

II. LEER Y REZAR EN LA BUENOS AIRES ALDEANA

Héctor Rubén Cucuzza
(Universidad Nacional de Luján)

Resumen

Las prácticas de lectura en el aprendizaje de las primeras letras de las elites porteñas estuvieron estrechamente vinculadas a la catequización en el espacio urbano que abarcaba la aldea de Buenos Aires en el largo período de la colonización española hasta los comienzos de la organización nacional.

Examinar los soportes escolarizados de la enseñanza de la lectura en la crisis de hegemonía provocada por las revoluciones independentistas latinoamericanas y su expresión en la disputa por los contenidos escolares en Buenos Aires hacia 1810 permite aportar a la discusión acerca de continuidades y rupturas en dichas prácticas. En esa dirección, se revisan las persistencias de la forma catequética en catones y catecismos y la fallida tentativa de ruptura mediante la introducción del *Contrato social* con el objetivo de formar lectores ciudadanos en las nuevas condiciones de la modernidad ilustrada en la transición desde la sociedad rural hipoleturada hacia la urbanización letrada laica.

Palabras clave

primeras letras - textos escolares - época colonial - independencia - Buenos Aires

Abstract*Reading and praying in the Buenos Aires village*

Reading practices in the learning of first letters in the elites of Buenos Aires were closely linked to the catechism in the urban area in the long period of Spanish colonization to the beginnings of the National Organization.

The approach to the schooling supports of the teaching of Reading in the hegemony crisis conjuncture provoked by the Latin-American independents' revolutions and its expression in the school contents dispute in Buenos Aires towards 1810 permits to make contributions to the discussion about continuities and disruptions in these practices.

In this direction, we review the persistence of the catechetical form in catechisms and catones, and the failed attempt to break with the introduction of the Social Contract with the aim of forming citizen readers in the Enlightened Modernity new conditions during the transition from an hipoliteracy rural society to the lay Illustrated urbanization.

Key words

first letters - school texts - colonial period - independence - Buenos Aires

Durante la época colonial (el Río de la Plata fue uno de los últimos territorios que gozaron de la categoría de virreinato en 1776) y hasta avanzadas las primeras décadas del período independiente, los que leían eran muy pocos y los que escribían, aún menos.

El territorio de la actual Buenos Aires, la Gran Aldea, presentaba un paisaje predominantemente rural e hipolectado, como ya se describió en la introducción: la letra no estaba presente en los espacios públicos, y en los privados dominaba la oralidad en los procesos de transmisión de saberes.

En la estructura de castas de la sociedad colonial, y aun luego de la Revolución de Mayo hasta bien avanzado el siglo XIX, el acceso a la lectura y a la escritura estaba limitado a la aristocracia blanca (española o criolla), denegado a los negros esclavos,¹ e imposibilitada la evangelización del indígena del extenso territorio al sur, “el desierto”, dada su resistencia a los intentos de dominación tanto de los españoles como los posteriores de la aristocracia criolla.

Por entonces, las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura estaban diferenciadas, y fue necesario recorrer un largo camino para que se propusiera como actividad docente la fusión en la enseñanza y el aprendizaje de la “lectoescritura”, como se verá en los capítulos siguientes de este libro.

Dorothy Tanck se pregunta por qué se separaban la enseñanza de la lectura y la de la escritura. Creemos que la respuesta que da para el caso mexicano es por lo menos atinada y aplicable con reservas en general a Latinoamérica:

.....

1. Así como Manuel Belgrano, en el Reglamento de la Escuela de Dibujo de 1799, solo permite el acceso de los negros para “espabilar las velas”, Chaneton relata que en Catamarca fue azotado en la plaza pública el mulato Ambrosio Millicay “por haberse descubierto que sabía leer y escribir” (Chaneton, 1939: 372).

A nuestro parecer se debía más a razones técnicas y económicas que a razones pedagógicas. El papel importado era escaso y caro; la tinta negra podía manchar y arruinar la ropa; el manejo de la pluma requería cierta destreza y habilidad manual. De ahí, la práctica de reservar la escritura para los que ya sabían leer. (Tanck de Estrada, 1988: 83)²

Agreguemos aquí que las lecciones de lectura apoyadas en el deletreo tendían a la repetición coral colectiva y a ritmo, tanto en carteles como en la cartilla, mientras que la lección de escritura reclamaba un tratamiento más individualizado por cuanto requiere habilidades motrices más complejas. Piénsese solamente en la transmisión de las destrezas para preparar la pluma de ganso, que requería determinados cortes para convertirla en instrumento apto. De ahí que se cobraran tarifas más altas para las clases de escritura que para las de lectura, e incluso que se dieran diferenciaciones de género y a las niñas se les enseñara a leer pero no a escribir (Tanck de Estrada, 1988: 84).

Según Probst (citando a san Alberto), los aranceles eran, por lo común, de un peso por mes para la enseñanza de leer y de dos pesos para la de escribir y contar, cuyo importe muchas veces podía pagarse también, ya fuera en parte o totalmente, en efectos, “en harina, cueros, sevos [sic] y trigo y ganados” (Probst, 1961: 108).

A aprender a leer se comenzaba memorizando el abecedario, “como lo hacían los griegos hace 25 siglos” (Braslavsky, 1997), por medio de las cartillas o silabarios, cuadernillos que presentaban las vocales y consonantes y avanzaban luego hacia las combinaciones en sílabas, series que se debían memorizar ejercitando el deletreo.

.....

2. Acerca de la escasez de papel tanto para escribir como para imprimir, véanse las referencias que da Alejandro Parada cuando el administrador de la imprenta del Estado, en abril de 1827, solicitaba “a quien tuviere de 4 a 12 resmas de papel muy fino y fuerte capaz de imprimirse” o cuando la imprenta de Hallet demandó “una partida corta de papel que aunque esté en la orilla manchado no importa” (Parada, 1998: 43).

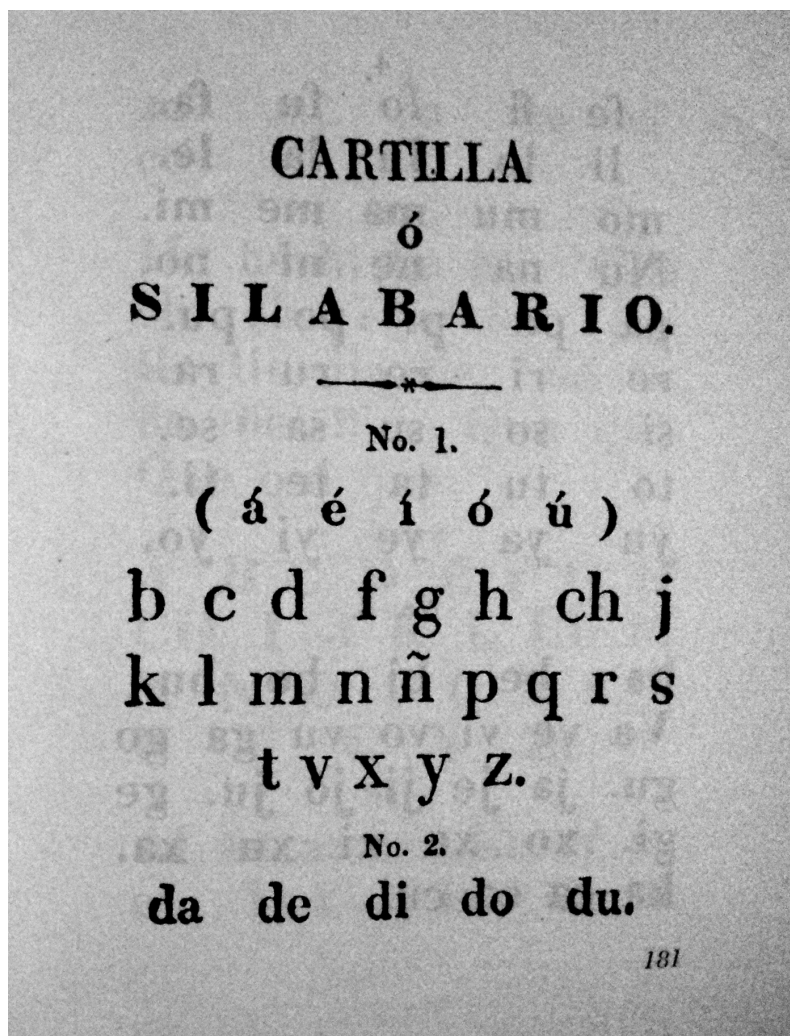


Fig. 2.1: *Cartilla ó silabario*, en Comisión Nacional Ejecutiva del 150° Aniversario de la Revolución de Mayo (1966) *La Revolución de Mayo a través de los impresos de la época*, compilación de facsimilares realizada por Augusto E. Mallié, Buenos Aires, Dirección Nacional del Registro Oficial, Tomo VI, 1814-1815, p .181.

