



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

El espacio escolar en la conceptualización sarmientina

Dimensiones axiológica, proyectual y procedimental en los *Anales de la*

Educación Común (1858-1875)

AUTORA: Daniela Boyonkián

DIRECTORA: Silvia Finocchio

FECHA: 26/8/2021

Resumen

En el marco de la configuración del Estado nacional y los albores del sistema educativo argentino, la prensa periódica se consolidó como actor fundamental en los debates públicos, como la caja de resonancia de diversas tendencias políticas y como el instrumento propagandístico de preferencia de la cultura escrita. En 1858, el jefe del Departamento de Escuelas del entonces Estado de Buenos Aires, Domingo Faustino Sarmiento, fundó una publicación a la que denominó *Anales de la Educación Común*, dedicada a rastrear los avances de la instrucción pública en Buenos Aires y a difundir las doctrinas pedagógicas imperantes. Dicho periódico se constituyó, entre 1858 y 1875, como uno de los pilares de la prensa de educación de la época, abarcando una amplia gama de temas vinculados con las políticas educativas del gobierno provincial y, posteriormente, nacional.

Dentro de esa variedad temática, la preocupación por el establecimiento de locales escolares adecuados y su vinculación con la expansión del sistema de enseñanza ocupó un lugar destacado dentro del discurso del periódico. Las diferentes aristas y significados presentados en torno a los espacios escolares que se desarrollan en la publicación habilitan a pensar el problema de los lugares de la escuela desde la perspectiva de la historia conceptual articulada por el historiador Reinhart Koselleck. En consecuencia, el propósito de esta investigación será indagar qué sentidos de la noción de espacio escolar se presentan en *Anales de la Educación Común* entre 1858 y 1875, partiendo de la premisa de la existencia de múltiples dimensiones de la misma. En orden a analizar el devenir de este concepto en el periódico se tomarán algunas precisiones teóricas de Antonio Viñao Frago, Jaume Trilla y Agustín Escolano Benito en torno a qué constituye un espacio escolar, así como herramientas metodológicas de la historia conceptual referentes al análisis diacrónico de los conceptos.

Palabras clave: prensa educativa - espacio escolar - historia conceptual – Domingo F. Sarmiento – Juana Manso – políticas educativas.

Summary

The configuration of the national state and the dawn of the Argentine educational system provided context for the consolidation of periodical press as the sounding board for public debates and as the preferred propaganda instrument of written culture. In 1858, the head of the Department of Schools of the then State of Buenos Aires, Domingo Faustino Sarmiento,

founded a newspaper which he called *Anales de la Educación Común*, dedicated to track the progress of public instruction in Buenos Aires while disseminating the prevailing pedagogical doctrines. This newspaper was established, between 1858 and 1875, as one of the pillars of the educational press of the time, covering a wide range of issues related to the educational policies of the provincial and, later, national governments.

Within this thematic variety, concerns surrounding the establishment of adequate school premises and its entailments with the expansion of the education system occupied a prominent place within the newspaper's discourse. The different edges and meanings presented around school spaces that are developed in the publication allow to address the problem of the places of the school from the perspective of the conceptual history articulated by the historian Reinhart Koselleck. Consequently, the purpose of this research will be to inquire what meanings of the notion of school space are presented in *Anales de la Educación Común* between 1858 and 1875, starting from the premise of the existence of multiple dimensions of said notion. In order to analyze the evolution of this concept in the newspaper, some theoretical clarifications will be taken from Antonio Viñao Frago, Jaume Trilla and Agustín Escolano Benito regarding what constitutes a school space, as well methodological tools of conceptual history related to the diachronic analysis of the concepts.

Key words: educational press - school space - Conceptual history - Domingo F. Sarmiento - Juana Manso - educational policies.

Agradecimientos

La presente investigación es resultado de un largo, pero gratificante proceso de indagación en una particular coyuntura para nada sencilla, tanto a nivel humano como académico.

Quisiera agradecer en primer lugar a Silvia Finocchio, no solo por aceptarme como su tesista, sino por brindarme su tiempo, orientación, devoluciones y experiencia a cada paso del armado de esta tesis y por guiarme en este apasionante viaje de la investigación en prensa educativa, incluso desde aquellos encuentros en sus clases de los miércoles.

En segundo lugar, al espacio académico proporcionado por la FLACSO, tanto en las asignaturas regulares y los seminarios optativos como en la cotidianeidad de la cursada. En particular, a la cátedra del Taller de Tesis II, a cargo de Nancy Montes, cuyo acompañamiento, comprensión y consejos metodológicos contribuyeron a hacer más liviana la carga de los distanciamientos y la virtualidad en la última materia del posgrado. De igual manera, agradecer a Sandra Ziegler y Daniel Altamiranda por su presencia constante en el camino recorrido durante estos dos años de maestría.

En tercer lugar, al personal de la hemeroteca de la Biblioteca Nacional de Maestros, en particular a Amancio Rodríguez, por su entusiasmo y ayuda en los momentos iniciales de este estudio, cuando aún imaginaba que mi investigación transcurriría en los pasillos de un repositorio físico. Igualmente, por estar a disposición, tiempo después, para asistirme a hallar las digitalizaciones del material que necesitaba.

Por último y no menos importante, a mi familia, a mis colegas historiadores y amigos y amigas, los nuevos y no tan nuevos, siempre presentes, alentando y acompañando desde cerca o desde lejos.

ÍNDICE

Introducción	7
Capítulo 1. Delimitaciones teórico-metodológicas.	
1.1 Aspectos teóricos.....	14
1.2 Lineamientos metodológicos.....	16
1.3 Estado de la cuestión.....	21
Capítulo 2. Antecedentes y contexto: Sarmiento, la prensa educativa y la escuela en la segunda mitad del siglo XIX.	
2.1 Domingo F. Sarmiento y el periodismo de educación.....	29
2.2 El espacio de la escuela sarmientina: el germen de una idea.....	32
Capítulo 3. <i>Anales de la Educación Común</i>: un periódico para el sistema educativo.	
3.1. Surgimiento, formato y contexto de producción de <i>Anales de la Educación Común</i>	37
3.2 <i>Anales de la Educación Común</i> , ¿un periódico para la opinión pública? Destinatarios, colaboradores y contenido.....	40
3.3 El concepto de espacio escolar en <i>Anales de la Educación Común</i>	44
Capítulo 4. Dimensión axiológica del espacio escolar	50
4.1. En torno a una idea de la escuela. Permanencia, progreso y familia (1858-1861).....	51
4.2. Críticas, obstáculos y retrocesos (1865-1872).....	57
Capítulo 5. Dimensión proyectual del espacio escolar. Reglamentaciones y planeamiento	63
5.1. En torno a la creación de un fondo escolar. Leyes, alcances y limitaciones (1858-1861).....	64
5.2 Reclamos y críticas sobre el fondo escolar. Limitaciones legales y el problema de los terrenos (1865-1868).....	69
5.3 Problemas nacionales de proyección escolar. El rol de los inspectores (1869-1873).....	74
Capítulo 6. El accionar sobre el espacio escolar. Dimensión procedimental del concepto	84
6.1. Organización y acciones en las escuelas parroquiales. Efectos de la ley del 31 de agosto sobre el fondo escolar (1858-1861).....	85

6.2. Expansión de la escolarización y construcción de edificios escolares. Preocupaciones nacionales (1865-1873).....	90
Conclusiones.....	98
Referencias bibliográficas.....	103

Introducción

En 1852, tras la derrota de Juan Manuel de Rosas, gobernador de Buenos Aires y líder de la Confederación Argentina, los procesos de organización nacional y modernización institucional se abrieron paso en la agenda gubernamental de los sectores dirigentes. La conformación del Estado argentino supuso, entre otras cuestiones, la reapertura de las conversaciones pedagógicas y políticas en torno a la necesidad de configurar un sistema de escolarización, para lo cual fueron decisivas las contribuciones de los intelectuales asociados a la denominada Generación del '37. Figuras como Juan Bautista Alberdi, Domingo Faustino Sarmiento, Marcos Sastre, entre otros, tuvieron la posibilidad de retornar al escenario político argentino tras enfrentar, durante el rosismo, décadas de exilio forzoso en el cual manifestaron sus ideas y oposición a la política del gobernador con copiosas producciones escritas.

No obstante, lejos de aproximarse hacia la unificación nacional, la Confederación Argentina enfrentó un panorama sumamente frágil y volátil, en el cual las intrigas facciosas menoscabaron las ya endeble relaciones políticas. Más aún, la provincia de Buenos Aires, al ser una de las más acaudaladas debido a las rentas de la Aduana, se negó a firmar la Constitución sancionada en 1853 y elaboró una propia que le permitía retener la soberanía sobre los recursos aduaneros y separarse de la Confederación autodenominándose “Estado”. Así, la década de 1850 quedaría signada por las pujas de poder y los enfrentamientos armados entre Buenos Aires y la Confederación.

En 1859, la derrota bonaerense en Cepeda y la firma del Pacto de San José de Flores, en el cual Buenos Aires se comprometió a firmar la Constitución, modificación mediante, parecían haber encaminado la unificación, pero este no fue el caso. El ascenso a la gobernación de Bartolomé Mitre en 1860, sus acuerdos con Urquiza y el triunfo bonaerense en los campos de Pavón, en 1861, abrieron paso a una nueva etapa de la organización nacional. Así, en 1862 Mitre fue elegido presidente de la República hasta 1868, y fue sucedido por Domingo F. Sarmiento (1868-1874) y Nicolás Avellaneda (1874-1880), respectivamente.

En este contexto posrosista, el camino hacia la unificación nacional y la sanción de una Carta Magna vigorizó los debates en torno a la enseñanza pública, alentando los cuestionamientos sobre qué enseñar, cómo, a quiénes y para qué. Asimismo, la prensa periódica se revitalizó como caja de resonancia de las disputas civiles e instancia legitimadora, propagandística, de las nuevas (y no tan nuevas) prácticas políticas, especialmente en Buenos Aires, donde la actividad periodística había estado presente desde incluso el siglo XVIII, como plataforma para los debates de y sobre la opinión pública. Así, diferentes modos de comprensión y apropiación de

diversas aristas de la realidad social tuvieron su correlato en la multiplicación de diarios y revistas.

Dentro de este universo de producciones escritas, las publicaciones educativas encarnaron las discusiones pedagógicas, políticas y sociales sobre qué hacer con la educación. Involucraron a actores de variada índole como productores, transmisores y receptores de conocimiento e información, canalizando las principales preocupaciones y propuestas educativas de la época. La presencia significativa de estos artefactos culturales y su progresiva multiplicación a lo largo del siglo XIX habilitan a interpelar el papel de la prensa escrita en los debates sobre la escolarización y la formación de la opinión pública durante el proceso de construcción de los Estados hispanoamericanos independientes.

Sistematizar la instrucción elemental significó, entre otras cuestiones, acordar sobre los alcances de la obligatoriedad, los contenidos mínimos, la organización institucional y edificación de locales adecuados para la enseñanza. Este último punto en particular fue una preocupación temprana en la trayectoria intelectual de Domingo F. Sarmiento. En 1849, tras sus viajes por Europa, América y África, el sanjuanino recopiló las observaciones realizadas en los sistemas educativos que visitó en un texto conocido como *Educación popular*¹. El capítulo sexto de esta obra denominado “Escuelas públicas” expone la hipótesis de Sarmiento según la cual sin un local escolar adecuado no podría configurarse un sistema de enseñanza, por lo que esto debía ser una prioridad de las políticas educativas hispanoamericanas. Además, en estas páginas plasmó sus lineamientos respecto de la arquitectura escolar que, en los países que visitó, habían posibilitado una expansión sostenida de los sistemas educativos en formación.

Luego de un largo exilio, Sarmiento retomó sus actividades públicas en Buenos Aires en 1856, cuando fue designado jefe del Departamento de Escuelas del entonces Estado bonaerense. Sus principales objetivos incluyeron la restauración de la educación pública, limitada durante el rosismo, la movilización de la opinión pública para multiplicar los esfuerzos en favor de la escolarización y la difusión del arsenal de modelos educacionales con los que había tomado contacto durante sus visitas a Europa, Norteamérica y Chile.

Como divulgador y periodista, Sarmiento alentó la creación de la herramienta que estimaba más eficiente para llevar a cabo sus metas: una publicación mensual puesta a disposición de la administración pública que permitiera el intercambio de ideas y el impulso de acciones en favor de la educación elemental. A tal efecto, en 1858 fundó *Anales de la Educación Común* con

¹ Publicado en 1849 bajo el título *Informe presentado al ministro de Instrucción Pública de Chile*, este documento fue incluido en el onceavo tomo de las *Obras de Domingo F. Sarmiento* denominado *De la educación popular* (Sarmiento, 1896). De aquí en más el texto será referido como *Educación popular*.

auspicios del gobierno de Buenos Aires, para difundir la importancia de la educación común como instrumento de progreso y formar una opinión pública que convirtiese en leyes las propuestas allí expresadas. Desde ese entonces, *Anales* comenzó a afianzarse lentamente como un actor protagónico en la escena de la prensa periódica educativa de Buenos Aires, adquiriendo una extensa trayectoria a lo largo de tres siglos.

En el caso del periodo fundacional que aquí se analiza, esto es de 1858 a 1875, *Anales* abarcó una amplia gama de temas inherentes a las preocupaciones de la época y al ideario educativo de su creador. Su edición fue compartida con Juana Manso, quien se hizo cargo de la publicación desde 1865, cuando Sarmiento fue enviado como diplomático a Estados Unidos, hasta su fallecimiento, diez años después. Igualmente, aunque con algunas interrupciones en su salida, esta primera etapa atravesó las vicisitudes de las pugnas por la organización nacional y las tres llamadas “presidencias históricas”, a la vez que acompañó gran parte de las discusiones que precedieron a la organización normativa del sistema educativo en 1884, con la sanción de la ley N°1.420. Esto, además de su persistencia como órgano de divulgación periodística de la provincia de Buenos Aires, incluso hasta la actualidad, le otorga a *Anales* un enorme valor como fuente de análisis para la historia de la educación.

