito del *deletreo* al *silabeo*, esto es, del énfasis en unidades fonéticas, al reconocimiento de sílabas que tuviesen un sentido en sí mismas.<sup>24</sup> Esto se realizó a partir de la difusión de una serie de textos, entre los cuales *Anagnosia* de Marcos Sastre tuvo un lugar sobresaliente. En éste se proponía un método de aprendizaje de la lectura que descartaba la enseñanza inicial con el alfabeto y el deletreo. Ello era complementado con una invariable necesidad de respetar la complejidad creciente de cada una de las lecciones: se consideraba sumamente perjudicial la posibilidad de que el alumno saltee alguno de los pasos -de por sí breves- sin haber aprendido bien el precedente. El estudio de las

<sup>22</sup> Ibid.

<sup>23</sup> Esta propuesta fue uno de los ejes centrales de la polémica en la que se vio envuelto Sarmiento en octubre de 1843 en la Facultad de Filosofía y Humanidades de Santiago de Chile. En una posición distinta a la suya se encontraba el venezolano Andrés Bello, quien sostenía una necesaria continuidad con algunos de los parámetros ortográficos de la lengua castellana, sin por ello eliminar los hispanismos y giros regionales. Sobre el contexto del debate: Iván JAKSIC, "Andrés Bello y la prensa chilena, 1829-1844", Paula ALONSO (comp.), *Construcciones Impresas. Panfletos, diarios y revistas en la formación de los estados nacionales de América Latina, 1820-1920*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.

<sup>24</sup> Berta BRASLAVSKY, "Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1830?", Héctor Rubén CUCUZZA (dir.), Pablo PINEAU (codir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a la Razón de Mi Vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila - Universidad Nacional de Luján, 2002; "Renovadas polémicas sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita", Berta BRASLAVSKY, *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una Introducción a la Alfabetización Temprana*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.

letras, y en particular de las consonantes, se realizaba mediante lecciones consecutivas de sílabas y palabras y no desde las letras en sí mismas. De este modo, el contraste con el aliento realizado desde las cartillas y los silabarios antes analizados es evidente.

Junto a la difusión del mencionado texto de Marcos Sastre se propagaron una serie de impresos que alteraron otro de los elementos estructurantes en los contenidos antes referidos de las lecturas. La disociación reconocida entre los contenidos impresos en los textos más elaborados de principios del siglo XIX y el contexto de su lectura comenzó por entonces a ser acotada. En el *Tratado de las Obligaciones del Hombre*, por ejemplo, se le indica a los alumnos que debían utilizar de tal modo las sillas y los cubiertos en la mesa, o bien se les señala que debían doblar la capa al entrar al aula; sabido es, sin embargo, que estos niños se encontraban en ranchos de adobe con techos de paja. Evidentemente, se estaba aludiendo a objetos que, en el contexto tratado, resultaban prácticamente desconocidos. Con el correr de la década del cincuenta y del sesenta, dicha disociación comenzó a ser limitada. Tal proceso se afirma con la aparición de textos de lectura tales como *El Tempe Argentino*, en el que se realiza una descripción del Delta y sus condiciones naturales. O bien de manuales de aritmética en los que los ejemplos y ejercicios están relacionados con el medio rural rioplatense, así como *Métodos con viñetas* con los que se incorporarían estímulos a la comprensión y ya no a la simple repetición en el aprendizaje de la lectura. Con ello, en el marco de la hipótesis presentada por Berta Braslavsky, se iniciaría la conformación de un *sentimiento estético* desde el que se superaría la mera decodificación, alentando el análisis y la interpretación.<sup>25</sup>

En este conjunto de renovaciones puede reconocerse un cambio vinculado al formato del texto. En el temprano siglo XIX, la forma dialógica predominó en diversas ediciones, de *Catones*, *Catecismos*, *Tratados*... Esta estructura en la que el alumno debía leer y memorizar las preguntas y las respuestas no desapareció inmediatamente hacia 1850. Perduró, pero con un renovado carácter. Así, en unas *Lecciones de Geografía* de Smith,<sup>26</sup> traducidas y adaptadas por Sastre, se continúa con las tradicionales preguntas y respuestas, pero se aclara que el alumno debía solamente estudiar las respuestas. Aunque las preguntas desde entonces servían únicamente para estructurar el argumento, la memorización continuaba teniendo un sitio destacado.

Otra de las relevantes continuidades fue el sostenido papel que tuvieron los materiales vinculados a la doctrina cristiana. Si bien hubo algunas alteraciones -como la incorporación de textos o la reorganización de algunas actividades-<sup>27</sup> se trató más de reacomodamientos que de desplazamientos.

Finalmente, también desde una perspectiva más general, en este desarrollo de conjunto corresponde indicar un proceso de afianzamiento que no reconocería cor-

<sup>25</sup> Berta BRASLAVSKY, "Para una historia de la pedagogía..." cit.