Tomemos por ejemplo el primer trozo del ejercicio número 9 del más antiguo ejemplar del que dispusimos en reproducción facsimilar, de 1816, perteneciente a la Imprenta de M. J. Gandarillas y Socios:

Blan blen blin blon. Blor blar
 Bles blis blas. Bril bral brel
 Bron bran bren brin. Brar brir

Se debía recitar a coro: *be-ele-a-n, blan. Be-ele-e-ene*, y así sucesivamente.

Nos fue posible constatar la permanencia del silabario en el *Método de lectura gradual* publicado por Sarmiento en Chile, vigente hasta 1889, y, aún en 1905, en el *Silabario moderno*, primer libro de lectura publicado por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, Cabaut y Cía. Editores.

Señala Dorothy Tanck:

[...] es muy difícil encontrar ejemplares de cartillas, ya que pasaron de mano a mano entre los niños y se destruyeron. Como costaban poco dinero, no se guardaron; cuando estaban maltratadas se tiraban y se compraban otras nuevas (Tanck de Estrada, 1988: 52).³

Memorizadas las series de ejercicios del silabario, se pasaba a los primeros libros de lectura de corrido, entre los que fueron muy difundidos y utilizados el *Catón cristiano* y *catecismo de la doctrina cristiana*, los catecismos⁴ de Astete o de Ripalda, *El tratado*

.....

3. Otro motivo de pérdida de impresos y libros en general que refiere Parada es su uso como papel para envolver: “Se vende. En la calle de Méjico casa No. 9 una porción de papeles y libros a la rústica para embultos [sic] ó cartuchos”, “Aviso. En el almacén calle Chacabuco No. 39 se vende papel impreso por resma a precio muy acomodado y propio para envolver” (Parada, 1998: 50).

4. La etimología nos recuerda los orígenes en la transmisión oral de la catequesis entre los primeros cristianos, previa a la escritura de los evangelios en el siglo I. *Catecismo*: del lat. med. *catechismus*, gr. *katekismós-katekhein*: ‘instruir de viva voz’.

de las obligaciones del hombre; textos que venían de la época de la colonia y se mantuvieron por largo tiempo.

Cita Abel Chaneton, en su texto de 1939, el *Catecismo* del Padre Astete:

[...] con un ejercicio en que comprende la perfección Christiana reimpreso para uso de las Escuelas de este Virreynato. Dedicado a la Excelentísima Señora Virreyna por los Niños espósitos de esta ciudad de Buenos-Ayres. Año de MDCCXC. En la Real Imprenta de los mismos niños con las licencias necesarias y privilegio exclusivo (Chaneton, 1939: 145).

Solo tuvimos acceso a un ejemplar reimpreso en 1879, que pertenece a la Biblioteca Nacional de Maestros. Del *Catecismo y exposición breve de la Doctrina Christiana, compuesta por el Padre Gerónimo de Ripalda de la Compañía de Jesús, ahora de nuevo enmendado. Con quatro tratados muy devotos y el orden de ayudar a Misa, con un Acto de Contrición. Con licencia. En la Real Imprenta de los Niños expósitos. Año de 1795* (Chaneton, 1939: 147) accedimos a una curiosa reedición, el *Nuevo Ripalda en la Nueva España*, que llegó a circular durante el franquismo.

Con fuerte contenido moral, los catones y catecismos eran libros raros y escasos, compuestos por máximas o por una serie de preguntas y respuestas fijas que debían leerse, generalmente en voz alta, hasta memorizarse. La construcción de la pedagogía como campo del discurso teórico sobre la educación, de la infancia como sujeto de dicho discurso, de la didáctica como la metodología “científica” para la transmisión de saberes y de la escuela como el único escenario legítimo donde realizar dicha transmisión estaba aún en germen a comienzos del siglo XIX.

No obstante, en los comienzos de las luchas por la definición del nuevo Estado liberal en el Río de la Plata, libradas simultáneamente con las luchas de independencia, es posible advertir los

inicios de otras luchas entre Estado e Iglesia, claramente desencadenadas en la segunda mitad del siglo. Y entre ellas, la batalla por los contenidos de la educación.

Valga una mínima referencia a la Imprenta de los Niños Expósitos, originariamente la Imprenta de la Compañía de Jesús en Córdoba, bajo la tutela de los jesuitas, que fue trasladada a Buenos Aires por el virrey Vertiz. Sus primeros impresos deben ser tomados con prudencia pues existían impresos con pie de imprenta en Buenos Aires que habían sido estampados en España. A partir de su iniciación el taller desarrollará obras múltiples: cartas, timbrados, formularios, bulas, almanaques, guías, trisagios, devocionarios, rosarios, catecismos, novenas, fojas de servicio, bandos, proclamas, manifiestos, justificaciones, gacetas, carteles, conclusiones. (Canter, 1961: 37-38)

Los expósitos fueron los impresores de casi todo el material ideológico de la elite criolla una vez lanzadas las intenciones independentistas.

Pasaremos a trabajar a continuación con cuatro textos tomados de una compilación realizada por la Comisión Nacional Ejecutiva del 150° Aniversario de la Revolución de Mayo, *La Revolución de Mayo a través de los impresos de la época*, compilación de facsimilares realizada por Augusto E. Mallié (Buenos Aires, 1966). En adelante, todas las citas que proceden de dicha colección documental solo indicarán tomo y página.

1. EL CATÓN CRISTIANO Y CATECISMO DE LA DOCTRINA CHRISTIANA

El compilador señala un único ejemplar hallado, perteneciente al señor Antonio Santamarina, y su edición en la Imprenta de Niños Expósitos, 72 páginas, 8°, 134 x 75 mm. El texto está “dedicado al glorioso San Casiano Obispo, Maestro de la niñez. Para el uso de las Escuelas. Con Superior Permiso. Buenos Ayres de 1812” (tomo IV: 357).

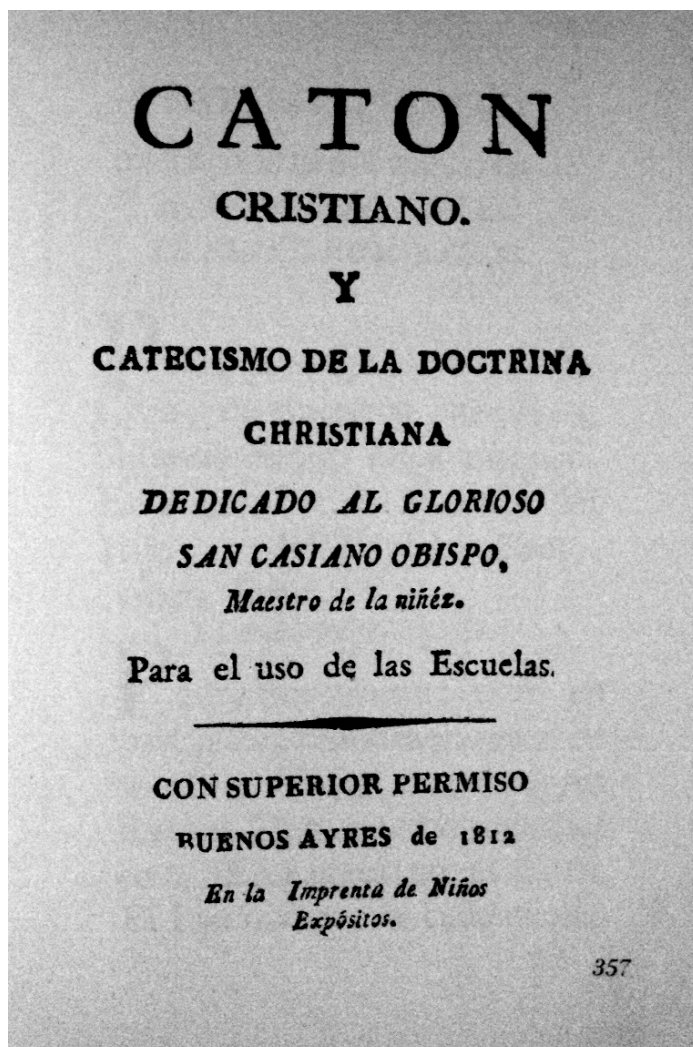


Fig. 2.2: *Catón cristiano*, en Comisión Nacional Ejecutiva del 150° Aniversario de la Revolución de Mayo (1966) *La Revolución de Mayo a través de los impresos de la época*, compilación de facsimilares realizada por Augusto E. Mallié, Buenos Aires, Dirección Nacional del Registro Oficial, tomo IV, 1810-1812, p. 357.