Los estudios que abordan la prensa periódica educativa en tanto artefacto y dispositivo cultural y comunicacional, es decir, como un objeto de estudio autónomo, son relativamente recientes. Dentro del campo de la historia cultural de la educación, aportes como los de Nóvoa (1993, 1997), Camara Bastos (1994) y Finocchio (2009, 2013) contribuyeron a ampliar los horizontes de análisis de la prensa educativa como fuente histórica que permite interpelar las prácticas sociales, políticas y educativas de los actores individuales y colectivos de la época. No obstante, y a pesar del abultado corpus bibliográfico que versa sobre la vida y obra de Sarmiento, *Anales de la Educación Común* está poco estudiada en sí misma, más allá de ser utilizada como documentación de contrastación y soporte de información sobre el período.

Análogamente, los estudios en torno al *espacio escolar* cuentan con numerosos trabajos desde la didáctica y la pedagogía, no tanto así desde la perspectiva histórica del pensamiento sarmientino, exceptuando algunas investigaciones dedicadas a la historia de la arquitectura escolar en los albores del sistema educativo argentino. Las primeras aproximaciones al espacio escolar como elemento constitutivo del acto educativo fueron proporcionadas por el libro de Jaume Trilla de 1985, *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Posteriormente, sus consideraciones sobre la especificidad de los lugares de la escuela fueron profundizadas en numerosos trabajos del investigador español Antonio Viñao Frago (1993-1994a, 1993-1994b, 1996, 2002) y Agustín Escolano Benito (2000b, 2008). Estos estudios

sentaron las bases de un campo epistemológico abocado a la caracterización y exploración de la materialidad y espacialidad de la escuela y sus transformaciones en el devenir histórico.

Por otra parte, la consideración del espacio escolar como objeto de estudio en una documentación histórica como la prensa educativa invita a profundizar sobre la conceptualización de la expresión misma, así como las variaciones de su significado en un artefacto cultural productor de opinión, información y propaganda, a su vez cargado de sentidos, intencionalidades e intereses diversos (Hernández Ramos, 2017).

En este sentido, el programa de historia conceptual articulado por Reinhart Koselleck en sus obras *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos* (1993) y *Los estratos del tiempo* (2001) aporta criterios metodológicos específicos que permiten ampliar el análisis del espacio escolar mediante su consideración como un concepto dotado de carga semántica e historicidad propia. La propuesta de Koselleck se asienta en el estudio de nociones fundamentales que articularon las rupturas y continuidades de la Modernidad, tales como “Estado”, “libertad”, “democracia”, entre otras, lo cual la convierte en una herramienta apropiada para abordar las diversas aristas del pensamiento y accionar sarmientinos en torno a la concepción del *espacio escolar*, situados en una época de complejas redefiniciones institucionales, sociales y políticas.

La intersección de la prensa educativa con el concepto de espacio escolar resulta de interés para profundizar en un estudio de largo aliento. Esto se debe a, por un lado, la relevancia de la prensa periódica en los procesos de modernización del Estado como plataforma escrita en la cual resonaron los vaivenes políticos, y a su impacto como espacio generador de prácticas y sentidos. Por otro lado, las vacancias en las investigaciones sobre *Anales de la Educación Común* como primera publicación oficial del sistema educativo argentino en ciernes, así como de los aspectos que en ella se presentan en torno al espacio escolar, justifican una exploración más exhaustiva a la que esta investigación procurará contribuir.

Adicionalmente, el desarrollo de la presente investigación está enmarcado en la crisis sanitaria producto de la pandemia que inició a fines del año 2019. Con ella, la ruptura de los lazos laborales, afectivos y sociales en pos de la preservación de la salud ha suscitado extensos debates acerca de la importancia de la cercanía de los vínculos, especialmente, los educativos. Así, los imponderables de la coyuntura actual reanimaron discusiones sobre los fundamentos del valor de la escuela, asociadas, directa o indirectamente al carácter esencial de los espacios escolares como instancias de socialización y producción de conocimientos para el sistema educativo. En consecuencia, la cuestión de las aulas cerradas y la continuidad pedagógica han dado lugar a las más variadas manifestaciones, desde pugnas políticas y malestar social hasta

estudios académicos² y artículos periodísticos³, que revitalizaron los debates en torno a los espacios de la escuela y le otorgan relevancia actual a un estudio sobre los mismos.

Dado el rol del periodismo de educación como principal herramienta de difusión del programa sarmientino, los vacíos historiográficos mencionados en torno a la noción de *espacio escolar* en la prensa educativa y la prioridad de la erección de escuelas públicas con edificios propios para el sistema educativo en el ideario de Sarmiento, en esta investigación se indaga cuáles fueron los sentidos y significados del concepto de espacio escolar que se desplegaron en el período fundacional de *Anales de la Educación Común* entre 1858 y 1875. Asimismo, se busca analizar de qué manera se articularon dichos sentidos con las nociones sarmientinas previas en torno a las características de la institución escolar.

Estos interrogantes iniciales suscitan algunos adicionales tales como de qué manera los discursos sobre el espacio escolar se modificaron en el período mencionado, qué incidencia tuvieron los vaivenes gubernamentales en dichos cambios y de qué manera la opinión pública, entendida como los cuadros políticos que harían posible trasladar esas ideas a normativas, respondieron, o no, al proyecto educativo de Sarmiento esbozado en la publicación.

Se trabaja sobre la premisa de que, a lo largo del recorte cronológico señalado, los sentidos del concepto de espacio escolar se articularon en torno a tres dimensiones fundamentales. Por

² Entre algunos de los artículos académicos de interés se hallan el trabajo de Inés Dussel sobre la mutación domiciliaria del espacio escolar y los efectos pedagógicos que ha acarreado: Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis educativa*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>). En esta misma línea, el capítulo de Ricardo Baquero en la colección *Pensar la educación en tiempos de pandemia* de la editorial de la Universidad Pedagógica Nacional analiza el impacto de la desvinculación de los aprendizajes del escenario áulico. Véase: Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 231-241). Buenos Aires: UNIFE: Editorial Universitaria. Recuperado de: <https://editorial.unife.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia-el-compromiso-y-la-espera-detail>. Asimismo, el artículo de Andrea Brito “Contar el tiempo: la escuela y el reloj de la pandemia” aborda la dislocación temporal de la continuidad de las actividades escolares. Véase Brito, A. (2020). Contar el tiempo: la escuela y el reloj de la pandemia. *Programa Educación, conocimiento y sociedad*. FLACSO. <https://www.ecys.flacso.org.ar/post/contar-el-tiempo-la-escuela-y-el-reloj-de-la-pandemia>. Por último, para un análisis de caso más detallado se encuentra disponible el estudio compilado por Lucía Beltramino y llevado a cabo por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, en el marco del proyecto de investigación denominado “Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de la educación secundaria en la ciudad de Córdoba”: Beltramino, L. (Comp.). (2020). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Recuperado de: <https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/wp-content/uploads/sites/5/2020/12/APRENDIZAJES-Y-PRACTICAS-EDUCATIVAS-EN-LAS-ACTUALES-CONDICIONES-DE-EPOCA-COVID-19.pdf>

³ En este sentido, pueden mencionarse como ejemplos los artículos de opinión de Roy Hora, sobre la importancia de las escuelas en el proyecto educativo liberal. Véase: Hora, R. (2021, 3 de mayo). ¿Abran las aulas? El problema de la educación argentina, en el espejo de su historia. *El Diario Ar*. Recuperado de https://www.eldiarioar.com/opinion/abran-aulas-problema-educacion-argentina-espejo-historia_129_7889031.html. Y la columna de Ricardo de Titto en torno al accionar de Sarmiento durante el brote de fiebre amarilla en 1871. Véase: De Titto, R. (2021, 6 de mayo). Mi Sarmiento, tu Sarmiento. *Diario Clarín*. Recuperado de: https://www.clarin.com/opinion/sarmiento-sarmiento_0_Jn9fPhQpp.html

un lado, una *dimensión axiológica*, valorativa, de la creación de dicho espacio histórico, que contempla los fundamentos sociales, políticos y educativos del rol social de la escuela presentados en la publicación como principios para promover entre sus lectores la importancia de la educación en el desarrollo de la nación. En segundo lugar, se examinan las instancias de planeamiento, legislación y ordenamiento previos a la materialización de las escuelas, en particular, las normativas referidas al financiamiento de los terrenos y materiales para su edificación; en otras palabras, la *dimensión proyectual* del concepto de espacio escolar. Por último, se considera una *dimensión procedimental* del concepto de espacio escolar que permite analizar diacrónicamente los actos, operaciones y movimientos relativos a la conformación de los establecimientos escolares como espacios de acción educativa, incluyendo la erección de escuelas, la falta de ellas y las inspecciones.

Para ello, la investigación se organiza en seis capítulos. En el primer capítulo, se presentan en tres apartados los ejes epistemológicos que estructuran este estudio. La primera sección considera los lineamientos teóricos seleccionados que enmarcan el concepto de espacio escolar, de acuerdo con los autores de referencia empleados para el análisis de la publicación, a saber, Reinhart Koselleck, Antonio Viñao Frago, Jaume Trilla y Agustín Escolano Benito. El segundo apartado realiza un recorrido sobre los fundamentos disciplinares que sustentan este trabajo, su ubicación en el campo de la historia cultural de la educación y las pautas metodológicas tomadas de la historia conceptual de las cuales se servirá la investigación. Además, en este punto se consideran algunas particularidades de la organización de *Anales de la Educación Común* que incidieron en los procedimientos para su abordaje. Por último, el tercer apartado considera la literatura y los estudios sobre la figura de Sarmiento, el estado del arte sobre el espacio escolar y la bibliografía de referencia vinculada a los estudios sobre la prensa educativa.

El segundo capítulo aborda en dos secciones los antecedentes del problema a indagar, en particular, la trayectoria sarmientina en la prensa educativa del siglo XIX y los orígenes de su concepción sobre los locales escolares articulados en *Educación popular*.

En el tercer capítulo se profundizan algunas características internas y externas de *Anales de la Educación Común* y su posicionamiento como publicación para el incipiente sistema educativo. Este capítulo se estructura en tres apartados. En primer lugar, se examina el contexto de producción y aparición de la publicación, junto con algunas consideraciones referentes a su organización interna en números, volúmenes y discrepancias entre los mismos. El segundo apartado se enfoca en los destinatarios y contenido general del periódico, en particular, el rol que cumplió la opinión pública como receptor esperado de las páginas de *Anales* y las expectativas respecto del alcance al público en general. Por último, el tercer acápite alude a los

vínculos y huellas impresas por la noción de espacio escolar de *Educación popular* en aquella presentada por *Anales de la Educación Común*, destacando los puntos de contacto y directrices elaboradas en el texto y sostenidas por el periódico.

Los últimos tres capítulos someten a examen las tres aristas previamente mencionadas del concepto de espacio escolar que constituyen la principal hipótesis de esta investigación: las dimensiones axiológica, proyectual y procedimental. Cada uno de los capítulos está subdividido en dos etapas correspondientes con las direcciones editoriales de Sarmiento y Juana Manso, excepto el quinto, cuya amplitud temática respalda la inclusión de un tercer acápite. De esta manera, cada capítulo involucra un análisis diacrónico, congruente con la aplicación de los métodos de la historia conceptual, en orden a determinar los cambios y continuidades de cada dimensión del concepto espacio escolar entre los años de 1858 a 1875.

Así, el cuarto capítulo aborda la *dimensión axiológica* de la noción de espacio escolar, los modos en los que se formula en *Anales* sobre la idea de progreso y el rol de la familia, y las sucesivas dificultades por divulgar la necesidad de la institucionalidad del edificio escolar. En otras palabras, aquí se analiza el valor de la escuela, en tanto constructo sociocultural, y como una de las variables elementales que componen el concepto de espacio escolar presentado en la publicación.

El capítulo quinto refiere al aspecto normativo de los espacios escolares, esto es, su *dimensión proyectual*. En esta sección se evalúa, a través de tres apartados, de qué manera el periódico da cuenta de la planificación legal y financiera de la construcción de escuelas, las limitaciones que dichas disposiciones evidenciaron con el paso del tiempo y la injerencia de los inspectores de escuelas como actores del sistema de enseñanza pública en ciernes, a la vez que partícipes de los discursos elaborados en el periódico, por su concordancia con la postura del mismo.

Finalmente, el sexto capítulo versa sobre los actos y acciones concretos aplicados a la formación de los locales escolares, atendiendo a los alcances de los procedimientos establecidos por las leyes analizadas en el capítulo anterior. En primer lugar, se analizan los efectos de la ley del 31 de agosto de 1858 y las disposiciones ampliatorias para el territorio bonaerense, para luego examinar las sucesivas normas provinciales análogas y su puesta en práctica en la expansión nacional de los espacios escolares.

Capítulo 1. Delimitaciones teórico-metodológicas

1.1 Aspectos teóricos

Hablar de *espacio escolar* desde una perspectiva histórica implica reconocer la naturaleza polisémica de este binomio. Su abordaje requiere contemplar diferentes perspectivas teóricas que den cuenta de la complejidad del mismo. Por otra parte, hacerlo desde un corpus documental específico como lo es un periódico de educación contribuye a matizar las perspectivas metodológicas empleadas para su aproximación. Reconocer las particularidades de la prensa como fuente de estudio y artefacto portador de significados sobre el espacio escolar conlleva su identificación como actor cultural y político, mediador de prácticas y discursos en una coyuntura preparatoria del sistema educativo nacional.

En este sentido, los aportes historiográficos de Reinhart Koselleck desde la *Historia conceptual* posibilitan una primera aproximación a la temática del espacio escolar en la prensa periódica, en tanto que ofrecen herramientas metodológicas para el análisis de los sentidos de las expresiones de una época determinada y la captación de experiencias pasadas, a la vez que señala la historicidad y cambios de dichas nociones conceptuales.