<sup>26</sup> Marcos SASTRE, *Lecciones de Geografía, introducción al primer libro de Smith, precedida de la Geografía de la República Argentina. Texto aprobado por el Consejo Nacional de Educación. Cuarta edición ilustrada con mapas*, Buenos Aires, 1885, in 8º, cartonado. Con mapas.

<sup>27</sup> Entre los textos que se incorporaron se destacan *La conciencia de un Niño* o la *Vida de Jesucristo* (ambos traducidos por Sarmiento). Una descripción de estas obras en: Domingo F. SARMIENTO, *Obras Completas. Tomo XXVIII, Ideas Pedagógicas...* cit. Acerca de la organización de actividades cabe señalar el registro de los alumnos en sus avances en el catecismo con miras a recibir su primera comunión, como de sus asistencias a misa.

tes en el período abordado. Se trata del orden de las clases. La estructuración de la enseñanza en forma simultánea y frontal se tornó corriente. Esta pauta de organización no era usual hacia fines del siglo XVIII, sino tan sólo propia de algunos sectores de la enseñanza -en particular vinculados a la orden jesuítica. Sin embargo, relegando las opciones que se fundamentaban en estrategias individualistas, la disposición organizativa mencionada se tornó habitual con el correr del siglo XIX. Si por entonces comenzó a presentarse algún caso en que la organización edilicia estaba subdividida en diversos espacios, esto no se derivó de una pauta rupturista con respecto a la disposición simultánea, sino a un reacomodamiento propio de las crecientes cantidades de asistentes a los establecimientos. Aunque, por otro lado -y en este sentido sí cabe aludir a una situación de cambio-, la estratificación de diversos grados de aprendizaje fue incitada por la difusión de ideas propias de un renovador pensamiento pedagógico (asociadas, por ejemplo, a Johann H. Pestalozzi y a Friedrich Fröbel).<sup>28</sup>

## Conclusiones

Letras a través de lecturas y escrituras. En plural, con diversidad de prácticas y modulaciones, condicionadas social y políticamente. Maneras en las que se observan cambios que, puede sugerirse, se articulan a diferentes formas de interpretar la educación elemental en particular y el lugar de las letras en general.

Escrituras y lecturas supeditadas a ejercicios repetitivos, en los que la decodificación o elaboración de mensajes quedarían relegados como procesos centrales del aprendizaje dentro de las escuelas. ¿Cuándo se aprende esa decodificación? Si es que se lo hace, se trataría de una instancia que excedería el marco institucional de las escuelas. Esta forma de interpretar las operaciones de escritura cobra aún mayor peso y sentido al ser asociada a las estrategias descriptas para el aprendizaje de la lectura. Se aprecia en ambas un relegamiento del desarrollo de instancias vinculadas a la comprensión o la interpretación por sobre la reiteración o ejecución de un ejercicio. Estas prácticas no necesariamente son negativas en sí mismas -ya que hoy en día el desarrollo de las primeras destrezas en dichas actividades no difiere demasiado de aquella situación-, pero ponen en evidencia las limitaciones del caso al reconocer que los procesos de escolarización no pasaban mucho más allá de la realización de dichas ejercitaciones.

La transformación datada hacia mediados del siglo XIX no estuvo simplemente alentada por nuevas ideas en el ámbito pedagógico. El impulso y la fuerza que cobraron las renovaciones descriptas en el apartado correspondiente estuvieron asociadas -si no condicionadas- por el interés del Estado. Por entonces, se gestaba una sociedad que pretendía alejarse de los rasgos estamentales que había reconocido durante el período colonial. Con ello se afirmaba un proceso que estimularía el paso de una educación diferenciada y segmentada a una creciente homogeneidad en las instancias elementales. Como maduración de ello se emplazaría una situa-

<sup>28</sup> Al respecto: Inés DUSSEL, Marcelo CARUSO, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999.



ción que se cristalizaría con la ley de la provincia de Buenos Aires de 1875 y que se complementó con la ley 1420 de 1884. En este proceso de cambio, la escritura y la lectura dejaron de tener una utilización socialmente restringida: si hacia 1800 su difusión podía subvertir el orden social, en 1860 era, por el contrario, un elemento generalizadamente deseado para el progreso y el mantenimiento del buen orden. Así, fue alterado aquel relativo consenso descrito al iniciar el trabajo en el que tanto padres como autoridades del naciente Estado revolucionario descartaban un lugar central para la difusión de la educación elemental. La organización del Estado de mediados del siglo XIX encontró en las escuelas elementales un punto de referencia fundamental: el desarrollo civilizatorio, las posibilidades de expandir el tejido institucional y hasta el creciente consumo de mercaderías sofisticada pasaban a estar en directa relación con la expansión de las primeras letras.