Chaneton, en su obra ya mencionada, se refiere a la primera edición porteña, de 1782 –de la cual quedaban 5.230 ejemplares en abril de 1783, “lo que permite suponer que el tiraje fuera mayor”–, como el libro escolar más antiguo y de más vasta difusión en los países de cultura europea. Sus primeras versiones son incunables, algunas de ellas anteriores a la Biblia de 1455. Chaneton data en 1494 (Zaragoza, Pablo Hurus) la más antigua edición europea en castellano (Chaneton, 1939: 142).

La dedicatoria a san Casiano da cuenta, de otra manera, de su antigüedad: en la península, los maestros seculares estaban congregados desde 1642 con el nombre de Hermandad de San Casiano y sus primeras constituciones son de 1647. En 1668, se aprobaron las primeras *ordenanzas* y “en ellas aparece ya con el carácter de asociación gremial-docente que conservaría [...] hasta su extinción” (Chaneton, 1939: 32), verdadera organización al estilo de los gremios medievales, destinada a regular la competencia en la adquisición de las primeras letras.

Advierte Chaneton que Antonio de Nebrija, autor de varias ediciones, decía en el prólogo de la primera: “El librito que bajo el nombre de Catón, y sin autor conocido, anda en manos de los niños, sea de quien quiera, conduce mucho a perfeccionar sus costumbres” (Chaneton, 1939: 32).

Es incierta la referencia al estoico Dionisio Catón, supuesto autor de *Disticha de moribus, ad filium*, de amplia circulación en el mundo antiguo y medieval bajo la forma de códices manuscritos, utilizado en la época colonial como libro para leer de corrido, luego del aprendizaje de las cartillas o silabarios.

Es probable que Chaneton remita a una versión poética de los dísticos latinos en metro de coplas de arte mayor, perteneciente al cartujo Gonzalo de García de Santa María, de la época en que los catones todavía intentaban reproducir de manera más o menos fiel el *Catón* que Menéndez y Pelayo, entre otros, atribuyó a un Pseudo Catón que no respondía a ninguno de los dos personajes

históricos, los dos severos y austeros Catones romanos (Pérez y Gómez: s/p).

Un dístico es una composición poética que expresa una idea completa en dos versos, generalmente un hexámetro y un pentámetro. Su estructura remite al refranero popular y, como fórmulas de fácil memorización para su transmisión oral, estos pequeños tratados de moral y buenas costumbres demostraron durante siglos sus virtudes didácticas, todavía en el cruce entre oralidad y escritura o, de otro modo, en tanto la escritura pretipográfica solo cumplía funciones de apoyo a la recitación.⁵

El *Catón* latino fue utilizado en escuelas y universidades renacentistas como libro de texto latino y de formación moral, junto con otras obras como *Contemptus mundi* de san Bernardo y las fábulas de Esopo, y mereció una edición comentada de Erasmo: *Catonis Disticha Moralia cum Scholiis Desid* (Delgado Criado, 1990).

Sin embargo, una ruptura se produjo entre las primeras versiones romances del *Catón* y las posteriores ediciones de numerosas obritas que solo recogieron el nombre con aditamentos, pero que ya no respondían a la estructura discursiva de los dísticos: *Catón cristiano para uso de las escuelas*, *Nuevo Catón cristiano*, el *Catón con ejemplos*, etc.; hasta que el vocablo pasó a constituirse en sinónimo de libro de lectura para niños escolares, tal como el caso que nos ocupa.

Un estudio de Antonio Viñao Frago aporta una excelente secuencia de las transformaciones ocurridas en España. En él señala:

[...] la cristianización de la obra y su conversión en un libro de lectura en castellano para las escuelas de primeras letras se produjo

.....

5. Vayan como ejemplos los siguientes: “Abogado nuevo, perdido el pleito”, “Arco por la tarde, buen tiempo aguardes”, “Con tripas vacías, no hay alegrías”, “De padres cantores, hijos jilgueros”, “De madre galana, hija holgazana”, “Alabanza propia, mentira clara”, “Cantar en la plaza, llorar en casa”, “Cobra buena fama y échate a dormir”, “Casa con dos puertas, mala de guardar” (Soto: s/d).

con la publicación, en 1763, del *Catón Christiano* de Fray Gerónimo de Rosales. (Viñao Frago, 1997: 157)

Como claro ejemplo de los cambios producidos en dirección a cristianizar la obra tanto como a su divulgación escolar, Viñao Frago cita un caso de 1795:

Nuevo Catón christiano, con la cartilla o Christus, para aprender con facilidad a deletrear y leer en breve tiempo letra de imprenta y de mano. Distinguidas las vocales y consonantes, puntos y comas, acentos agudos y graves; y otras notas de ortografía. Interlineadas las cosas más necesarias para salvarse; el signar y santiguar, los doce artículos del Credo, las siete peticiones del Padre Nuestro y las tres partes del Ave María. [...] Un libro, en suma, que pretendía servir tanto de cartilla, como de doctrina y primer libro de lectura. (Viñao Frago, 1997: 157)

El texto aquí considerado (que desde su portada ofrece notables similitudes con el que reproduce en facsímil el trabajo de Viñao Frago, así como la organización interna y hasta la dedicatoria a san Casiano Obispo) se estructura en dos partes: a) un tratado primero de la doctrina cristiana que responde a la organización del catecismo cristiano, y b) un tratado de la buena crianza de los niños. Este último se encuentra dividido en los siguientes capítulos:

1. De lo que hará el niño en despertando.
2. Lo que hará estando en casa.
3. Para quando sale de casa.
4. De lo que hará en la escuela.
5. De la limpieza en la mesa.
6. Del buen uso de los sentidos.
7. De las buenas costumbres.
8. Del trato y comunicación con los otros.
9. De la honestidad.
10. De la limpieza y aseo.
11. Lo que hará quando camine.
12. Lo que hará quando se vá á acostar.

Transcribimos seguidamente el capítulo cuarto a título ilustrativo del discurso de la infancia que posee el Catón, aunque prevenimos sobre las posibles lecturas anacrónicas. El capítulo se convierte en una fuente privilegiada para el estudio de las prácticas cotidianas en el aula.⁶

Procure ir siempre y a tiempo a la escuela, lleve todo lo necesario para escribir y leer con el mayor cuidado y aseo que le fuere posible. En entrando en la escuela, se arrodillará ante las Imágenes que allí hubiere y dirá la Oración que para el principio de cualquiera obra adelante se pone. Después haga otra reverencia al maestro, doble la capa, y póngala en parte limpia, y segura: siéntese en su lugar, guarde todo el orden del Maestro al cual obedecerá con amor, y reverencia, porque está en lugar de Dios.

Procure ganar la voluntad, siendo diligente, solícito y virtuoso. No parle ni esté ocioso en la Escuela, sino escriba o lea, o calle cuando se le mandare. Acostumbrese a no levantarse de su asiento, hasta ir a dar lección; o corregir. Y si le mandaren ir a otra escuela no diga mal del Maestro que tuvo, ni ponga nombres a los muchachos. Nunca sea parlero ni cuente lo que en su casa se hace ni menos lo que pasa en la Escuela lo diga fuera de ella. Nunca por congraciarse diga a su Maestro faltas de los otros, si él no las preguntare, o fuere necesario para su corrección.

Si han de castigar a alguno, no se convide a ser ejecutor; mas si se lo mandan hágalo con modestia y compasión. Cuando le quieren castigar si fuere su culpa, propóngala con mucha humildad; y si no aprovecharle lleve el castigo con paciencia por amor de Dios sin dar gritos, ni hacer resistencia. [Sigue un párrafo ilegible]. (Tomo IV: 54-55)

.....
6. Véase una selección del documento publicada en Saab y Cucuzza (1996).