Iniciada hacia fines de la década de 1960, la historia conceptual ha estado en permanente desarrollo cultivando diferentes aspectos metodológicos y disciplinares del abordaje de los lenguajes y conceptos políticos. La propuesta de Koselleck se asienta en la articulación del estudio de la semántica del contenido de los documentos históricos con la interpretación de los fenómenos extralingüísticos que contextualizan esos sentidos, particularmente, la coyuntura político y social. Esbozada en numerosos textos, buena parte de la teoría de la historia conceptual de Koselleck se condensó en sus conocidos escritos *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos* (1993) y *Los estratos del tiempo* (2001) los cuales siguen siendo revisados y repensados en la actualidad.

En la edición de 1967 del *Diccionario sobre conceptos históricos básicos*, Koselleck estableció la diferencia fundamental de los *conceptos* con las *palabras*, las cuales, en oposición a los primeros, no guardan una “concreta pretensión de generalidad” (Koselleck, 1993, p.116) ni concentran una carga semántica socio-política significativa. Por otro lado, desde esta perspectiva, el espacio y el tiempo constituyen las categorías fundamentales de las “condiciones de posibilidad de la historia” (Koselleck, 2001, p. 97). Sin embargo, Koselleck diferencia al espacio geográfico y natural, del creado por la humanidad, “historiable porque se modifica social, económica y políticamente”, en otras palabras, espacios “humanos e históricos” (Koselleck, 2001, p. 100) que se habitan, alteran y posibilitan o impiden actividades de

organización. De aquí que la consideración del *espacio* como ámbito de acción implica reconocer su susceptibilidad a modificaciones a lo largo del tiempo.

No obstante, la multiplicidad de aplicaciones y sentidos que contempla la expresión *espacio* y la vaguedad que presenta “la historia conceptual del concepto espacio” (Koselleck, 2001, p. 94) produce que su sola consideración sea insuficiente para aplicarla en el examen de la prensa educativa. Indagar sobre la historicidad del sentido conceptual del espacio escolar a través del periodismo de educación demanda, entonces, una caracterización acorde a la singularidad de su funcionalidad educativa. En este sentido, los aportes de Jaume Trilla, Antonio Viñao Frago y Agustín Escolano Benito en la articulación de la expresión de *espacio escolar* son ineludibles en un estudio cuyo objeto involucra los aspectos materiales y de sentido de la institución escolar.

Jaume Trilla en su libro *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela* (1985) abordó dichas especificidades materiales de la institución escolar poniéndolas en diálogo con otros aspectos, tales como el manejo del tiempo, la definición de roles de los actores educativos, la sistematización del contenido y la descontextualización de los aprendizajes. Tanto espacio como tiempo son consideradas dimensiones constitutivas del funcionamiento de la escuela ya que estas aristas dotan de un carácter propio y distintivo a las instituciones educativas, por lo que afirma, respecto del espacio escolar, que “la transmisión del saber ocupa un lugar” y no otro (p.35). En su lectura del devenir de la conformación de la escuela, Trilla asocia la concreción de lugares adecuados para la escolarización con la configuración de una arquitectura escolar específica para la función educativa. De modo tal que, para este autor, espacio y lugar escolar son expresiones intercambiables que dan cuenta de una de las cualidades elementales de la escuela: el “espacio funcional al cometido que pretenden” (Trilla, 1985, p. 23).

Por su parte, Viñao Frago complejizó la interpretación de Trilla, al sostener que existe una diferencia fundamental entre *espacio* y *lugar*, en tanto que “el espacio se proyecta o imagina, el lugar se construye” (Viñao Frago, 1993-1994a, p.18). El espacio, por lo tanto, tiene la potencia de convertirse en lugar, esto es, de adquirir las condiciones materiales propias de un edificio cuya función específica sea la educativa. En este sentido, Viñao Frago entiende que la escuela es un lugar dotado de una especificidad arquitectónica y autonomía de funciones cuya dimensión espacial es constitutiva de su naturaleza como institución. Sin embargo, el autor sostiene que la escuela en su totalidad es a la vez espacio y lugar, en tanto que en ella conviven tanto sus aspectos físicos como el constructo sociocultural del cual se proyecta.

En esa misma línea de trabajo, la propuesta de Escolano Benito se aproxima a los espacios escolares como “construcciones culturales (...) que regulan los modos de relación de los actores que intervienen en un determinado ámbito” (Escolano Benito, 2000b, pp. 20-21). Para el autor, estas estructuras materiales y edilicias y la historicidad de los diferentes modelos de arquitecturas escolares dan cuenta de las tensiones invisibles entre la sociedad y la pedagogía, a la vez que dotan de sentido a las experiencias de los actores que habitan en ella. Además, sostiene que “el contenedor escolar no es desde luego un medio neutro”, sino que, por el contrario, se trata de construcciones culturales que trascienden sus configuraciones materiales o arquitectónicas al contemplar en ellas sistemas de valores específicos y “prácticas implícitas” (Escolano Benito, 2008, p.140). Así, la escuela entendida como constructo cultural y social conjuga sus esquemas internos de composición con las tensiones de su entorno exterior.

En conclusión, esta aproximación múltiple de la concepción de los espacios escolares pretende advertir la complejidad de significados y aristas que dicha noción contempla. En tanto herramientas teóricas, las propuestas de Koselleck, Trilla, Viñao Frago y Escolano Benito favorecen la comprensión de las relaciones activamente recíprocas entre la coyuntura que dio origen a esos espacios escolares, con sus características particulares, a la vez que permite captar los sentidos con los que fueron aprehendidos en la prensa educativa de la época.

1.2 Lineamientos metodológicos

La naturaleza discursiva de la prensa educativa como fuente de análisis y la problematización sobre la historicidad del espacio escolar demandan una aproximación de tipo cualitativa; específicamente, esta tesis se inscribe en los estudios de la llamada historia cultural de la educación.

El desarrollo de la historiografía del último tercio del siglo XX operó en un contexto de atomización temática, confusión metodológica y alejamiento de los parámetros disciplinares de principios de la centuria. En este marco, los llamados *giros* epistemológicos se consolidaron como la tendencia académica y el conjunto de experiencias sistemáticas que caracterizaron la profundización de los abordajes transversales en las Ciencias Sociales, renovando objetos de estudio, procedimientos y perspectivas de análisis. Asimismo, estos giros identificaban la presencia de nuevos o renovados enfoques historiográficos enraizados en aproximaciones interdisciplinarias que se justificaban por el empleo de fuentes históricas alternativas a los convencionales documentos políticos, económicos y sociales.

Hacia 1980, el *giro cultural y material* de la Historia se cristalizó en el estudio de las representaciones y prácticas sociales a través de la llamada “Nueva Historia Cultural”, con los

escritos del francés Roger Chartier (1992, 2005) y el norteamericano Robert Darnton (1987, 2014). Dentro de estos estudios, el enfoque sobre la materialidad de la cultura impresa y la historia de las prácticas de lectura profundizó los abordajes sobre los soportes del libro, la circulación y difusión de textos, los mecanismos de su producción y edición y las circunstancias que posibilitaban u obstaculizaban su consumo. De igual manera, el británico Peter Burke amplió las exploraciones culturales hacia el terreno de las imágenes, como en su libro *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (2001), en el cual puso en relieve la utilidad de la imagen como fuente de investigación histórica. A su vez, este trabajo era deudor de una extensa tradición de la historiografía del arte e iconográfica rastreable hasta los días de Pierre Francastel y Aby Warburg, quien en los albores del siglo XX investigó el Renacimiento italiano advirtiendo los vínculos entre las imágenes y los fenómenos culturales (Warburg, 2005). De esta manera, el desplazamiento de la historiografía hacia el campo de lo cultural habilitó la progresiva revalorización de estos aportes dando lugar al desarrollo de un *giro visual*. Recientemente, las indagaciones del historiador George Didi-Huberman revisitaron el legado de Warburg ahondando críticamente sobre las interrelaciones entre la historia, la política, la memoria y los registros artísticos e iconográficos de épocas tan distantes como el medioevo y el siglo XX.

Otras corrientes, como la denominada *giro lingüístico*, también contribuyeron a reforzar los diálogos entre campos disciplinares diversos como la lingüística, la sociología, la antropología, la historia, entre otros, complejizando el entramado de nuevas tendencias y discursos historiográficos. En consecuencia, a partir de la década de 1980, los estudios históricos se vieron afectados por una gran variedad de investigaciones multidisciplinarias que ampliaron sus fuentes de estudio, metodologías y posibilidades de exploración.

Dentro de la perspectiva de la historia cultural de la educación, el creciente interés de distintas disciplinas por el espacio escolar y su análisis como elemento constitutivo y portador de sentidos en los procesos socio-educativos da cuenta del advenimiento de un *giro espacial*. Esta perspectiva registra la creciente “atención prestada a la dimensión espacial de las actividades humanas” (Viñao Frago, 1993-1994b, p.12) y los avances de la educación, la sociología, la arquitectura, la historia, entre otros campos, en el armado de un marco teórico referente a la espacialidad de la educación, su estructura y funcionamiento, la vinculación con los entornos urbanos y rurales, el desarrollo de prácticas culturales y las “representaciones, apropiaciones, sentidos y significados” con las que han sido dotados (Ossenbach Sauter y Viñao Frago, 2012, p.13). En este sentido, la consideración de la historicidad del espacio escolar como concepto e instancia material y simbólica del armado de los sistemas de escolarización

contribuye a ampliar las interpretaciones de los fenómenos educativos, poniendo en diálogo la materialidad del edificio escolar con la toma de decisiones en materia de políticas educativas, así como sus significados y sentidos a lo largo del tiempo.

Con frecuencia, el proceso de establecimiento de los sistemas nacionales de educación en el siglo XIX, la administración de sus instituciones, los mecanismos de financiamiento e inspección y las normas de su funcionamiento conllevaron la edición de “un boletín o publicación periódica para la difusión de la legislación, de las ideas en cada momento dominantes y de la gestión efectuada” (Viñao Frago, 2002, p. 6). Por ende, la lectura de estos cambios a través de la prensa educacional enriquece la aproximación a las prácticas político-educativas y revela las intervenciones de diversos actores de la escolarización en las plataformas periodísticas de la época.

El reconocimiento de la prensa periódica como actor activo de dichos procesos y artefacto cultural divulgativo de preferencia de ciudadanos y cuadros administrativos le otorga un significativo valor para el estudio de la historia de la educación. Desde hace poco más de tres décadas, la apertura de nuevas indagaciones disciplinares dieron paso a las investigaciones sobre la prensa periódica educativa como un objeto de estudio en sí mismo, es decir, autónomo (Nóvoa, 1997). Además de ampliar las posibilidades de exploración historiográfica, las publicaciones periódicas comenzaron a analizarse como documentos portadores de sentido y significaciones propias capaces, no solo de reproducir conocimiento e información, sino de producir prácticas sociales y modificarlas. En este sentido, desde la perspectiva cultural de la historia de la educación, el análisis de la prensa educativa permitió la superación de ópticas tradicionales, meramente descriptivas, que la consideraban únicamente como soporte de información (Wasserman, 2015), permitiendo aproximaciones analíticas que abarcaron la identificación de sus fuentes de información, los mecanismos de selección, jerarquización y exclusión de las mismas y la injerencia de sus discursos en las definiciones de agendas públicas (Borrat, 1989). En este sentido, la aprehensión, conservación y estudio de la prensa pedagógica desde la historia cultural de la educación propicia la recuperación del patrimonio educativo (Sandrichián Blanco, 2013) para hacer inteligibles los procesos y contextos educativos a nivel institucional, subjetivo y áulico, los modos de circulación de discursos, apropiaciones del currículum prescripto y prácticas educativas específicas.

Por otra parte, las perspectivas analíticas de la historia conceptual que nutren parcialmente esta investigación abordan al pasado a través de la evolución diacrónica de las categorías fundamentales que articulaban los discursos en tiempos pretéritos. En otras palabras, los estudios de la *begriffsgeschichte* de Koselleck (1993) conllevan la exigencia metodológica de

analizar sincrónicamente los “conflictos políticos y sociales del pasado en el medio de la limitación conceptual de su época” (p. 111), a la vez que pretenden “traducir los significados pasados de las palabras a nuestra comprensión actual” (p. 113), rastreando diacrónicamente la “permanencia y la fuerza de validez de un concepto social o político” (pp. 113-114). Metodológicamente, esto implica que la historia conceptual oscila entre dos planos, debido a que “o investiga los estados de cosas que ya fueron articulados lingüísticamente con anterioridad, o reconstruye estados de cosas que no se articularon antes” (Koselleck, 1993, p. 124). Esto se traduce en que, “en el segundo caso la *Historie* se vale *ex post* de categorías formadas y definidas que se emplean sin poder demostrar su presencia en las fuentes” (Koselleck, 1993, p. 124). Es en esta aproximación metodológica donde se asienta la presente investigación, puesto que el concepto educativo de *espacio escolar*, aun sin estar presente textualmente en las fuentes periodísticas de la época, permite la aprehensión de las experiencias escolares del siglo XIX a través de expresiones como *local escolar* que remiten al mismo fenómeno educativo, lo cual, en términos de Koselleck “comprueba las definiciones modernas de los conceptos científicos respecto a su capacidad de resistencia histórica” (Koselleck, 1993, p. 124). Asimismo, esta segunda vía de acceso posibilita la relación entre el lenguaje de las fuentes del pasado y el lenguaje científico actual, previniendo contra la incidencia de anacronismos que afecten los análisis historiográficos.

En suma, la articulación de los discursos del actor prensa sobre el espacio escolar permite interpretar su postura en torno a la materialidad edilicia de la escuela, su administración y conformación como dispositivo elemental del sistema educativo en ciernes. De esta manera, la amplitud de material documental periodístico habilita su estudio ya no solamente como complemento de las investigaciones, sino como un objeto epistemológicamente autónomo, portador de conceptos, capaz de revelar mecanismos de difusión de ideas y doctrinas educativas, las estrategias de su apropiación por parte de agentes políticos, pedagógicos y escolares y el grado de influencia de la prensa en el cambio educativo. En el caso de *Anales de la Educación Común*, los diálogos entre el periódico y el espacio escolar contemplan diversos niveles interpretativos y dimensiones transversales al período que discurre entre los años 1858 y 1875, incluyendo un viraje editorial a tres años de salir a la luz. A fines de 1861, Sarmiento abandonó la dirección de la publicación para cumplir con sus obligaciones como gobernador de San Juan. La tirada se suspendió hasta 1865, momento en el cual Juana Manso se hizo cargo de su reimpresión hasta su fallecimiento en 1875. De esta manera, la etapa sarmientina del periódico abarca solamente el primer y segundo volumen, correspondientes al lapso comprendido entre los años 1858 a 1861.

Respecto del acceso a los ejemplares del periódico, dado el contexto actual de aislamiento y distanciamiento social causado por la pandemia de COVID-19 que ha atravesado la escritura de esta tesis, los repositorios bibliográficos y archivísticos han sido obligados a cerrar sus puertas, limitando las posibilidades del público en general e investigadores de disponer de material bibliográfico y documental. Esto ha dejado en evidencia los beneficios y deficiencias del proceso de digitalización de fuentes históricas, altamente provechoso para la conservación del acervo documental y la simplificación de su acceso a una demanda académica cada vez mayor. De la misma manera que con las fuentes primarias, en el transcurso de estos meses el acceso al material bibliográfico de referencia se ha encontrado condicionado por los avances de la digitalización, lo que supone sortear desafíos hasta ahora imprevistos en la investigación histórica, entre ellos, delimitaciones forzosas a los materiales empleados. En consecuencia, a pesar de que el repertorio de esta investigación abarca los años comprendidos entre 1858 y 1875, los volúmenes hallados de *Anales de la Educación Común* en diversos repositorios digitales⁴ alcanzan hasta 1873, a excepción del sexto volumen cuya digitalización no encuentra disponible hasta la fecha.

Ahora bien, los tomos de *Anales de la Educación Común* contienen ciertas incongruencias en el formato de su secuenciación. El periódico está ordenado en ejemplares mensuales que se agrupan en volúmenes anuales, por lo que cada uno de estos cuenta con doce o trece números y abarca dos años de calendario, de manera tal que, por ejemplo, el volumen uno salió a la luz en noviembre de 1858 y finalizó en diciembre de 1859. Los primeros cuatro volúmenes están

⁴Los doce volúmenes empleados en esta investigación se hallan dispersos en diferentes repositorios bibliográficos y digitales. Disponibles al público en general para la descarga directa en su sitio web, la Biblioteca Estatal de Baviera mediante el sistema de catálogos OPAC cuenta con diez de los volúmenes en cuestión, digitalizados en su color original. A ellos pueden accederse en el siguiente enlace <https://opacplus.bsb-uenchen.de/metaopac/search?&query=anales%20de%20la%20educacion%20comun>. Respecto de los repositorios nacionales, la Biblioteca Nacional Mariano Moreno dispone de solo cinco números digitalizados correspondientes al segundo volumen de la publicación y que abarcan los meses de mayo a diciembre de 1861. Están disponibles para su visualización y descarga en su catálogo digital online: https://catalogo.bn.gov.ar/F/PVTMSQEJXCH696YN5NIIHCK7H2QN8TSGQR6CYUYFRQ7YDEH72L-34848?func=find-c&ccl_term=%28+WRD+%3D+%28+Anales+de+la+educacion+comun+%29+%29+and+%28+WFT+%3D+%28+VIEW+%29+%29&local_base=GENER.

Por su parte, el Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE) que depende de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires se dedica a recopilar y procesar información educativa mediante la ampliación del Repositorio Institucional Digital. Dicha iniciativa enmarcó la recuperación de *Anales* en el año 2005 y el inicio de su tercera etapa, enteramente digital. El CENDIE además de estar a cargo de la edición actual de la publicación cuenta con buena parte de los volúmenes digitalizados, a excepción de los mencionados anteriormente. Se encuentran alojados en el repositorio digital del organismo: <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/archive>. Finalmente, la iniciativa particular denominada *Juana Manso, vida y obra de una heroína argentina* recopila buena parte de la obra literaria, historiográfica, periodística y educativa de la autora, incluyendo algunos volúmenes completos de *Anales de la Educación Común*: <https://www.juanamanso.org/educacion/>.

numerados correlativamente entre ellos, sumando un total de cuarenta y nueve ejemplares. Con el quinto, séptimo y octavo tomo se suspende esta secuenciación numérica, la cual reaparece a partir del noveno tomo. Sin embargo, de aquí en más los números no figurarán correlativos, sino del uno al doce en cada volumen.

En este aspecto, en los volúmenes once, doce y trece, correspondientes a los años de 1872 y 1873 existe otra discrepancia en la numeración. El onceavo volumen comienza con su número uno en agosto de 1872, un mes después de la culminación del tomo previo, siguiendo los patrones de numeración mensual explicados anteriormente. No obstante, en la portada del número de diciembre perteneciente al quinto ejemplar figura que se trata del volumen doce, pero ni al inicio del tomo o del número se advierte sobre cambios en la publicación que, de ser correctos, redujeron la extensión regular del periódico a casi la mitad de páginas. Igualmente, al no haber incoherencias en la correlación de los doce números ni anotaciones al respecto en los índices, es probable que esta incongruencia se trate de un error de impresión. Por otro lado, el número uno del volumen trece, de agosto de 1873, reinicia la numeración, pero se encuentra parcialmente digitalizado abarcando, hasta el momento, cinco ejemplares hasta diciembre de 1873.

Debido a las aclaraciones realizadas, en esta investigación se tomarán como corpus documental de *Anales de la Educación Común* los volúmenes del uno al cinco, del séptimo al décimo y los números de agosto de 1872 a julio de 1873, consignados como volúmenes once y doce. Se excluirán, por lo tanto, los ejemplares de agosto a diciembre de 1873 señalados como parte del volumen trece. Sea cual fuere el motivo de estas inconsistencias⁵, a fines de facilitar su localización en las copias digitalizadas, en esta investigación se respetará el volumen, número y páginas que figuren en las portadas de la publicación⁶.

1.3. Estado de la cuestión

La literatura disponible sobre Domingo F. Sarmiento es considerablemente vasta, y se halla en consonancia con la extensión de su propia producción escrita y las huellas que imprimió en la vida política y educacional de la escolarización argentina. Dentro de los estudios clásicos dedicados a Sarmiento, el binomio civilización-barbarie derivado de las indagaciones sobre el

⁵ Las copias que presentan las anomalías señaladas se encuentran disponibles en el sitio web del CENDIE, que aloja la versión actual de *Anales de la Educación Común*, y fueron publicadas en abril de 2021. Véase: <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/412>.

⁶ Para referenciar la publicación a lo largo de esta investigación se usará el nombre completo del periódico, seguido del año de tirada, volumen, número y página citada, como en el siguiente ejemplo: *Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 1, p.2. En el caso de los volúmenes que carezcan de numeración, se referirá a ello como s/n, seguido de la hoja correspondiente, de esta manera: *Anales de la Educación Común*, 1867, 5, s/n, p.196.

texto *Facundo* (Fernández, 2017), sus actividades políticas, viajes al exterior e ideas pedagógicas (Carilla, 1962; Bunkley, 1952; Anderson Imbert, 1967; Ponce, 1890) tuvieron preferencia en la historiografía nacional e internacional. Estudios más recientes, a la luz de nuevos enfoques metodológicos, como la historia cultural y la microhistoria, y de la apertura de nuevos objetos de estudio de interés complejizaron los abordajes de la producción y proyecto educativo del sanjuanino (Duarte, 2015a; Bravo, 1993b). Temas como la educación de las mujeres (Roitenburd, 2009), las nociones sobre los materiales escolares y las bibliotecas populares (Pas, 2010; Pionetti, 2015; Planas, 2008, 2011; Auza, 1988), los lenguajes políticos, el republicanismo y la civilidad (Villavicencio, 2008; Botana, 1997) sus concepciones sobre las ciudades y la urbanización (Agüero, 2006), las rivalidades con sus coetáneos, especialmente con Juan Bautista Alberdi, (Duarte, 2015b; Curto, 2013; Cobas Carral, 2003) entre otros, delatan un interés vigente por las prolíficas creaciones escritas del ex presidente.

Las investigaciones sobre los periódicos en tanto dispositivos característicos de la Modernidad para la producción, reproducción y circulación de ideas cuentan con algunas aproximaciones valiosas, especialmente, en torno al concepto de *opinión pública*, noción que articula discursivamente buena parte de los procesos de independencia y de organización nacional de América Latina. En este sentido, resultan interesantes los aportes de Francisco Xavier Guerra, Paula Alonso y Alberto Lettieri; en el caso de Xavier Guerra (2002), el autor analiza el surgimiento de la opinión pública moderna en América tras la popularización de la idea de libertad de prensa y la multiplicación de panfletos políticos en las calles en la época de las revoluciones hispanoamericanas. Lettieri (1995), en cambio, profundiza sobre los vínculos entre la opinión pública y la formación de un consenso político necesario para la configuración de la nación, haciendo hincapié en la comprensión de las dinámicas políticas del período estudiado, los sujetos formadores y objetos de la opinión pública y los mecanismos hacedores de la misma, siendo uno de ellos, la prensa. Por último, el texto de Paula Alonso (2010), *Jardines secretos y legitimaciones públicas. El Partido Autonomista Nacional y la política argentina de fines del siglo XIX* realizó una importante contribución a la comprensión de las dinámicas propagandísticas de la Generación del '80 que se articulaban en forma de desacreditaciones públicas de los adversarios políticos mediante el uso de prensa oficial. Asimismo, Eugenia Molina (2009) indagó, a partir de las categorías de espacio público y sociabilidad, cómo las élites criollas desplegaron estrategias de opinión pública que resultaron en cambios de las representaciones y prácticas culturales y la emergencia de una nueva cultura política en la primera mitad del siglo XIX. Los aportes de estos autores resultan de interés para el tema estudiado en tanto que enmarcan la relevancia de la prensa periódica en la configuración

de la opinión pública hispanoamericana tras la caída del régimen español y la insertan en las dinámicas de estructuración del Estado nacional, a la vez que destacan la importancia de la cultura escrita en dicho proceso (Wasserman, 2015).

Como se ha mencionado anteriormente, en el caso particular de la *prensa educativa*, las investigaciones relativamente recientes en torno a las posibilidades que ofrece como un objeto de estudio autónomo (Nóvoa, 1997; Gonçalves Vidal, 2007) tomaron impulso hace más de tres décadas gracias al desplazamiento metodológico de la historiografía hacia lo sociocultural, la revalorización de las acciones de actores individuales y la profundización de los abordajes interdisciplinarios. Además, el historiador francés Dominique Julia (2001) propuso, en 1995, el concepto de *cultura escolar* como objeto de investigación histórica. Su finalidad era facilitar la apertura de los temas y documentos clásicos de la historia de la educación, y poner la lupa en las producciones internas y la materialidad de la institución escolar; esto contribuyó a sentar las bases de un giro epistemológico hacia el funcionamiento interno de la escuela y su historicidad. La inscripción de la prensa periódica educativa dentro de la cultura escolar sirvió para legitimar su utilización como fuente de análisis documental.

A nivel internacional, algunos aportes destacados a las investigaciones sobre prensa educativa fueron los escritos de Antonio Nóvoa (1993), Pierre Caspard (1981-1991) y María Helena Cámara Bastos (1994), entre otros (Finocchio, Stagno y Brugaletta, 2016). Hernández Díaz (2013), por su parte, analizó el surgimiento de la prensa educativa en España considerando su “pedagogización” a medida que penetraba en la vida escolar; lo cual, según comenta el autor, dio como resultado un abanico de tipologías de prensa educativa con diferentes estilos y propósitos. Sus indagaciones dan cuenta de la variedad de aristas y posibilidades que permite el estudio de este tipo de prensa, en temas tales como la materialidad de la cultura escrita, la formación y el cambio docente, la innovación pedagógica, el rol de distintos actores y sujetos educativos.

En la Argentina, la investigación de la prensa ha avanzado en los últimos años mediante diversos proyectos individuales, colectivos e institucionales, de recolección y análisis de revistas y periódicos de diversa temática. En el año 2007, el Centro de Investigaciones Socio Históricas del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata en conjunto con la Biblioteca Nacional de Maestros impulsó el proyecto llamado *El campo de estudio de la prensa educativa en la Argentina*, bajo la coordinación de Silvia Finocchio. Estos estudios se constituyeron en una primera aproximación al relevo y análisis sistemático de las publicaciones educativas, el público al cual se dirigían, sus características, mecanismos de circulación y difusión, y del estudio del mundo escolar a través de la prensa escrita. Años más

tarde, entre 2015 y 2016, esta iniciativa se complementó con otra de la cátedra Historia de la Educación General, perteneciente a la misma casa de estudios, llamada *Prensa educativa y prácticas pedagógicas en el siglo XX. Una ampliación geográfica y empírica del estudio de los procesos histórico-educativos argentinos* (Finocchio, Stagno y Brugaletta, 2016). También dirigido por Finocchio, este proyecto tuvo por objetivo el relevo y análisis de diferentes publicaciones periódicas para registrar de qué manera contribuyeron a la circulación de ideas sobre propuestas pedagógicas y los roles de los sujetos de la educación⁷. En paralelo, los aportes de Finocchio en torno a la articulación entre cultura y prensa escolar (2009, 2013) profundizaron la recopilación y análisis de un importante número de publicaciones periódicas de distinta procedencia y naturaleza, partiendo de la premisa de que la influencia de este instrumento discursivo llegaba a las esferas de la configuración de la nación y de la percepción de la docencia, a la vez que se constituía como una fuente de información sobre la producción interna de la escuela.

Asimismo, el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Plata dispone de una extensa trayectoria en el abordaje histórico de publicaciones culturales, políticas y educativas. Parte de estas investigaciones están abocadas a revisar los vínculos de las tendencias literarias con sus expresiones en los artefactos periodísticos de la época, tales como el proyecto dirigido por Geraldine Rogers entre 2016 y 2018 intitulado *Las publicaciones periódicas como contextos formativos de la literatura argentina (siglo XX)*⁸. Su objetivo radicó en indagar la influencia de la prensa en los formatos, producción, pautas de circulación, roles de los sujetos escritores y lectores de la literatura del siglo pasado. Por otro lado, Rogers formó parte de la elaboración de dos importantes textos referentes a las publicaciones periódicas argentinas de los siglos XIX y XX. El primero de ellos, *Tramas impresas: Publicaciones periódicas argentinas (XIX-XX)* fue publicado en 2014 y contó con la participación de Verónica Delgado y Alejandra Mailhe como coordinadoras; mientras que el segundo, *Tiempos de papel: Publicaciones periódicas argentinas (Siglos XIX-XX)* fue editado por Rogers y Delgado (2016). Ambos escritos dispusieron de una larga lista de colaboradores especialistas en distintos aspectos de la cultura impresa argentina.