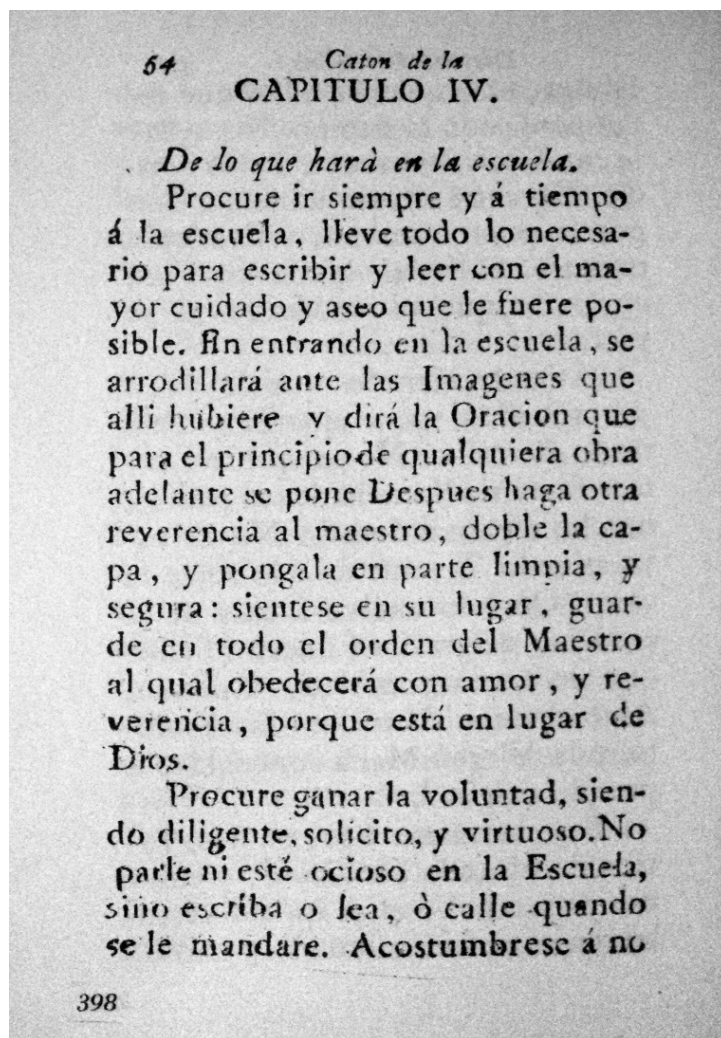


Fig. 2.3: *Catón cristiano*, en Comisión Nacional Ejecutiva del 150° Aniversario de la Revolución de Mayo (1966) *La Revolución de Mayo a través de los impresos de la época*, compilación de facsimilares realizada por Augusto E. Mallié, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Dirección Nacional del Registro Oficial, tomo IV, 1810-1812, p. 398.

Dejaremos aquí solamente indicada la similitud con otros tratados de urbanidad renacentistas, como *De civilitate morum puerilium*, publicado por Erasmo en 1530, que permitiría obvias lecturas foucaultianas en la larga duración de las continuidades y rupturas en el disciplinamiento de los cuerpos, aunque retomaremos más adelante la comparación con otro tratado de urbanidad que circuló largamente en el Río de la Plata.⁷

**2. EL CATECISMO PÚBLICO PARA LA INSTRUCCIÓN DE LOS NEÓFITOS
O RECIÉN CONVERTIDOS AL GREMIO DE LA SOCIEDAD PATRIÓTICA.
PARTE PRIMERA**

El compilador describe este texto como un folleto *destinado* a la propaganda política de la Revolución, y sobre el régimen español, la invasión napoleónica en la península, el Consejo de Regencia, la Junta de Cádiz y las Juntas revolucionarias de América. Señala su edición en la Imprenta de Niños Expósitos, 8 páginas, 8°, 115 x 75 mm, de la que solo ubicó la primera parte. Agrega que “el historiador Antonio Zinny en su ‘Bibliografía Histórica’ lo da como del año 1811 y con el título ‘Catecismo Político’. El Padre Guillermo Furlong, en su ‘Historia Bibliográfica’, lo ubica en setiembre de 1810” (tomo I: 551). El texto adopta la clásica fórmula de las preguntas y respuestas de los catecismos:

Pregunto: Decidme hijos, ¿hay quien nos deba mandar?

R. Sí Padre, quien nos deba mandar hay.

.....

7. Proponemos aquí contraponer dos lecturas contemporáneas del tratado de Erasmo, ambas tendientes a justificar su reedición: la de Julia Varela (1985), apoyada en Norbert Elias, y la de Luiz Feracine (1995), sacerdote católico y exprofesor de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul. Véase la bibliografía.

P. ¿Cuántos os deben mandar?

R. Uno solo no más.

P. ¿Dónde está ese que os debe mandar?

R. En España, en Chile, y en todo lugar.

P. ¿Quién os debe mandar?

R. El Pueblo, sus Representantes, y la Municipalidad, que son tres cosas distintas y una sola cosa misma [...]. (Tomo I: 254)

Continúa con preguntas y respuestas referidas a la invasión napoleónica a España, la caída de la Junta Central de Sevilla, la instalación del Consejo de Regencia en la isla de León y la legitimación criolla de crear juntas, como en España, “para levantarnos del sepulcro de nuestra inveterada esclavitud, para hacer con tiempo lo que ha hecho Buenos Ayres antes que llegase la polvareda”:

P. Pues ¿la Junta ha de quitar el comer a alguno?

R. Por el contrario, la Junta es para que todos coman.

P. Mostrad cómo.

R. Sí, Padre: todos han de comer, porque la patria que los abriga en su seno, y necesita de sus brazos para sostenerse, ha de empeñarse en robustecerlos, y contentarlos para ser invencible: nada con preferencia ha de arrebatar a los cuidados de esta amorosa madre, como el hacer felices a sus amorosos hijos, manteniendo a los propietarios, sin gravamen en sus heredades, los magistrados con decoro, y magnificencia en sus empleos, las autoridades constituidas con la dotación necesaria para que no se haga venal la justicia, las corporaciones, y monasterios, en el orden debido para que sean útiles, y edificantes al pueblo los diversos principios de su institución. (Tomo I: 258)

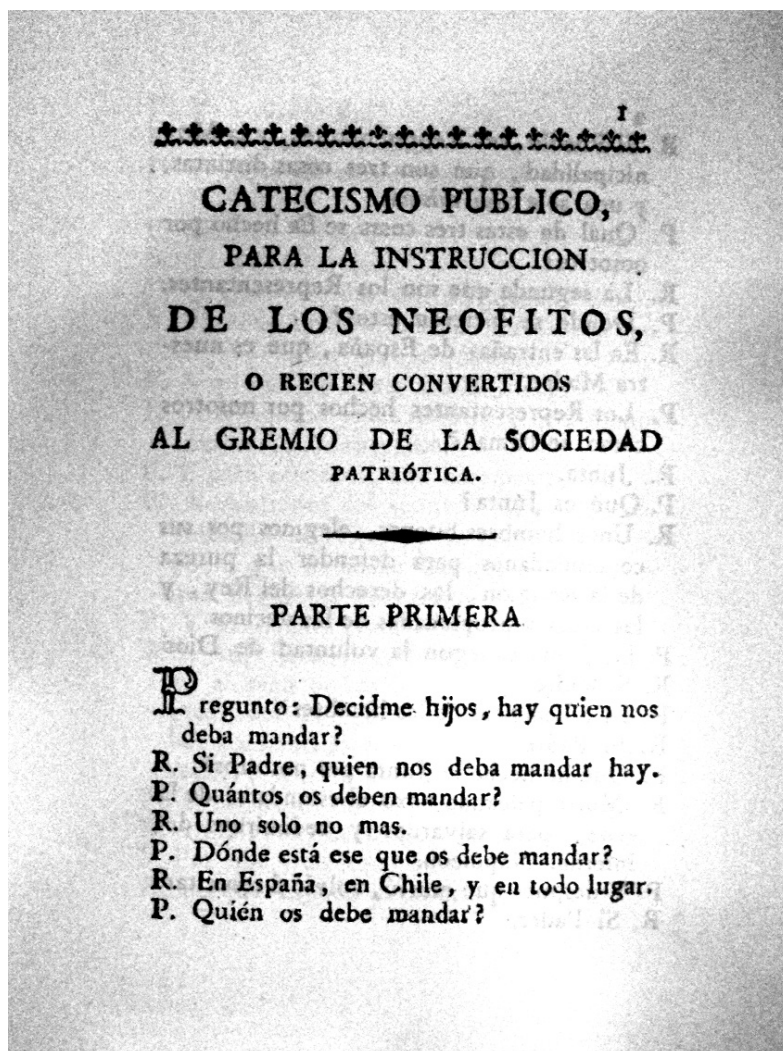


Fig. 2.4: *Catecismo público*, en Comisión Nacional Ejecutiva del 150° Aniversario de la Revolución de Mayo (1966) *La Revolución de Mayo a través de los impresos de la época*, compilación de facsimilares realizada por Augusto E. Mallié, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Dirección Nacional del Registro Oficial, tomo I, p. 254.

Lleva tranquilidad sobre los escasos fondos que se necesitarían para rentar a los funcionarios de la Junta, fondos que se incrementarían “a la primera providencia que se tome para excitar el comercio del Reino, y exportar sus efectos [...] y los propietarios de los fondos rurales, y traficantes de todo género, abundarán de riquezas en muy pocos años” (tomo I: 259).

Y en cuanto a los recursos para la guerra, la respuesta se enciende en arenga:

[...] para los de guerra disciplínense las milicias, no haya un hombre que no sea soldado: todos reconozcan sus respectivos cuerpos, y cuando llegue el caso de una invasión extranjera la patria se salvará en los brazos de cien mil ciudadanos, que animados del entusiasmo que inspira la propia conservación dejarán burladas las tentativas de todo poder de la Europa [...]. (Tomo I: 259-260)

El cierre no escapa al estilo de control del catecismo:

P. Según esto los que se empeñan en desautorizar a las Juntas, pintándolas como un monstruo destructor de las Américas, ¿son enemigos de ellas, y tratan de perderlas?