Adicionalmente, en la actualidad se encuentran vigentes los programas coordinados por Sergio Pastormerlo, *Materiales impresos y sociabilidades letradas. Aportes para una historia*

⁷Véase: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy671>

⁸Véase: <http://idihs.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/las-publicaciones-periodicas-como-contextos-formativos-de-la-literatura-argentina-siglo-xx/>

de la literatura basada en la historia de la prensa (Buenos Aires, 1830-1920)⁹, y el dirigido por Laura Juárez, *Prosa periodística y literatura en la prensa. Escritores, escritoras, diarios y publicaciones periódicas en la Argentina del siglo XX*¹⁰, que exploran las emergencias de intervenciones literarias singulares en la prensa periódica, y nuevas voces y actores, como los cronistas y periodistas escritores.

De igual manera, el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales cuenta con iniciativas dedicadas a la profundización de las investigaciones en torno a las revistas pedagógicas y culturales. Más recientemente, el proyecto también a cargo de Silvia Finocchio, *Historias conectadas de saberes y prácticas educativas: colecciones editoriales y prensa pedagógica en el siglo XX* aborda el estudio de prácticas escolares de los niveles primario y secundario del sistema educativo y las corrientes pedagógicas del escolanovismo y la pedagogía freireana a través de publicaciones periódicas¹¹.

Finalmente, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata ha dado lugar al desarrollo de distintas cátedras, actividades de extensión y publicaciones académicas vinculadas con los estudios sobre la prensa, la cultura escrita y el periodismo de educación. Algunos ejemplos de ellos son seminarios dictados por Hernán Pas, en el Departamento de Letras, *Literatura, prensa periódica, público lector. Letras impresas y cultura literaria en el río de la plata durante la primera mitad del siglo XIX*, y los del Departamento de Ciencias de la Educación; entre ellos se destacan el seminario a cargo de Silvia Finocchio y Leandro Stagno denominado *El estudio histórico de la cultura escolar*, y el curso de posgrado de la Maestría en Educación *Prensa pedagógica. Su papel en España y Argentina*, también a cargo de Finocchio y Stagno, junto a José María Hernández Díaz.

Por otra parte, el proyecto Archivo Histórico de Revistas Argentinas (AhiRa) dirigido por Sylvia Saítta reúne a investigadores de diferentes áreas con el interés común de indagar en el repertorio de las revistas literarias, gráficas y culturales del siglo XX y poner a disposición del público académico y general documentos de difícil acceso o cuyo soporte sean únicamente copias en microfilm o en papel¹². La iniciativa es financiada conjuntamente por la Universidad de Buenos Aires y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, tiene base en

⁹Véase: <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/materiales-impresos-y-sociabilidades-letradas-aportes-para-una-historia-de-la-literatura-basada-en-la-historia-de-la-prensa-buenos-aires-1830-1920/>

¹⁰Véase: <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/prosa-periodistica-y-literatura-en-la-prensa-escritores-escritoras-diarios-y-publicaciones-periodicas-en-la-argentina-del-siglo-xx/>

¹¹Véase: <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/historias-conectadas-de-saberes-y-practicas-educativas-colecciones-editoriales-y-prensa-pedagogica-en-el-siglo-xx/>

¹² El material digitalizado por el proyecto AhiRa incluye, según reza en su página web, documentos de “literatura argentina, historia cultural, periodismo y artes gráficas”. Véase: <https://ahira.com.ar/>

el Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani” y aborda el estudio de las revistas argentinas, los actores intervinientes en ellas y su devenir en la historia cultural y los debates políticos del país. Cuenta con un copioso catálogo en el que se hallan disponibles colecciones digitalizadas de Argentina, América Latina y España. Asimismo, el sitio web cuenta con listados de archivos, bibliotecas y repositorios digitales y una sección de estudios críticos que da lugar al intercambio académico de investigaciones a la vez que facilita su acceso a lectores avezados y no especializados.

Finalmente, el Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas (CeDInCI), actualmente bajo la dirección de Horacio Tarcus tiene por objeto recuperar, preservar y poner a disposición el patrimonio de los movimientos sociales de América Latina¹³, incluyendo a las publicaciones periódicas obreras y las revistas culturales producto de dichas iniciativas sociales. Dispone, además, de un proyecto de investigación, al cuidado de Laura Fernández Cordero, denominado *Las revistas político- culturales en la historia intelectual. Publicaciones de las izquierdas en la Argentina del siglo XX*. Esta propuesta pretende dar cuenta del inventario de publicaciones disponibles, su materialidad e importancia como núcleos de producción individual y colectiva. Por último, con el auspicio del CeDInCI, Tarcus publicó un compendio del redescubrimiento e interés por revistas culturales latinoamericanas y de qué manera influyeron en ello la multidisciplinariedad en las ciencias sociales, la nueva historia intelectual, el giro material, las nuevas voces y actores responsables de su producción y apropiación, así como la influencia de la multiplicación de las revistas en línea (2020).

Sobre la conceptualización del *espacio escolar*, este término fue acuñado por Jaume Trilla en su libro de 1985, *Ensayos sobre la escuela*, en el cual se adentra en las especificidades físicas de la institución escolar, a la vez que pone en diálogo al espacio con otras dimensiones del funcionamiento de la escuela, en especial, el tiempo. Al sostener que “la transmisión del saber ocupa un lugar; en un lugar se ocupan de la transmisión del saber” (p.35), el español afirma el carácter único, propio y *aparte* de las instituciones de enseñanza, sosteniendo, al mismo tiempo, que la supresión de dicha identidad implicaría una negación de la escuela misma.

Esta línea de investigación fue ampliada Agustín Escolano Benito (1993-1994; 2000b) y por el historiador Antonio Viñao Frago, quién en múltiples trabajos (1993-1994a, 1993-1994b, 1996, 2004, 2006, 2008, 2016) ha profundizado sobre el impacto de la distribución espacial y

¹³ De manera similar a AhiRa, la misión del CeDInCI persigue “facilitar la consulta pública” de la documentación mediante un servicio personalizado de consulta que abarca desde el público en general hasta investigadores e instituciones, así como promover el intercambio de material archivístico con otros organismos. Véase: <http://cedinci.org/sobre-el-cedinci/mision-objetivos/>

arquitectónica en la configuración de interacciones sociales, educativas y pedagógicas. Integrante en varias oportunidades de la junta directiva de la Sociedad Española de Historia de la Educación, Viñao Frago impulsó la edición de números dedicados al espacio escolar en las revistas *Historia y Memoria de la Educación* e *Historia de la Educación*, pertenecientes a dicho organismo. En el caso de *Historia y Memoria de la Educación*, su número trece publicado en 2021 bajo el título *Arquitectura y espacio escolar* registra diversos avances internacionales en torno a la cuestión de la espacialidad de la educación, reafirmando así el creciente interés por esta materia.

Parte de los trabajos de Viñao Frago hacen hincapié en la importancia de no pensar en el edificio escolar como un lugar inerte o inmóvil, ya que su esencia se encuentra atravesada por las dinámicas y variantes de significados que se le otorga en diferentes coyunturas histórico-sociales (1993-1994a). Por el contrario, el autor español, siguiendo la hipótesis de Trilla, sostiene que el espacio y el tiempo no son dimensiones tangenciales del acto educativo (Viñao Frago, 1996), sino que son elementos constitutivos de él. En este sentido la escuela *ocupa* un lugar físico con una configuración arquitectónica determinada que se crea, y es *ocupada* por sujetos cuyas estructuras mentales crecen y se desarrollan en él.

Además, considerar a la escuela como lugar implica reconocer las relaciones existentes entre las disposiciones de su interior y su emplazamiento exterior, es decir, las interacciones con el entorno y las percepciones sociales sobre ellas. En este sentido, Frago recorre en varios de sus artículos las tipologías históricas de escuelas, entendidas como espacios institucionalizados, a la vez que emplea la noción de negación del lugar que propone Trilla (1985) para explicar la variedad de modelos de espacio-escuela. No obstante, matiza estas nociones aclarando que la autonomía edilicia por la cual la escuela transmutó en un local con un fin y particularidades específicos, no siempre se originó de esa manera, sino que fue producto de un devenir histórico diferente de acuerdo al país o región considerado. Finalmente, propone un modelo orientativo de análisis de los espacios escolares basado en cinco variables: el espacio escolar como lugar, la relación con el entorno y la urbanización, la fachada externa, la distribución interna total y la distribución interna del aula (Viñao Frago, 2016).

Por otra parte, han surgido una serie de estudios recientes en el campo de la *arquitectura escolar* que dan cuenta de la incidencia de los esquemas edilicios escolares en la formación del sistema educativo argentino moderno. Lucía Espinoza (2005, 2017) sostiene la hipótesis de la continuidad de ciertas fórmulas proyectuales en los esquemas arquitectónicos de las escuelas, tales como el aula-unidad, patio-control, orden-jerarquía. Según la arquitecta, dichos parámetros fueron institucionalizados a partir de las directivas del Consejo Nacional de

Educación, en el marco de la sanción de la ley N°1.420, marcando una tradición de diseño que se mantendría inclusive hasta el siglo XX. En relación a esto último, el trabajo de Ana María Montenegro (2012) reconstruye, desde la perspectiva del giro espacial, las matrices arquitectónicas y urbanísticas que sustentaron el origen de la escuela primaria pública de la provincia de Buenos Aires, apoyándose en la categoría analítica de lugar, tal como es caracterizada en el enfoque de Viñao Frago.

Los trabajos de Daniela Cattaneo (2010, 2015) exploran las relaciones entre la pedagogía y los espacios de poder en el Estado moderno. Acorde a sus investigaciones enfocadas en la década de 1930, las elecciones urbanísticas se articularon con las políticas educativas particulares de cada gestión gubernamental delatando el valor que le concedía cada una a los diferentes niveles del sistema educativo, especialmente en las provincias del interior del país. Comparte, además, la hipótesis de Gustavo Brandariz (1998) y Daniel Schavelzon (1989) referente al significado de la jefatura de Sarmiento en el Departamento de Escuelas como el hito fundacional de la arquitectura escolar institucionalizada a partir de la creación de las escuelas modelo de Catedral al Norte y Sur. Esta tipología es percibida como un paradigma en el marco de la consolidación y modernización del Estado a partir de 1880, marcando el pasaje de la escuela-modelo a la escuela- templo del saber (Schmidt, 2000; Vallejo, 2004; Arata, 2019). De igual manera, la tesis doctoral de Alejandra Castro (2015) aborda una selección de estudios de caso de escuelas cordobesas atendiendo a la articulación entre el espacio escolar, su distribución y su influencia en la cotidianeidad de los sujetos escolares.

Por último, algunas investigaciones cuestionan ciertas falencias en los estudios acerca de los vínculos y diálogos entre pedagogía y arquitectura. Verónica Toranzo (2007, 2008) propone reflexionar sobre lo que denomina “espacio-escuela” como un nexo abierto en contraposición a las clásicas interpretaciones de tipo foucaultianas de las instituciones de encierro que, según la autora, no alcanzan a contemplar la importancia del espacio escolar en el currículum; acorde con su análisis, la preeminencia de la formación de la identidad ciudadana en el siglo XIX provocó la correlación cerrada entre escuela y ciudadanía, lo cual supuso un impedimento a la consideración del espacio escolar como un elemento dinámico dentro de los diseños curriculares.

Capítulo 2. Antecedentes y contexto: Sarmiento, la prensa educativa y la escuela en la segunda mitad del siglo XIX

2.1. Domingo F. Sarmiento y el periodismo de educación

La temprana emergencia de un ámbito de intercambio escrito en el cual se debatieron ideas, combatieron adversarios y alentaron intervenciones políticas fue una de las características de la vida pública del siglo XIX. Con formatos y continuidades heterogéneas, los diarios, revistas, periódicos y panfletos desempeñaron un rol activo en los procesos de conformación de los estados latinoamericanos mediante la difusión de conocimientos, exteriorización de posicionamientos políticos y formulación de proyectos socioculturales alternativos a la herencia colonial.

En la década de 1840, durante el segundo mandato de Juan Manuel de Rosas como gobernador de Buenos Aires y representante de las relaciones exteriores de la Confederación Argentina, el agitado camino hacia la organización nacional, la ausencia de acuerdos en torno a la sanción de una Constitución Nacional y las luchas facciosas generaron importantes enfrentamientos entre los partidarios del federalismo y sus adversarios unitarios, así como diversas manifestaciones simbólicas, políticas y sociales. El periodismo propagandístico fue uno de los vehículos que más adeptos halló, tanto dentro de las filas opositoras al régimen, como forma de “expresión federal” de adhesión al gobierno del caudillo bonaerense (Salvatore, 1998). El activo antirrosismo desplegó desde el exilio en el exterior, una auténtica “guerra de papeles” (Román, 2018, p. 210) contra el Restaurador, interviniendo en los conflictos externos e internos de la Confederación.

Esta coyuntura marcó tempranamente la vida pública de Sarmiento. Desde el destierro en Chile, sus combates al gobierno de Rosas en la prensa periódica moldearon la postura del sanjuanino sobre el rol que cumplían las publicaciones impresas para “el progreso de las ideas y la mejora de las costumbres” (Sarmiento, 1885, p. 93). No se trataba únicamente de fomentar la “prensa libre” (Sarmiento, 1896, p. 13); el periodismo debía también dejar lugar al pensamiento “que se agita y busca respiraderos en la prensa para abrirse paso hasta la superficie de la sociedad” (Sarmiento, 1885, p. 133).

La vehemencia de sus discursos contra el caudillo bonaerense y las controversias políticas y literarias en las que tomó parte durante su exilio le permitieron a Sarmiento forjar vínculos con importantes figuras intelectuales y de la administración chilena, intervenir en debates referentes a la gestión de la educación del país vecino y materializar sus ideas sobre la educación común. Concretamente, en 1842, bajo la presidencia de Manuel Bulnes, fue apuntado director de la

Escuela Normal de Preceptores, la primera de América del Sur en su tipo dedicada exclusivamente a la formación docente. Años más tarde, le fue conferida la tarea de visitar distintos sistemas educativos del mundo con el fin de examinar los avances de la instrucción primaria, las metodologías de enseñanza, los instrumentos del gobierno de la educación y, en última instancia, elaborar un informe que pudiese alentar iniciativas concretas para afianzar la escolarización elemental chilena.

Durante su travesía, Sarmiento moldeó su postura respecto a la función de la educación en el progreso moral y material de una sociedad y estableció una serie de propuestas para afianzar la instrucción primaria en América del Sur. Así, a partir de *Viajes por Europa, África y América 1845-1847* y *Educación popular*, y parcialmente coadyuvado por la crisis de legitimidad en la que se encontraba sumida la nación gala en la década de 1840, los postulados del sanjuanino se alejaron de la intelectualidad argentina, fuertemente inclinada hacia los valores franceses como punto de referencia del progreso, en favor del modelo de desarrollo tecnológico-social norteamericano (Azcona Pastor y Guijarro Mora, 2013), al que aspiró reproducir o, al menos, incentivar en Hispanoamérica.

Las matrices que dieron sustento a sus formulaciones respecto del sistema público de instrucción primaria como instancia reguladora del progreso social, económico y moral, compatible con los requerimientos de las nuevas configuraciones políticas de los embrionarios Estados de América del Sur (Ossenbach Sauter, 1993) fueron producto de su primera visita a Estados Unidos. Específicamente en el estado de Massachusetts, donde, gracias al accionar del secretario de la Junta de Educación Horace Mann, Sarmiento se encontró con un tipo de gobierno educativo cuya eficacia y aciertos lo impresionaron y del cual asimiló tres principios rectores que guiarían gran parte de su programa educativo: construir escuelas y bibliotecas con una arquitectura propia, legislar y financiar la enseñanza mediante normativas específicas y difundir los avances y conocimientos por vía de la prensa educativa.

Parte de ese programa fue puesto en marcha cuando, tras su retorno a Chile, Sarmiento tuvo la oportunidad de escribir y dirigir, por primera vez, un periódico enteramente dedicado a la educación como los que había hallado en Estados Unidos. *El Monitor de las Escuelas Primarias* fue publicado en 1852 por encargo de la administración de Manuel Montt con la finalidad de dar cuenta de los avances educativos del mundo y difundir entre la clase política las legislaciones que incentivaron la expansión de la instrucción primaria. De igual modo, las páginas del *Monitor* estaban dirigidas a actores de la educación, tales como inspectores y docentes, cuyas tareas cotidianas implicaban estar en contacto cercano con los establecimientos

educativos de las diferentes localidades a la vez que conocer su estado general, necesidades y carencias.

El Monitor de las Escuelas Primarias fue el primero en una serie de periódicos educativos en los que el ex presidente tomó parte. Tras su regreso a Buenos Aires asumió, en 1856, el cargo de jefe del Departamento de Escuelas de dicho Estado y dos años después fundó *Anales de la Educación Común* examinado en esta investigación y cuya continuidad, como se ha dicho previamente, ha persistido hasta la actualidad. En 1867, mientras se encontraba desempeñando funciones diplomáticas en Estados Unidos creó la revista *Ambas Américas*, de solo cuatro números, que le proporcionó la oportunidad de cumplir, al menos en parte, una meta rastreable hasta los días del *Monitor de las Escuelas Primarias*: que la prensa educativa se propagara en todo el continente americano. Por último, dirigió, en 1881, *El Monitor de la Educación Común*, órgano periodístico del Consejo Nacional de Educación.

La utilidad e importancia de la prensa educativa para la época puede apreciarse a través de los objetivos propuestos en los números inaugurales de estas publicaciones. Pese a tratarse de un asunto que rebasa los límites de la investigación, en una somera lectura de las primeras páginas de cada una de ellas es posible vislumbrar algunos puntos de contacto. En primer lugar, se pondera al periódico como un instrumento de difusión de la importancia de la educación común para una nación moderna; en segundo lugar, se establece la necesidad de la prensa para llegar a oídos de funcionarios y legisladores, es decir, la opinión pública que transformaría en leyes a las doctrinas de educación. En tercera instancia, se determina el lugar de la prensa educativa como herramienta de circulación de saberes, prácticas y propuestas pedagógicas en la América hispana¹⁴.

Estas sucintas consideraciones en torno a las intervenciones de Sarmiento en publicaciones educativas proporcionan indicios sobre una de sus ambiciones de mayor envergadura: formar un vasto entramado de artefactos periodísticos que posibilitara, a través de periódicos de educación, llegar a todos los rincones del continente americano, elevar el nivel de la educación primaria en Sudamérica y, con ello, el horizonte civilizador. La pretensión de continentalizar la prensa educativa es manifestada en numerosas ocasiones. En el primer número del *Monitor* chileno Sarmiento aludió a su anhelo de que el periódico hiciera eco y se replicara a lo largo

¹⁴ Para los números inaugurales de los restantes periódicos, véase: *El Monitor de las escuelas primarias*. (1852). Santiago de Chile: Imprenta de Julio Belín y Ca. Recuperado de: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-124167.html>; *Ambas Américas. Revista de Educación, Bibliografía y Agricultura. Bajo los auspicios de Domingo F. Sarmiento* (1867). Nueva York: Imprenta de Hallet y Breen. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/ambas-americas-revista-de-educacion-bibliografia-y-agricultura-volumen-1--1/>. Y *El Monitor de la Educación Común* (1881). Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/1.pdf>

del Pacífico (Sarmiento, 1886). Años más tarde, en la primera editorial de *Anales de la Educación Común* reiteró esta ambición esperando impulsar el accionar político en favor de la educación pública. Si bien *Anales* era una publicación pensada para divulgar cuestiones relativas al Estado de Buenos Aires, Sarmiento esperaba que la iniciativa fuese imitada en el resto de las provincias.

Del mismo modo, la propuesta de *Ambas Américas* aspiraba a poner en contacto los avances educativos hechos en el norte del continente con las necesidades del sur, generando un vínculo provechoso para la mejora de la instrucción pública de Hispanoamérica a través del periodismo de educación. Publicada entre 1867 y 1868 con el nombre de *Ambas Américas. Revista de educación, bibliografía y agricultura*, esta revista fue presentada en *Anales* como una empresa continental, a cuya realización contribuyó el accionar de Juana Manso en la dirección de la publicación bonaerense, permitiéndole a Sarmiento mantener el contacto con la prensa y la política local y difundir artículos en ambos periódicos.

Por último, el *Monitor de la Educación Común* presentó algunas diferencias con sus predecesores. Al ser fundado como órgano periodístico oficial del Consejo Nacional de Educación, su contenido priorizó dar cuenta del armado del sistema educativo argentino en ciernes por sobre el desarrollo de la escolarización en el extranjero. No obstante, el enfoque del *Monitor* hacia la articulación de la educación nacional no supuso una excepción en la ambición sarmientina de continentalizar las publicaciones de educación (Bravo, 1993a). Por el contrario, reforzó la importancia que la prensa educativa tuvo en el siglo XIX a nivel local y regional, en el conjunto del programa educacional del sanjuanino y para revelar la incidencia de los discursos periodísticos en la definición de políticas públicas y el gobierno de la educación.

2.2 El espacio de la escuela sarmientina: el germen de una idea

La maduración del extenso programa educativo de Sarmiento fue producto de la contribución intelectual de numerosas fuentes, así como de su posicionamiento político coyuntural y de sus experiencias con la escolarización.

Los reiterados destierros por los que atravesó, vinculados a sus embates antirrosistas, lo obligaron a asentarse en tierras foráneas. En Chile, el sanjuanino logró, como muchos de sus coterráneos unitarios, combatir al líder de la Confederación mediante una abundante tarea periodística en la cual se pueden identificar sus tempranas aproximaciones a las nociones de arquitectura escolar. Ya en la década de 1840, Sarmiento había manifestado una preocupación por generar un lugar propio para la escuela, que se pudiera diferenciar de otros por su finalidad y actividad, que reforzara la efectividad del sistema de enseñanza y redundara en beneficio del

ánimo y predisposición general de los alumnos. Conjuntamente, para el sanjuanino era insuficiente construir escuelas si no se implementaban mecanismos regulares de inspección y mantenimiento del estado de los edificios (Sarmiento, 1886), lo cual suponía un desafío para las naciones hispanoamericanas cuyos contextos políticos y económicos eran inestables o que carecían de estos instrumentos administrativos. Sin embargo, fueron sus recorridos por Europa y América los que le permitieron elaborar un conjunto de propuestas político-pedagógicas que integró en la mencionada obra *Educación popular*. Esta pormenorización del pensamiento educativo sarmientino, cuyo objetivo era comunicar los avances de la escolarización en otras partes del globo, constituyó una bisagra en la aproximación del sanjuanino a la administración escolar, inclinada de allí en más por emular la organización de la enseñanza norteamericana.

El sistema de instrucción del estado de Nueva York, donde había “por lo menos una escuela para cada distrito con edificio propio” (Sarmiento, 1896, p. 340) y las actividades del secretario Horace Mann cautivaron la atención del creador de *Anales* por la efectividad de sus propuestas y la amplitud de su discurso pedagógico. Las deficiencias de las instituciones escolares de América del Sur fueron interpeladas por Sarmiento a la luz de las condiciones de escolarización que mostraban rápidos progresos en Massachusetts. En particular, lo que le causaba intranquilidad al ex presidente era el retraso de los gobiernos hispanoamericanos en el impulso de la alfabetización elemental, la ausencia de iniciativas y de programas de planificación y la carencia de los medios necesarios para expandir el sistema de enseñanza.

Al interiorizarse del estado de la educación en Boston, el sanjuanino advirtió que las escuelas se multiplicaban siguiendo la marcha de población escolar, los edificios escolares se construían bajo las condiciones materiales adecuadas y las autoridades contaban con las herramientas de gestión y administración necesarias para impulsar las mejoras consideradas pertinentes, mediante una adecuada inversión, la multiplicación de bibliotecas y la divulgación de doctrinas pedagógicas a través de la prensa educativa (Sarmiento, 1886b). El contraste de América del Sur con el “espectáculo de la exuberancia material” de las instituciones norteamericanas (Azcona Pastor y Guijarro Mora, 2013, p.694) caló hondo en el sanjuanino, frecuentemente resignado por la indiferencia de los gobernantes sudamericanos y la brecha con el país del norte, cuyas escuelas se habían colocado “a la delantera de la humanidad, en riqueza, máquinas, capital, arquitectura, educación popular y científica” (Sarmiento, 1899, p.295).

Simultáneamente, una práctica habitual que acompañaba la marcha de la escolarización en Estados Unidos eran las copiosas reproducciones de las actas de las Juntas de Educación en periódicos educativos y obras de mayor porte. A menudo, pedagogos y funcionarios locales editaban libros sobre materias pedagógicas, administración escolar y legislación educativa que

se derivaban de dichas reuniones con autoridades políticas y miembros de la comunidad. Algunos ejemplos de estas producciones se encuentran en los escritos del mismo Mann, quien elaboraba anualmente reportes sobre el avance de las escuelas de su distrito. En 1838, para dar a conocer esos adelantos fundó el periódico mensual *The Common School Journal*, de gran resonancia académica entre sus pares.

Asimismo, la figura de Henry Barnard, como Superintendente de Educación del estado de Rhode Island llevó a cabo una tarea en favor de la educación pública, similar a la que su par realizaba en Massachusetts. Como aquel, Barnard fundó un importante periódico educativo denominado *American Journal of Education*, cuya edición compartió con Mann durante algunos años. Además, Barnard publicó en 1848 una obra denominada *School Architecture: Or, Contributions to the Improvement of School-Houses in the United States*, con múltiples reediciones posteriores, en la que compiló las características de las escuelas de varios estados, entre ellos, Massachusetts, Nueva York, Connecticut y Rhode Island, incluyendo planos recomendados por educadores y maestros tales como Horace Mann y los diez principios generales de la arquitectura escolar norteamericana: localización, estilo y construcción, ventilación, dimensiones pertinentes, luminosidad adecuada, temperatura correcta, asientos suficientes, arreglos para el docente, muebles, biblioteca y patio e interiores (Barnard, 1850).

En 1851, Barnard complementó este texto con otro al que llamó *Practical illustrations of the principles of school architecture*, derivado de su reporte anual en la asamblea general de la junta educativa que presidía. Años más tarde, tras retirarse de la función pública continuó con la difusión de sus ideas sobre la arquitectura de las escuelas en las páginas del *American Journal of Education*, actualizando los principios propuestos en *School Architecture* (Sarmiento, 1899).

Estas primeras lecciones sobre arquitectura escolar resonaron con fuerza en la producción de Sarmiento. Tras su retorno a Chile, compendió sus observaciones en el informe presentado al ministro de Instrucción Pública de aquel país, que luego sería incluido en *Educación popular* (Sarmiento, 1896). Allí, el sanjuanino dio cuenta de la marcha de la educación primaria en diversos países, informó sobre los mecanismos de ampliación de la matrícula escolar, la formación docente y las características de los sistemas de educación.

Según sus conclusiones, la construcción de edificios escolares y su mantenimiento apropiado eran uno de los primeros y fundamentales requisitos en el armado y expansión de la escolarización (Sarmiento, 1896). Así, dio forma a la hipótesis de que el local de la escuela podía incidir tanto positiva como negativamente sobre la capacidad de desarrollo de un sistema de enseñanza. En este sentido, la escuela debía ser capaz de administrar eficientemente la educación impartida al mayor número posible de alumnos (Sarmiento, 1896), beneficiando su

comodidad, la actividad de los docentes y el crecimiento del sistema escolar. En otras palabras, la construcción de locales escolares era el primer paso para organizar una escolarización masiva.