R. Es de fe humana.

P. ¿Lo creéis así?

R. Así lo creo. (Tomo I: 260)

Gregorio Weinberg analiza otros catecismos difundidos en Latinoamérica para legitimar a las elites criollas que conducían las guerras de independencia, como también catecismos “realistas” surgidos como respuesta, en lo que denomina “guerra de los catecismos”⁸ (Weinberg, 1995: 106). Asimismo, advierte sobre la per-

.....

8. La “guerra” tenía lejanos antecedentes en las luchas religiosas del siglo XVI: el *Grande* y el *Pequeño Catecismo* de Lutero (1529), atravesados por inculpaciones contra la jerarquía eclesiástica, tuvieron su contraparte en el *Catecismo Romano* (1566)

duración de la forma *catecismo* hasta bien avanzado el siglo XIX, vaciada de contenidos religiosos y utilizada como recurso didáctico.

Julia Varela menciona las quejas de Pedro Canisio, rector de la Universidad de Ingolstadt, dirigidas a Ignacio de Loyola, frente a la inundación europea de catecismos protestantes, y observa en estos libros las analogías entre pobres e indios para la mentalidad dominante:

Esta literatura catequética marcó por largo tiempo la enseñanza de pobres: formas de expresión “concretas”, claridad basada en un lenguaje elemental, diálogos cortos y en apariencia sencillos, respuestas exactas, memorización y repetición, no fueron únicamente características de la catequesis, sino paradigmas de la instrucción de pobres. (Varela, 1983: 258-259)

Agrega que, ciertamente, no todos los catecismos eran iguales. Por ejemplo, los erasmistas incursionaron en la redacción de estos pequeños tratados “que no dejaran inactiva la conciencia y la inteligencia de los lectores”, lo que despertó sospechas y prevenciones sobre su uso (Varela, 1983: 260).

En los comienzos de la configuración de los sistemas educativos nacionales y sus correlatos en la construcción del discurso pedagógico, de la idea moderna de la infancia y de la construcción y el triunfo del discurso didáctico, parecería atinada la elección de las elites ilustradas criollas de apoyarse en el catecismo como un instrumento de transmisión de saberes que venía demostrando su eficacia a lo largo de los siglos.⁹ A poco que avancemos en el siglo

.....

aprobado por el Concilio de Trento, que ha servido de base para los catecismos católicos hasta la actualidad, como lo reconoce desde el prólogo el *Catecismo de la Iglesia Católica* (1992). El además catequético alcanzó hasta los difusores del socialismo utópico latinoamericano. Véase la *Cartilla socialista o sea Catecismo elemental de la Escuela Socialista de Carlos Fourier*, de Plotino Rhodakanaty (Rama, 1977: 189). También Corbière (2000).
9. Véanse Aymes (1991) y Capitán Díaz (1991).

XIX, podremos comprobar cómo la liturgia escolar laica acabaría igualmente adoptando formas de la liturgia religiosa, del mismo modo que inauguraría su propio discurso diferenciador y segmentador sobre el acceso al conocimiento.

Valgan como cierre de este apartado las referencias realizadas por Sarmiento sobre el papel de los catecismos en el aprendizaje de la lectura a principios del siglo XIX. Decía en *Recuerdos de provincia*, dando cuenta de la penetración de los impresores extranjeros, en especial Crapelet y Ackermann:

Pero deben haber libros, me decía yo, que traten especialmente de estas cosas, que las enseñen a los niños; y entendiendo bien lo que se lee, puede uno aprenderlas sin necesidad de maestros; y yo me lancé en seguida en busca de esos libros, y en aquella remota provincia, en aquella hora de tomada mi resolución, encontré lo que buscaba, tal como lo había concebido, preparado por patriotas que querían bien a la América, y que desde Londres habían sentido esta necesidad de la América del Sur, de educarse, respondiendo a mis clamores, enviándome los catecismos de Ackermann. (Parada, 1998: 116)

3. DEL CONTRATO SOCIAL O PRINCIPIOS DEL DERECHO POLÍTICO. OBRA ESCRITA POR EL CIUDADANO DE GINEBRA JUAN JACOBO ROUSSEAU

El compilador señala su edición en 1810 por la Imprenta de Niños Expósitos: primera parte, 99 páginas, segunda parte, 67 páginas, ambas en 4°, 167 x 112 mm.

La reproducción facsimilar incluye un prólogo de Mariano Moreno, secretario de la Primera Junta Provisoria de Buenos Aires que asumió el gobierno en 1810 “a nombre de nuestro amado rey Fernando VII”.

No es posible aquí entrar en la profusa polémica sobre las características de la Revolución de Mayo, sobre sus tendencias

internas y sobre el mismo Moreno, en tanto para la sola mención de la bibliografía argentina sobre los temas referidos no alcanzarían las páginas de este capítulo.

Obligados a postular sin matices, digamos que Moreno representaba el ala liberal democrática atravesada por un jacobinismo atemperado por las circunstancias locales del Río de la Plata, frustrada en sus embates por el escaso o nulo apoyo de una burguesía casi inexistente, desalojada del poder en diciembre de 1810 con la instalación de la Junta Grande. Moreno renunció, se embarcó para Inglaterra y murió durante el viaje.

El “Robespierre del Río de la Plata”, que había amenazado con “hacer correr ríos de sangre” entre los adversarios de la revolución, creó *La Gazeta de Buenos Ayres*, fundó la Biblioteca Nacional y procuró difundir las ideas del siglo XVIII por medio del *Contrato social*.

El texto fue dedicado “para instrucción de los jóvenes americanos” según advierte la carátula, y en el prólogo Moreno explicita sus ideas sobre Rousseau, la revolución y la necesidad de su obra de difusión educativa, así como el ideario ilustrado jacobino que más tarde se expresaría en la consigna sarmientina “educar al soberano”.

Para Moreno, la “gloriosa instalación del gobierno provisorio de Buenos Aires ha producido tan feliz revolución de las ideas” que solo se consolidaría cuando hiciese “palpable a cada ciudadano las ventajas de la constitución, y lo interese en su defensa como en la de un bien propio y personal” (tomo III: 321). Para lograrlo “todo ciudadano está obligado, a comunicar sus luces y sus conocimientos; el soldado que opone su pecho a las balas de los enemigos exteriores, no hace mayor servicio, que el sabio que abandona su retiro, y ataca con frente serena la ambición, la ignorancia, el egoísmo [...]” (tomo III: 323).

Y agrega: “[...] siendo mis conocimientos muy inferiores a mi celo, no he encontrado otro medio que reimprimir aquellos libros

de política, que se han mirado siempre como el *catecismo de los pueblos libres* [...]” (tomo III: 323, destacado nuestro).

Aquí el catecismo es utilizado como metáfora: al catecismo se lo recita, se lo memoriza, colectivamente, “de viva voz”. Su mecanismo dialógico reclama memorizar no solo la respuesta correcta, sino además la pregunta correcta. Y el control de verificación del cumplimiento de la “ortodoxia” se ritualiza en un contacto cara a cara entre el iniciador y el iniciado. La escritura obra como mero soporte de la oralidad.

El ensayo, en cambio, inaugura una relación distante entre el autor y el lector. La pregunta aparece como formulación retórica, residuos de oralidad apresados en la tipografía. La respuesta y el control de su ortodoxia serán en adelante establecidos por los “contratos” de la ritualidad impresa. De otra manera, el *Contrato social* exigía un nuevo “contrato de lectura”.¹⁰

Mientras las “escuelas del Rey”, escuelas de primeras letras que funcionaban en los cabildos, recibían un nuevo nombre, “escuelas de la Patria”, en su interior el catón pretendía ser sustituido por el “catecismo” de Rousseau (o el *Catéchisme Universel de Saint-Lambert*), y la tecnología de la palabra encontraba su espacio en la misma imprenta de los jesuitas, trasladada de Córdoba a Buenos Aires luego de la expulsión, a los Expósitos de Buenos Aires. La ruptura hegemónica reclamaba una ruptura pedagógica: la lectura en silencio e individual como requisito para incorporarse al siglo *ad maiorem gloriam* de la razón:

Este hombre inmortal, que formó la admiración de su siglo, y será el asombro de todas las edades, fue quizá el primero, que disipan-

.....

10. En otros trabajos hemos desarrollado propuestas para analizar la escena de lectura y prevenir posibles interpretaciones mecanicistas sobre los orígenes de la lectura silenciosa (Cucuzza, 1998).

do completamente las tinieblas, con que el despotismo envolvía sus usurpaciones, puso en clara luz los derechos de los pueblos, y enseñándoles el verdadero origen de sus obligaciones, demostró las que correlativamente contraían los depositarios del gobierno. (Tomo III: 324)

Luces, Enlightenment, Lumières, Aufklärung, la palabra circulaba en todos los idiomas europeos dominando el siglo XVIII y pretendía ingresar a las escuelas de primeras letras del Río de la Plata por “el estudio de esta obra [que] debe producir ventajosos resultados en toda clase de lectores [...]”:

Los que desean ilustrarse encontrarán modelos para encender su imaginación y rectificar su juicio: los que quieran contraerse al arreglo de nuestra sociedad, hallarán analizados con sencillez sus verdaderos principios, el ciudadano conocerá lo que debe a el magistrado, quien aprenderá igualmente lo que puede exigirse de él: todas las clases, todas las edades, todas las condiciones participarán del gran beneficio, que trajo a la tierra este libro inmortal, que ha debido producir a su autor el justo título de legislador de las naciones. (Tomo III: 325)

El clima religioso de la aldea de Buenos Aires llevó a Moreno a la autocensura: “Como el autor tuvo la desgracia de delirar en materias religiosas, suprimo el capítulo y principales pasajes, donde ha tratado de ellas” (tomo III: 326).

4. EL TRATADO DE LAS OBLIGACIONES DEL HOMBRE

Simultáneamente con el *Contrato social*, el Cabildo aprobaba la edición del *Tratado de las obligaciones del hombre adoptado [...] para uso de las escuelas de esta capital*, obra del sacerdote español

Juan Escóiquiz (1762-1820), preceptor de Fernando VII. Reimpreso en Buenos Aires en la imprenta de M. J. Gandarillas y Socios, perduró por más de setenta años en las aulas del país (tomo IV: 495).

Tuvo más suerte que Rousseau: quince días después de haberse embarcado Moreno, el Cabildo, en su sesión del 5 de febrero de 1811, rescindió la obligación contraída de adquirir 200 ejemplares del *Contrato social*. Dice el acta:

Reflexionaron dichos SS. que la primera parte reimpressa del Contrato Social de Rousseau no era de utilidad a la juventud y antes bien, pudiera ser perjudicial por carecer aquella de los principios que debiera estar adornada [...]; y en vista de todo creyeron inútil, superflua y perjudicial la compra que se ha hecho de los doscientos ejemplares de dicha obra [...]. (Tomo III: 537)

El *Tratado* obedece en su estructura a los capítulos y títulos siguientes:

- ▶ El capítulo I se titula “Obligaciones respecto de Dios”.
- ▶ El capítulo II, “Obligaciones respecto de nosotros mismos”; se desarrolla en una serie de artículos sobre los “Cuidados que debemos tener del alma”, a saber: “del entendimiento”, “de la memoria”, “de la voluntad”, “de la ejecución de las determinaciones de la voluntad”, “de los males del alma”, “del arreglo de las inclinaciones”, “de las pasiones que perjudican principalmente a nosotros mismos (deseos, gula, amor a los placeres, amor a la ociosidad, tristeza, temor)”, “de las pasiones perjudiciales no solo a nosotros mismos, sino también a los demás (cólera, odio, envidia, soberbia, avaricia)”, del cuidado del cuerpo y “los medios para conseguir la felicidad”.
- ▶ El capítulo III, “Obligaciones para con los demás”, trata acerca de las “Obligaciones generales” y las desdobra en “obligaciones negativas” (a nadie debe ofenderse en su hacienda, en su

honra) y en “obligaciones positivas” (respecto a los padres, a los hermanos y parientes, a los maestros, a los bienhechores, a los mayores y superiores, al Soberano y sus ministros, a la patria, a los amigos).

Transcribimos el apartado acerca de las obligaciones “Respecto al Soberano y sus ministros”, en función de las hipótesis que desarrollamos más adelante sobre la formación del súbdito:

Debemos el mayor respeto a nuestro gobierno, cuyas leyes estamos obligados a cumplir exactamente; y por consiguiente a los que hacen sus veces como los gobernadores, jueces & [sic].

La tranquilidad y la seguridad pública dependen de la observancia de las órdenes del gobierno y de sus ministros y así es necesario para el bien público, y para el bien privado de cada particular, que se obedezcan puntualmente sus órdenes y sus leyes; pues de otro modo sería un puro desorden, y nadie podría vivir quieto y seguro.

Y como para la tranquilidad y seguridad pública son necesarios crecidos gastos, y es justo que todos contribuyan a ellos, debe cada particular por su parte pagar fielmente al Estado los tributos que correspondan. (Tomo III: 98-99)

Sin numeración como capítulo y como un anexo independiente, el texto ofrece al final “Reglas de urbanidad”, con una introducción y los siguientes subtítulos: “del aseo y limpieza”; “del modo de estar en pie, sentarse y andar”; “de las visitas”; “de las concurrencias”; “del modo de portarse en la mesa”; “del modo de asistir a las iglesias”.

Finalmente, indicamos que, mientras el *Catón* interpelaba directamente al niño en modo imperativo, segunda persona del singular (con abundancia del *no* introductorio a la norma), el *Tratado* lo interpela desde un *nosotros* inclusivo en cuanto a las obligaciones. Quizá pueda pensarse que el primero se encuadra en

la categoría de la “buena crianza” y el segundo en la de “urbanidad”, mientras que el *Contrato* se inscribiría en el final del “proceso civilizatorio” (Elias, 1993) y en la categoría “civilización”.

Transcribimos a continuación dos fragmentos del *Catón* y del *Tratado* para ilustrar comparativamente lo antedicho y damos por obvio el conocimiento del *Contrato social*. Respetamos la sintaxis y la ortografía originales.

Comencemos con el *Catón* y sus modos de interpelar al niño:

No sea muy sospechoso, aunque no es malo el recelo de lo que está a su cargo. Cuando hable con mayor o igual no se cubra hasta que el otro esté cubierto. Cuando tose o estornuda, ponga la mano delante, porque no salpique. No hinche, ni muerda los labios, ni saque la lengua, ni chupe las uñas. No vuelva la cara o los ojos, ni tuerza el rostro, ni estire las manos, ni haga otra acción fea, en especial delante de los otros. No se arrime a la silla de otro, ni remede a nadie, ni escuche lo que se dice o hace en secreto, ni hable a solas.

Visitando a Príncipes, o persona muy superior, no pregunte cómo está: y escribiéndole, no envíe recomendaciones para otro. Finalmente (como dice San Ambrosio) tema a Dios, honre a sus Padres, reverencie a los mayores, defienda la castidad, y abrace la humildad, ame la piedad, y conserve la vergüenza como precioso dote de la naturaleza. (Tomo III: 414-415)

Comparemos ahora con el *Tratado de las obligaciones* y su *nosotros* inclusivo:

Cuando nos ponemos a la mesa, no debemos ser los primeros ni en sentarnos ni en desdoblar la servilleta, ni en poner la mano en los platos, y hemos de aguardar a que las personas superiores nos den ejemplo.

Las sillas en que nos sentemos no han de estar demasiado cerca de la mesa, ni demasiado apartadas.

En sentándonos debemos estar derechos, sin arrimarnos de pechos a la mesa, ni apoyar los codos sobre ella ni extender los brazos, sino cuando más poner encima las manos [...]

Hemos de evitar el comer con demasiada lentitud para no incomodar a los otros, y no comer tampoco con demasiada prisa o voracidad sino moderadamente. Antes de tomar un bocado hemos de tragar el otro, y los bocados no han de ser tan grandes que llenen enteramente la boca. (Tomo III: 142-143)

Berta Braslavsky aplica una serie de modelos relacionados con la búsqueda de la comprensión, elaborados por Vincent Faraone en el contexto de una investigación en los Estados Unidos sobre el período 1783-1987, para proponer un intento de periodización semejante en la historia de la enseñanza de la lectura en Argentina (Braslavsky, 1997).

El *modelo memorizador* domina el período que estamos trabajando, tanto desde el punto de vista religioso como desde el punto de vista secularizador. Este posterga la lectura del texto hasta que se logra la decodificación. Aunque domina el deletreo, luego se introduce el vocabulario visual con palabras familiares y textos breves para “incubar” conocimientos.

Aplicando las categorías con que Berta Braslavsky analiza el *modelo memorizador* a los textos que estamos trabajando, los objetivos serían la transmisión de: a) la palabra de Dios (catones y catecismos), b) la palabra de la Razón iluminista (*Contrato social*) y c) la palabra del Soberano (*Tratado de las obligaciones del hombre*).

Esto es, no hay rupturas metodológicas en la iniciación a través de las cartillas y silabarios y sí se produce la pugna por los contenidos en el primer libro de lectura de corrido.