La constitución material y física de la escuela tenía que responder a las actividades que allí se llevaban a cabo y contemplar las condiciones higiénicas básicas, particularmente, amplitud e iluminación, para no fomentar el desorden cotidiano. Acorde con la interpretación de Sarmiento, en América del Sur no era practicable la construcción de amplios salones como los de las espaciosas escuelas prusianas que había visitado; de allí que consideraba que los lineamientos higiénico-arquitectónicos proyectados por Mann eran más adaptables a las escuelas sudamericanas (Sarmiento, 1896). Las sugerencias expuestas en *Educación popular* se centraban en la necesidad de garantizar la amplitud del local escolar, tanto para desalentar el alboroto en el aula, fruto de la incomodidad de los niños, como para mantener una saludable circulación del aire.

A tal efecto, propuso como ejemplo una serie de dimensiones óptimas para un espacio escolar con una totalidad de cincuenta y seis estudiantes. Una de ellas consistía en la construcción de un inmueble de 38 pies de largo (11.58 metros), 25 de ancho (7.62 metros) y 10 (3.04 metros) de alto. Ese espacio debería ser distribuido en un salón de entrada de 14 pies de largo (4.26 metros) y 7 de ancho (7.13 metros), una sala de recitación de 10 pies (3.04 metros) de largo, un sector de 7 pies de ancho para el docente y demás “aparatos de enseñanza” (Sarmiento, 1896, p. 297) y el resto para los asientos de los niños. Además de esta base, recomendaba agregar dos pies y medio por cada ocho alumnos que se incorporasen.

En *Educación popular* el orden que garantizaría el buen desenvolvimiento de la actividad educativa ocupaba un lugar destacado dentro de las ideas sarmientinas. Las múltiples referencias a la disciplina y el rol que en ella cumplía contar con un lugar adecuado y apropiado para la tarea educadora dan cuenta de ello. De igual manera que la amplitud de los locales escolares, la disposición de los asientos y la iluminación tenían que ser funcionales a la salud visual de los alumnos y a la contención de las eventuales distracciones. Para esto, Sarmiento proponía emplazar las ventanas lejos del alcance de los estudiantes para que no pudieran ver hacia el exterior y que se implementara el mobiliario necesario, como la pizarra y el reloj, para reforzar el trabajo del maestro y asegurar la disciplina en el aula (Sarmiento, 1896).

Por último, en *Educación popular* se plantean cuestiones relativas a la administración de los locales escolares y la importancia de contar con una adecuada inversión, mecanismos de inspección para garantizar su buen estado a través del tiempo y disponibilidad de dinero para mantenerlos. En este punto, es relevante destacar que se esboza una propuesta sobre el manejo

de los locales escolares que priorizaba, a la usanza norteamericana, el sostenimiento municipal de los mismos con la participación de los vecinos y padres de familia. Como se verá más adelante, durante los primeros años de vida de *Anales de la Educación Común* los intentos de aplicar esta articulación mixta entre administración pública y particular en las escuelas de Buenos Aires generó tensiones y contradicciones que fueron uno de los principales ejes de conflicto del gobierno escolar discutidos en el periódico.

Finalmente, años más tarde, Sarmiento afirmaría en el tercer número de la revista *Ambas Américas* que los edificios escolares eran “una de las más grandes necesidades de la América del Sur”, puesto que requerían de “un conocimiento especial de las necesidades de enseñanza, y de las leyes de higiene” (Sarmiento, 1899, p. 299). Recomendaba para ello la lectura de los planos que se publicaban en dicha revista, la lectura del *American Journal of Education*, la adaptación de los edificios al clima y las posibilidades económicas sudamericanas, y priorizar que el docente retenga el control disciplinario del salón, para lo cual era ineludible que fueran lo suficientemente espaciosos (Sarmiento, 1899).

Capítulo 3. *Anales de la Educación Común*: un periódico para el sistema educativo

3.1. Surgimiento, formato y contexto de producción de *Anales de la Educación Común*

Las políticas educativas del gobierno rosista de la Confederación Argentina fueron objeto de controversia en la literatura especializada por las medidas que socavaron los pilares del financiamiento de la instrucción primaria pública. La percepción de la peligrosidad de estas escuelas, el desplazamiento del Departamento de Primeras Letras de la Universidad de Buenos Aires que lo controlaba y el aumento progresivo de la presión fiscal por la intensificación de los conflictos armados externos e internos, redujeron notablemente las rentas disponibles para las escuelas públicas (Newland, 2007). Por consiguiente, el desaliento del sistema público de educación indujo una multiplicación en la oferta educativa privada, particularmente entre 1838 y 1852, modificando las relaciones entre ambas esferas de escolarización.

En los albores de 1851, con el rosismo en crisis y el inminente pronunciamiento de Justo José Urquiza, Sarmiento advirtió la oportunidad de retornar al país y procurarse aquí del renombre y trayectoria con los que contaba en el país vecino. El acercamiento al general entrerriano que lideraba la oposición vigorizó su prédica en contra del régimen del Restaurador. En las páginas del diario *Sudamérica* creado ese mismo año, el sanjuanino divulgó los principios de *congreso, constitución y navegación libre*, alimentando el antagonismo con el mandato del caudillo bonaerense, a la vez que siguió de cerca la marcha del Ejército Grande, al cual se uniría poco después en calidad de bofetinero (Sarmiento, 1897). Con la caída de Rosas al año siguiente, sobrevinieron las desavenencias con Urquiza, lo que motivó un breve retorno a Chile y un nuevo alejamiento del escenario político argentino. Finalmente, en 1855 pudo asentarse en Buenos Aires e impulsar su carrera con los ideales que había madurado y pregonado en el exilio.

Para el sistema de educación pública bonaerense, la derrota del rosismo significó el inicio de la reversión a las pautas de administración escolar vigentes durante la década de 1820. En un intento por recuperar cierta centralización en la gestión de las escuelas (Lionetti, 2020), la Universidad retomó el manejo de los establecimientos educativos y, en 1854, los de la campaña pasaron a quedar bajo su exclusivo control. En ese mismo año se reglamentó el régimen municipal del Estado de Buenos Aires mediante la ley N° 35, cuyo tercer capítulo disponía, sin demasiada precisión, la formación de una Comisión de Educación para el cuidado de las escuelas de primeras letras y la obligación de los municipales de cooperar con la inspección de

las mismas¹⁵. Además, en 1855 se creó un Consejo de Instrucción Pública que lo presidiría el rector de la Universidad, seguido del Departamento de Escuelas, en 1856, cuya jefatura asumió Sarmiento hasta 1861. Esta disparidad de actores del gobierno de la educación fue uno de los elementos subyacentes a las discusiones en torno a la administración de los espacios escolares. Los a veces tensos vínculos entre las municipalidades de campaña, el Consejo de Instrucción Pública, el Departamento de Escuelas de Buenos Aires y, posteriormente, entre las provincias y el poder ejecutivo nacional acompañaron las disputas de sentidos sobre el espacio escolar comunicadas en las páginas de *Anales de la Educación Común*.

Como parte de la reconstrucción del sector educativo público (Newland, 1992), Sarmiento defendió la idea de que era imperioso fundar una revista de educación para dar cuenta de los avances y retrocesos de la escolarización y que permitiera captar el interés de la opinión pública, es decir, de legisladores y políticos, para elaborar reglamentaciones específicas sobre la instrucción elemental a partir de las doctrinas educativas que él divulgaba. Tras lograr la aprobación y solicitud del gobierno provincial, el primer número de *Anales de la Educación Común* salió a la luz en noviembre de 1858, como un periódico oficial auspiciado por el gobierno provincial y abierto a la suscripción vecinal.

Al clasificar para su estudio el vasto corpus documental que compone la prensa periódica educativa se debe tener presente que las publicaciones pueden o no ajustarse a las categorías elaboradas *ex post facto*, es decir, que suelen no ser reductibles a una única tipificación (Finocchio, 2009). Si bien una distinción básica frecuentemente empleada es la de *periódicos* y *revistas* (Toledo y Skalinski Junior, 2012), una clasificación más acorde al estado embrionario de *Anales* es aquella que ordena a la prensa educativa según sus emisores y destinatarios. Siguiendo este criterio, *Anales de la Educación Común* integra el subgrupo de publicaciones o bien referidas, o bien emanadas de las instituciones responsables de articular el sistema educativo (Finocchio, 2009), en este caso, el Departamento de Escuelas de la provincia de Buenos Aires.

De carácter novedoso en su tipo dentro de los diarios de la época, mas no en la trayectoria intelectual de su autor, *Anales* constituyó un ensayo de publicación institucional a través del cual se pretendía promover el cambio y generalización de la educación elemental pública.

¹⁵La Ley Orgánica de las municipalidades también establecía, para los partidos de la campaña, que la composición de las mismas estaría presidida por un Juez de Paz, que funcionaría de enlace con el gobierno provincial (Lionetti, 2010) y cuatro municipales elegidos entre los vecinos propietarios. A ellos correspondería cumplir con las reglamentaciones gubernamentales y de inspección mencionadas, además de observar los deberes generales de la municipalidad, entre ellos, la administración de las rentas del partido y el impulso de la instrucción pública. Véase: Sistema de información normativa y Documental (2021). *Ley N° 35*. Buenos Aires: Ministerio de Secretaría General. Recuperado de: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/xaj6Zu3B.pdf>

Antecedente directo del conocido *Monitor de la Educación Común*, el periódico bonaerense sufrió numerosas vicisitudes a lo largo de su historia, tales como pausas prolongadas en su salida y modificaciones en su denominación u objetivos¹⁶.

Al tratarse de un periódico cuya subvención anual dependía de su inclusión en el presupuesto de la administración bonaerense, el devenir de *Anales* no estuvo libre de altibajos marcados por la marcha de la política provincial. En ocasión de celebrar la reaparición de la publicación en 1865, Sarmiento le escribió a Manso, desde su estancia en Nueva York, que lamentaba que los *Anales* se encontrasen con el “disfavor de la administración de Buenos Aires” (Sarmiento, 1899, p. 289) y recordó aquella ocasión en la que, como senador, acalló “la moción hecha por un joven diputado liberal para suprimirlos” (p.293). En esa oportunidad, le había reprochado duramente a la clase política que alegaba la onerosidad del periódico, que “ningún Diputado, ni Senador, ni gobernante, ni Juez letrado había leído un solo número de los que ya habían aparecido, desafiando a los Senadores presentes a desmentirlo” (Sarmiento, 1900, p.232). Pese a cierta resistencia e indiferencia del sector público al que pretendía hacer llegar *Anales*, Sarmiento insistiría años más tarde en que aquellos primeros números, sus informes y comunicaciones habían contribuido a “formar la opinión pública de la generación actual” (Sarmiento, 1900, p.233).

Entre 1858 y 1875, *Anales* estuvo al cuidado de dos directores, Sarmiento de 1858 a 1861 y la educadora de su confianza, Juana Manso, de 1865 hasta 1875, fecha de su fallecimiento. Como fue descrito en el primer capítulo, la publicación estaba ideada para tener una frecuencia de números mensuales que serían agrupados en volúmenes anuales, aunque esto no siempre se llevó a cabo. La numeración se sucedió correlativamente en los cuatro primeros volúmenes dando un total de cuarenta y nueve ejemplares. En los tres volúmenes siguientes se suspende el ordenamiento numérico y los artículos se presentan sin un criterio organizativo específico. La disposición mensual se retoma a partir del tomo nueve, pero no de forma correlativa como en los inicios, sino de los números uno al doce en cada volumen.

Debido a que el periódico salió a la luz en noviembre de 1858 cada volumen abarca dos años. Así, por ejemplo, el primer tomo de la publicación corresponde al período 1858-1859 y el segundo a los años 1860-1861, siendo el número final de este volumen el último a cargo del

¹⁶ En lo referente a sus cambios de denominación, solo en el siglo XIX el periódico se publicó como *Anales de la Educación Común* entre 1858 y 1875, período que se aborda en esta investigación; entre 1876-1881 fue retomado bajo el nombre de *La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires*. De 1881 a 1893 se tituló *Revista de Educación* y entre 1895 y 1916, *Boletín de Enseñanza y Administración Escolar* (Bracchi, 2005). Luego de 1992 se suspendió su edición hasta el año 2005, cuando la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires la recuperó y le devolvió su denominación inicial, editándose tanto en formato físico como digital, con el objetivo de contribuir a los debates pedagógicos actuales.

ex presidente. Para ese entonces, Sarmiento había sido convocado para ocupar la gobernación de San Juan, por lo que debió renunciar al Departamento de Escuelas y con él, a la dirección de la publicación. El tercer volumen comprendido entre 1865 y 1866 que abre la etapa Manso del periódico también es bienal, manteniendo esta característica hasta los volúmenes once y doce considerados en esta investigación.

De igual manera, a lo largo de este período fundacional *Anales* sufrió modificaciones en sus portadas en varias oportunidades, acompañando los cambios de coyuntura de la marcha de la organización nacional y las mutaciones internas del periódico. Así, en el primer volumen correspondiente al bienio 1858-1859, el título y subtítulo rezan: *Anales de la Educación Común en el Estado de Buenos Ayres. Publicación mensual bajo los auspicios del Departamento de Escuelas*. En el tercer volumen de 1865, ya bajo la presidencia de Bartolomé Mitre y con Buenos Aires integrada con el resto del territorio nacional, en la portada de la publicación figura el nombre de *Anales de la Educación Común en la República Argentina. Publicación mensual bajo los auspicios del Ministerio de Instrucción Pública de la Nación*. En el quinto volumen, que señala la desaparición de los números mensuales hasta el octavo volumen inclusive, la primera página se modifica ligeramente por tercera vez, consignando la denominación de *Anales de la Educación Común en la República Argentina. Editados por D^a Juana Manso. Bajo los auspicios del Ministerio de Instrucción Pública de la Nación. Patrocinados por el de la provincia de Buenos Aires*. Seguidamente, en el noveno volumen se produce un cuarto y último cambio de subtítulo: *Anales de la Educación Común en la República Argentina. Editados por D^a Juana Manso. Bajo los auspicios de la Nación y de la provincia de Buenos Aires*.