5. DEL CATECISMO A LA ANAGNOSIA

Puede pensarse que la comparación de los modelos mencionados conduciría a identificar tres momentos ideológicos: a) la impronta de la Contrarreforma, b) la fracasada tentativa jacobina y c) la persistencia de las concepciones del absolutismo, una vez hegemónica el ala conservadora de la Revolución.

Es decir, una combinación heterogénea, desigual y anacrónica para formar al creyente, al súbdito y al ciudadano, y el texto escolar concebido como mediador de la transmisión de la palabra de Dios, el Soberano o la Razón, respectivamente. Todo ello remite a la tríada *cortesía, urbanidad y civilización* –siguiendo a Norbert Elias–, a las escasas repercusiones en España del *De civilitate morum puerilium* de Erasmo (Varela, 1985) y a sus consecuencias en las reediciones de los manuales españoles de buena crianza o urbanidad (Guereña, 1997) que se introdujeron en el Río de la Plata.¹¹

En tanto no variaron las condiciones sociales de producción de lectores, no se dieron cambios en las condiciones escolares de su producción en el contexto de la sociedad pastoril del temprano siglo XIX en el Río de la Plata, por lo que las acciones de las elites ilustradas tendientes a modificar las segundas no se vieron apoyadas en las primeras. El “irresistible ingreso en la lectura de toda la sociedad” (Chartier y Hébrard, 1994) comenzaría a producirse a fines del siglo XIX en la Argentina, y con ello, el cambio en los manuales escolares y en los modelos de comprensión. Hasta tanto, los preceptores continuaron enseñando a leer como se hacía desde la Antigüedad clásica, mientras sus alumnos acompañaban memorizando con bostezos los bostezos de la aldea porteña.

Finalmente, dejaremos solo indicado como programa metodológico que la historia de los libros de texto no debe circunscribirse

.....
11. Véase además Benso Calvo (1997).

al mero ejercicio de recuperación archivística (sin dejar de hacerlo), o al recuento cuantitativo de palabras clave e ilustraciones (insistiendo en ello), sino que es preciso introducirse en la reconstrucción de las prácticas de su tratamiento dentro y fuera del aula escolar.

Esto es, combinar la historia de la escritura y su tecnología con la historia de la lectura y sus variaciones, desde la oralidad residual de la lectura colectiva en voz alta del catecismo en las aulas conventuales hasta la *ruminatio* que preanunciaba la lectura silenciosa individual. De otro modo: del texto para *oír* y memorizar en los *claustrós* al texto para *ver* y discutir en los *clubes* ilustrados.

Y ello en el momento en que “el analfabetismo no había sido todavía doblegado en los campos y en los arrabales, en el que los nuevos lectores del siglo XIX descubren con trabajo o delicia los usos de la letra impresa, ya se trate del libro ya se trate del periódico” provocando lamentos diferentes a los actuales (“no leen nada” por “leen demasiado”, “leen cualquier cosa”, “tienen el furor de la lectura”) (Chartier y Hébrard, 1994: 17).

Las rupturas hegemónicas, en este caso las guerras de la independencia latinoamericana, se expresaron en rupturas pedagógicas aun antes de la constitución de los sistemas educativos. Esto es, la construcción del sujeto ciudadano como individuo aislado que decide libremente sujetarse a la ley de la razón del Estado liberal reclamaba el surgimiento de gacetas, bibliotecas públicas y escuelas que instrumentaran la lectura solipsista.

Roto el pacto colonial, las elites criollas disputaron sobre las formas de organización del Estado nacional y, de una manera temprana, sobre la escuela y sus funciones como aparato ideológico del Estado. Con la propuesta de Mariano Moreno, la construcción de un sistema educativo nacional liberal comenzaba a prefigurarse en el Río de la Plata.

La tentativa tuvo un eco cercano (pero igualmente abortado en medio de las luchas civiles entre federales y unitarios) hacia 1821,

con la adopción del Lancaster durante el período rivadaviano, ampliamente auspiciado por las elites independentistas, desde México hasta el Río de la Plata, que confiaban en el método por cuanto prometía la formación masiva de lectores apoyándose en el sistema de monitores.

Como señalamos en otro lugar, las políticas de sedentarización del indígena implantadas durante la colonización española fueron sucedidas por las políticas de sedentarización de la enseñanza: el aula sería el complemento del pueblo de indios. (Véase la producción de Marcelo Caruso, en especial sobre este tema: Caruso, 2003).

El Lancaster formó parte del optimismo pedagógico de las elites criollas que acompañaban las guerras de independencia, con la excepción de la resistencia de Simón Rodríguez (Cucuzza, 2009). Valga como ejemplo de su expansión:

En Chile el decreto del 22 de noviembre de 1821 obligaba a todos los maestros de Santiago a enseñar por el método mutuo en la Escuela Lancasteriana Central (de lo contrario se arriesgaban a perder sus puestos de trabajo). En la Gran Colombia el decreto del 26 de enero de 1822 ordenó la creación de una escuela lancasteriana normal en Bogotá, Caracas y Quito, y el plan del 3 de octubre de 1826 estableció que dentro de catorce meses en todas las escuelas primarias de todo el país debe adoptarse el método monitorial. En Perú, por un decreto del 6 de junio de 1822, todas las escuelas de Lima deben convertirse en el método mutuo dentro de seis meses, y un decreto del 31 de enero de 1825 ordenó el establecimiento de una escuela lancasteriana normal en cada departamento del país. En las Provincias Unidas del Río de la Plata, el método monitorial fue declarado oficial en las escuelas de Buenos Aires en 1825. En México un decreto del 16 de abril de 1833 había oficializado el método mutuo en todas las escuelas públicas del Distrito Federal, y la ley del 26 de octubre de 1843 colocó a la compañía lancasteriana de ciudad de México a cargo de la direc-

ción de la instrucción primaria para todo el país (continuó hasta octubre de 1845). En Guatemala el “estatuto de instrucción primaria” del 31 de agosto de 1835 ordenó que desde 1838 todas las escuelas primarias en Guatemala debían ser monitoriales (Roldan Vera, 2005: 666, traducción propia).

Señala Mariano Narodovsky:

En Buenos Aires, al igual que en el resto de las provincias del Plata donde el método fue implantado, la opción seguida fue la de centralizar la oferta en el área estatal. Al respecto es ejemplificador el caso del pedagogo inglés James Thomson, quien llega a Buenos Aires como enviado de la Sociedad Bíblica inglesa y su cometido es difundir su fe y especialmente la lectura de la Biblia a través de escuelas lancasterianas. (Narodovsky, 1994: 258)¹²

El mismo autor aporta estadísticas acerca de la escasa expansión del Lancaster en Buenos Aires, sobre su derogación en 1828, una tentativa de reflotarlo durante el primer gobierno de Rosas pero solo parcialmente –como un recurso didáctico más, en especial para la enseñanza de la lectura y la escritura–, así como la edición de varios textos aunque como libros para el maestro, no para el alumno (Narodovsky, 1994: 264 y 276).¹³

Entre ellos, mencionamos el *Manual para las escuelas elementales de niñas, o resumen de enseñanza mutua aplicada a la lectura, escritura, cálculo y costura. Por Mme. Quignon. Traducido del francés al idioma español por la Señora Doña Isabel Casamayor*

.....

12. Jesualdo Sosa transcribe cartas de Thomson en las que insinúa dificultades para introducir la lectura de la Biblia: “[...] esto es, nos hemos servido de extractos en forma de lecciones impresas en grandes hojas y en pequeños libros, introduciendo así las Escrituras como a hurtadillas” (Sosa, 1954: 59).

13. Véase también Narodovsky (1999).

de Luca, secretaria de la Sociedad de Beneficiencia, Imprenta de los Expósitos, Buenos Aires, 1823, y el Plan de enseñanza para las escuelas de primeras letras o edición compuesta del plan publicado en francés en 1815 por el Señor Conde de Laborde, según los métodos combinados del Señor Bell y el Señor Lancaster, por una traducción anónima de 1816, y del Manual práctico del método de mutua enseñanza publicado en Cádiz en 1818 por la Sociedad Económica de Amigos del País de aquella provincia, Imprenta de los Expósitos, Buenos Aires, 1823 (Narodovsky, 1994: 264).

No hemos hallado registros documentales acerca de la implementación real del método en cuanto a la enseñanza de la lectura y escritura, en especial sobre los soportes, tal como reseña Jesualdo Sosa:

Para evitar dar a cada niño pequeños libros para aprender a leer, se le hacía aprender sobre planchas de hojas de papel en donde estaban escritas las letras y las palabras; la plancha era suspendida de la pared, y siete u ocho niños colocados en semicírculo, aprendían bajo la dirección de un monitor a repetir la lección que le había sido enseñada una vez antes. Las plumas, la tinta y el papel eran caros: se les sustituía por una pizarra [...] y cada uno de los niños de la misma clase, se ejercitaba a su turno, en trazar las letras y palabras que el monitor le había enseñado previamente a deletrear. En cuanto al empleo de la arena (para trazar las letras), que fue introducido más tarde, M. Lancaster encontró la primera idea en la obra del Dr. Bell. (Sosa, 1954: 23-24)

Queremos llamar la atención sobre la constatada circulación de libros dedicados al lector infantil durante el período. Aunque nada sabemos sobre su circulación en las aulas, no es disparatado suponer por lo menos su lectura en el ámbito familiar de las elites porteñas, teniendo en cuenta la supervivencia de la lectura en voz alta como práctica social en los sectores ilustrados urbanos, tanto

en Europa como –podemos suponer, carentes de estudios particulares– en el Río de la Plata.

Ignacio Gorriti criticaba, desde su mirada eclesiástica, el contenido de dicha circulación diciendo que los niños “podían traer de su casa historias profanas cuya relación no entendían ellos ni sus maestros; libros de caballería, o cosas parecidas; los padres más piadosos daban a sus hijos para leer, vidas de santos escritos por autores sin criterio y por consiguiente, sobrecargados de hechos apócrifos, de milagros fingidos u obras ascéticas, partos de la piedad indigesta” (citado por Probst, 1961: 110).

Existen abundantes referencias a la circulación, entre otros, de *El amigo de la infancia*, de Arnaud Berquin; *El amigo de los niños*, de Antoine Sabatier de Castres; *Almacén de las señoritas adolescentes ó diálogo de una sabia directora con sus nobles discípulas*, de Jeanne Marie Leprice de Beaumont; *El Buffon de los niños*, de William Fordyce Mayor (esta última obra, traducida al francés por J. B. Breton, y luego al español), y las *Cartas sobre la educación del bello sexo por una señora americana*, atribuidas a José Joaquín de Mora, cuya impresión fue encargada por Bernardino Rivadavia (Parada, 1998: 64).

Tampoco resulta descabellado imaginar, entre las elites urbanas, escenas de lectura colectivas de otros textos que respondieran a sus concepciones propias de la cultura letrada, así como el papel que jugaron durante el siglo XIX los almanaques, verdaderos breves compendios de transmisión de saberes, especialmente en el medio rural. En este último caso, insinuamos líneas de investigación a futuro.¹⁴

Quizá el libro de texto que cierra el período y comienza a anunciar el siguiente sea *Anagnosia*, de Marcos Sastre, primera

.....
14. Véase el capítulo VII, “Una aproximación estadística a los hábitos de lectura”, en Parada (1998).

edición del autor de 1849. Como señala Berta Braslavsky: “[...] lo nuevo de la Anagnosia consiste en que no empieza con el aprendizaje del abecedario sino que introduce sucesivamente las letras según las dificultades que él supone que tienen en su relación con los sonidos”, se opone al deletreo y propone un método fónico (Braslavsky, 1997: 11).

Desde su carátula, todavía sin color ni ilustraciones, la *Anagnosia* (del griego, ‘arte de leer’) se autoproclamaba como “el verdadero método” (anunciando futuras querellas) “para enseñar y aprender a leer con facilidad inspirando a los niños unición a la lectura y amor a la virtud y al trabajo”. Se agregan, debajo del nombre del autor, sus obras *El Tempe argentino*, los *Consejos de Oro sobre Educación* y las *Lecciones de Gramática, de Ortografía, de Aritmética y demás textos de enseñanza primaria*.

Y se concluye con la inscripción: “Todos aprobados por los Consejos de Instrucción Pública de Buenos Aires y Montevideo”. Esto es, comenzaba a constituirse la aduana estatal laica de los textos que circularían por las escuelas, en sustitución de la aduana religiosa.

Referencias bibliográficas

- AYMES, J.-R. (1991) “Catecismos franceses de la Revolución y catecismos españoles de la guerra de la independencia: esbozo de comparación”. En: Ossenbach Sauter, G. y M. de Puellas Benítez (eds.) *La Revolución Francesa y su influencia en la educación en España*, Madrid, UNED.
- BENSO CALVO, C. (1997) *Controlar y distinguir. La enseñanza de la urbanidad en las escuelas del siglo XIX*, Vigo, Universidad de Vigo.
- BRASLAVSKY, B. (1997) “Para una historia de la pedagogía de la lectura en Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?”, *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.
- CANTER, J. (1961): “La imprenta”. En: Academia Nacional de la Historia, R. Levene (dir.), *Historia de la Nación Argentina*, vol. IV, segunda sección, Buenos Aires, El Ateneo.

- CAPITÁN DÍAZ, A. (1991) “Los catecismos políticos en los inicios del siglo XIX español: un intento de formación política y social del pueblo”. En: Ossensbach Sauter, G. y M. de Puellas Benítez (eds.) *La Revolución Francesa y su influencia en la educación en España*, Madrid, UNED.
- CARUSO, M. (2003) “‘Sus hábitos medio civilizados’: enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. xv, núm. 37, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- CHANETON, A. (1939) *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- CHARTIER, A.-M. y J. HÉBRARD (1994) *Discursos sobre la lectura 1880-1980*, Barcelona, Gedisa.
- COMISIÓN NACIONAL EJECUTIVA DEL 150° ANIVERSARIO DE LA REVOLUCIÓN DE MAYO (1966) *La Revolución de Mayo a través de los impresos de la época. Compilación de facsimilares realizada por Augusto E. Mallié*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Dirección Nacional del Registro Oficial.
- CORBIÈRE, E. (2000) *Los catecismos que leyeron nuestros padres. Ideología e imaginario popular en el siglo XX*, Buenos Aires, Sudamericana.
- CUCUZZA, H. R. (1998) “Oír o leer: el poder y las escenas de lectura”, *Veritas* 43/1, Porto Alegre, PUCRS, pp. 131-140.
- (2009) “Independências, repúblicas e educação na América Latina”, IX Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, UERJ, Río de Janeiro, noviembre, conferencia inédita.
- DELGADO CRIADO, B. (1990) “Un antiguo texto escolar: los ‘Dísticos Morales’ de Catón”. En: Samaniego Boneu, M. y V. Del Arco López (eds.) *Historia, literatura, pensamiento*, Salamanca, Narcea.
- ELIAS, N. (1993) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Buenos Aires, FCE.
- FERACINE, L. (1995) (trad.) “A civilidade pueril”. En Figueira, F. G. (dir.) *Intermeio. Revista del Maestrado en Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul*, Campo Grande MS, UFMS.
- GUEREÑA, J. L. (1997) “Los manuales de urbanidad”. En: Escolano Benito, A., *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez.
- NARODOVSKY, M. (1994) “La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires”, *Anuario del IEHS* 9, Tandil.
- (1999) “El sistema lancasteriano en Iberoamérica”, *Revista Alternativas* 2/2, San Luis, LAE.

- PARADA, A. (1998) *El mundo del libro y de la lectura durante la época de Rivadavia*, Buenos Aires, UBA, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas.
- PÉREZ Y GÓMEZ, A. (1964) *Versiones castellanas del Pseudo Catón*, Valencia, Talleres de Artes Gráficas Soler.
- PROBST, J. (1961) “La enseñanza primaria desde sus orígenes hasta 1810”. En: Academia Nacional de la Historia, R. Levene (dir.), *Historia de la Nación Argentina*, vol. IV, segunda sección, Buenos Aires, El Ateneo.
- RAMA, C. M. (comp.) (1977) *Utopismo socialista (1830-1893)*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, tomo 26.
- ROLDAN VERA, E. (2005) “Order in the Classroom: The Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education”, *Paedagogica Historica* 41/6.
- SAAB, J. y R. CUCUZZA (1996) “Dominación española y período independiente en el Río de la Plata, dos épocas unidas por un texto escolar: el Catón”, *Clío y Asociados. La Historia Enseñada* 1, Santa Fe, Centro de Publicaciones Universidad Nacional del Litoral.
- SOSA, J. (1954) “La Escuela Lancasteriana”, *Revista Histórica*, Museo Histórico Nacional, Montevideo, Imprenta Nacional.
- SOTO, A. (s/d) *Refranes de la lengua española*, Barcelona, Vilmar.
- TANCK DE ESTRADA, D. (1988) “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821”. En: Vázquez, J. (dir.) *Historia de la lectura en México*, México, Ediciones del Ermitaño.
- VARELA, J. (1983) *Modos de educación en la España de la contrarreforma*, Madrid, La Piqueta.
- (1985) “Comentario”. En: Erasmo, *De la urbanidad en las maneras de los niños*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- VIÑAO FRAGO, A. (1997): “Aprender a leer en el Antiguo Régimen: cartillas, silabarios y catones”. En: Escolano Benito, A. (dir.) *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- WEINBERG, G. (1995) *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, AZ Editora.