Finalmente, la esfera de influencia que se procuraba alcanzar con el periódico se amplió tras su reinicio en 1865. Mientras que sus dos primeros volúmenes dan cuenta mayormente de la política educativa en el Estado de Buenos Aires durante la gestión de Sarmiento en el Departamento de Escuelas, los tomos publicados bajo la dirección de Juana Manso incluyeron las problemáticas de algunas provincias del interior del país.

3.2. *Anales de la Educación Común*, ¿un periódico para la opinión pública? Destinatarios, colaboradores y contenido

El artículo editorial que figura en el primer número de *Anales* con fecha del 1° de noviembre de 1858 expuso las finalidades, destinatarios y razones que motivaron su publicación, a la vez que presentó indicios de las materias que se tratarían en el periódico. En primer lugar, se apuntó como propósito esencial de la publicación la aspiración a contribuir con la reconstrucción y expansión de la escolarización pública, al afirmar que su meta era informar y dar cuenta de las

acciones dirigidas a generar “hábitos y prácticas de la sociedad” que la favorecieran (*Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 1, p. 4). En segundo lugar, se estableció la filiación del proyecto de la publicación con los lineamientos propuestos en *Educación popular*, en particular, con algunos aspectos del sistema educativo norteamericano “análogo al que vamos a ensayar nosotros” (*Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 1, p.3), el cual Sarmiento esperaba divulgar y promover a través del periódico. De esta manera, el núcleo del proyecto *Anales* se asentó en la expectativa de que la difusión de doctrinas educativas llegara a oídos de una elite educativa en vías de consolidación, compuesta de educadores y legisladores como “amigos de la educación” (*Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 1, p.3) que impulsarían normativas destinadas a poner en práctica las ideas sugeridas para la expansión del sistema educativo.

Sobre este último punto, la primera editorial perfiló al lector esperado del periódico, esto es, la *opinión pública*. Comúnmente analizada desde su potencial legitimador y generador de consenso republicano en el marco del sistema político posrosista (Lettieri, 1995, 1997), la opinión pública es presentada en *Anales* como aquella que guardaba la potestad de motorizar el progreso social y económico mediante “una impulsión general de la sociedad inteligente y acomodada en favor de la otra menos favorecida” (*Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 1, p.6). Dicho estímulo conserva una íntima relación con los objetivos de la publicación, planteados en términos de “mostrar los medios, señalar los obstáculos, guiar las voluntades” (*Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 1, p.7). En el caso de *Anales*, el significado y alcances de la noción *opinión pública* están vinculados a la conveniencia de arribar a un acuerdo en torno a la relevancia de la escolarización, en particular, en el seno de las comunidades vecinales y en aquellos con la potestad de ejecutar los proyectos educativos propuestos por Sarmiento a través de la publicación.

Funcional a la determinación del sanjuanino de poner en marcha su programa educativo en el Estado de Buenos Aires, la *opinión pública* era asociada a la figura del legislador cuya potestad sobre la elaboración de normativas era insustituible para llevar a cabo una reforma educativa de largo alcance. Sin embargo, la conceptualización que se presenta sobre la opinión pública en estos primeros párrafos del periódico rebasa los límites de las acciones que se pretenden de los cuadros administrativos y persigue un propósito más ambicioso. Puesto que la educación institucionalizada no gozaba una gran demanda popular como Sarmiento había observado en algunas ciudades estadounidenses se buscaba que, al llegar *Anales* a ojos y oídos de funcionarios públicos las obras que emprendieran gracias al impulso de la publicación repercutieran en el ánimo de los padres y vecinos, desde los más acaudalados hasta los más humildes, e inspiraran confianza en la importancia de la escuela para el futuro de los niños. En

este sentido, *Anales* se presentaba como un vehículo para impulsar la escolarización popular y “difundir entre los que se sienten ya amigos de la educación, un cuerpo de doctrinas, de hechos, de datos que han de convertirse en leyes, en instituciones, en monumentos” (*Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 1, p.4).

Por otra parte, las pautas de circulación propuestas refuerzan el norte de la publicación antes mencionado. Con el fin de afrontar una transformación social duradera se debía priorizar el reparto oficial del periódico a “funcionarios públicos como jueces de paz, municipales encargados de las Escuelas, Representantes y Senadores” (*Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 1, p.4). No obstante, se confiaba en las expectativas de alcance de la publicación entre los particulares, ya que sus suscripciones contribuirían no solo al sostenimiento económico de *Anales*, sino a que la publicación no quedara “sepultada en los archivos de las oficinas públicas” (*Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 1, p.4).

En consonancia con lo anterior, parte de esa *opinión pública* a la que el sanjuanino asociaba con los referentes políticos y pedagógicos necesarios para la ejecución de su programa educativo participaba indirectamente en los artículos publicados en *Anales*. Concretamente, la transcripción de los documentos que los inspectores reportaban a sus respectivas gobernaciones facilitaba la defensa de los argumentos presentados en el periódico en torno a las modificaciones, avances y carencias de la instrucción primaria. Como se analizará más adelante, dentro de este numeroso grupo se destacaron Marcos Sastre, a cargo de la inspección general de escuelas primarias de Buenos Aires, y Vicente García Aguilera, quien ocupó un cargo análogo en Catamarca y profundizó en su provincia los planteos de Sarmiento relativos al espacio escolar. De igual modo, las reproducciones de las memorias ministeriales sirvieron para reforzar los alegatos en favor de la constitución de espacios y locales escolares propios, así como de otras problemáticas de la educación no contempladas en este estudio.

En lo que respecta a las materias abordadas en la publicación, en tanto órgano de divulgación auspiciado por el Departamento de Escuelas y heredero de las producciones periodístico-educativas previas de su promotor, *Anales* se nutrió durante sus primeros años de vida de una copiosa cantidad de escritos de variada naturaleza. El contenido de sus páginas presenta una considerable heterogeneidad de contribuciones vinculadas a distintos aspectos de la administración y la pedagogía de la escuela. Si bien la publicación no presenta una organización fija y regular de los documentos transcritos es posible identificar algunos ejes frecuentes, tales como la gestión escolar, las inspecciones de los establecimientos educativos, los abordajes curriculares, los intercambios epistolarios, tratados de pedagogía, entre otras secciones. No obstante, estos núcleos presentan variantes, por momentos, muy nítidas, especialmente luego

de que Manso se hiciera cargo de la edición del periódico en 1865. En ese entonces, Sarmiento había sido designado por el presidente Mitre como enviado plenipotenciario para realizar un recorrido que lo llevaría por Chile, Perú y, finalmente y por segunda vez, a los Estados Unidos. En estos años, *Anales* no solo modificó el tono de su redacción, sino que dio cuenta de las actividades de Sarmiento en el país del norte, en particular, reproduciendo los artículos de la revista *Ambas Américas*, editada en Nueva York en los albores de 1867 hasta 1868, cuando el sanjuanino retornó al país para asumir el cargo de primer mandatario.

Los documentos oficiales, legislaciones e informes en torno al estado de situación de las escuelas elementales de Buenos Aires se publicaron con mayor regularidad entre 1858 y 1861. En 1865, con la llegada de Juana Manso a la dirección y el alejamiento de Sarmiento del teatro político-educativo de la provincia, el sostenimiento de la reproducción de reportes del Departamento de Escuelas se tornó más complejo. Las páginas del periódico expusieron el descontento con las políticas educativas de los sucesores del sanjuanino en el Departamento. Esto no solo alteró los contenidos usuales, sino que produjo un giro pedagógico en el tono característico de *Anales*, que se acentuaría en el último tramo de la publicación, con un aumento del número de traducciones y documentos didácticos.

Pese a estas modificaciones en el contenido, someramente expuestas, *Anales* no cuenta con una lógica organizativa que clasifique en secciones estables la heterogeneidad de sus elementos y artículos, sean traducciones, producciones y reproducciones de documentos nacionales e internacionales o tratados legales y de pedagogía. Sí se mencionan al comienzo de algunos volúmenes las materias que se abordarán mientras que, en otros, se incluye al final un índice enumerativo de los artículos publicados. Asimismo, se encuentran algunos objetos extensos que son minuciosamente continuados a lo largo de los volúmenes, como las transcripciones de los informes del Departamento de Escuelas durante la gestión de Sarmiento y las traducciones de Juana Manso, en concreto, la *Naturaleza y valor de la Educación* de John Lalor, distribuidas en los volúmenes cuatro y cinco y las *Lecturas e Informes* de Horace Mann.

Al igual que gran parte de las materias abordadas en *Anales*, las cuestiones referentes al espacio escolar y cómo su constitución o no afectó la marcha de la escolarización no cuentan con secciones propias, pese a la existencia de artículos denominados “Edificios de escuelas” o “Arquitectura de las escuelas”. No obstante, la persistencia de la impregnación de las nociones de Sarmiento respecto de las condiciones adecuadas de los locales escolares en las páginas de la publicación trascendió los años bajo su dirección y proliferó los enfoques desde los cuales el tema era expuesto, perpetuando así los postulados de *Educación popular*.

En consecuencia, esto obliga a categorizar dichas perspectivas y sus significados bajo una óptica que permita interpretar con mayor precisión qué palabras y conceptos se emplearon para el abordaje del espacio escolar como condición fundamental de la configuración y expansión de los sistemas de enseñanza y de qué manera fueron articulados sus diferentes sentidos a lo largo del contenido de la publicación, cómo se vinculan con los trabajos sarmientinos anteriores y cómo variaron diacrónicamente entre 1858 y 1875.

3.3 El concepto de espacio escolar en *Anales de la Educación Común*

Las exigencias mínimas para la construcción de escuelas esbozadas en *Educación popular* se derivaron de las observaciones que Sarmiento realizó a distintos sistemas educativos del mundo. En dicho texto, como fue mencionado previamente, el autor había propuesto adoptar en las escuelas hispanoamericanas las prácticas edilicias puestas en marcha por Horace Mann en Boston, ya que estimaba que sus “usos arquitecturales” serían más adaptables a las condiciones territoriales, demográficas y políticas de América del Sur, pero, sobre todo, a “nuestra costumbre de edificar de un solo piso sobre la superficie del suelo” (Sarmiento, 1896, p. 296).

La sinonimia entre el desarrollo de la arquitectura y los espacios escolares y el crecimiento de la escolarización pública es uno de los argumentos sobre el cual se sustentan los principales ejes temáticos de *Anales*. En esta postura, donde la preexistencia de la escuela es requisito para la expansión del sistema educativo, la elección del método de enseñanza llega a ser incluso irrelevante para la configuración del edificio, “puesto que cualquier sistema requiere para su aplicación espacio suficiente y holgura para todos los movimientos” (Sarmiento, 1896, p. 296). De ahí que Sarmiento recomendaba establecer, en primer lugar, qué cantidad de alumnos concurrían a un establecimiento educativo o, en su defecto, qué cantidad de niños en edad escolar había en determinada localidad, para que, a partir de allí, se construyera un edificio de base sobre el cual se efectuaran las ampliaciones necesarias conforme la matrícula escolar se fuera expandiendo. Por consiguiente, el establecimiento de una arquitectura escolar como exigencia previa al impulso de la instrucción pública debía ser, junto con la educación, “la primera atención del Estado y el derecho más bien comprendido por los vecinos” (Sarmiento, 1896, p. 296). Sin embargo, dado que en *Anales de la Educación Común* es infrecuente hallar planos e ilustraciones de escuelas puede inferirse que, para el mensaje que se buscaba comunicar, la visualización de los espacios escolares no se estimaba necesaria. De modo que, como se analizará en los capítulos siguientes, los múltiples aspectos sobre el espacio escolar

que la publicación perseguía conceptualizar a través de sus páginas trascendieron las pautas de arquitectura escolar esbozadas en *Educación popular*.

Tras tomar el cargo de jefe del Departamento de Escuelas, Sarmiento se percató de la precariedad de las escuelas públicas del entonces Estado de Buenos Aires, siendo uno de los problemas más apremiantes la carencia de edificios propios de educación y el arriendo de casas particulares para impartir instrucción. Este sistema era costoso para el Estado que debía abonar mensualmente los alquileres, e inadecuado para las actividades educativas. Como se verá en los próximos apartados, los hogares que eran usados como escuelas no contaban con las condiciones de amplitud, higiene e iluminación necesarias para el desempeño escolar. En otras palabras, la carencia de inmuebles destinados exclusivamente a educar dificultaba severamente el planeamiento de un sistema educativo cuya principal función era la expansión y multiplicación de la escolarización.

Desde *Anales de la Educación Común*, Sarmiento y posteriormente Manso promovieron la idea troncal de hacer de la escuela un edificio público identificable de otros, con características y funciones propias, dotada de un financiamiento específico y acorde a la misión civilizadora que se llevaba a cabo en las casas de estudio. En otras palabras, se trataba de institucionalizar a la escuela y concientizar sobre su necesidad como vehículo del progreso civilizatorio.

No obstante, estas nociones e iniciativas tropezaron con la coyuntura de la provincia. Durante los primeros años de vida de *Anales*, el Estado de Buenos Aires, en tanto que entidad política diferenciada, se encontraba duramente enfrentado con el núcleo urquicista de la Confederación Argentina. Ambas instancias de poder se hallaban en una cambiante y, por momentos, belicosa transición política hacia la organización y unificación nacional que, en términos económicos resultó en un desgaste de las arcas fiscales¹⁷. Esta limitación de las rentas estatales que restringía las oportunidades de configuración del sistema público escolar no pasaba desapercibida en el periódico. En efecto, una de las principales tensiones expuesta en sus páginas es la posibilidad de adecuación de la provincia a las doctrinas que Sarmiento había aprendido en el exterior y plasmado ampliamente en *Educación popular*.

En este escrito, el sanjuanino había teorizado que la eficacia del armado de la infraestructura de la instrucción pública conllevaba necesariamente la composición de una economía educativa, es decir, de mecanismos específicos de contribuciones a la renta de la educación.

¹⁷ Por otra parte, los precios de la lana descendieron notablemente entre 1857 y 1858 y, si bien se recuperaron a principios de la década de 1860, multiplicando notablemente la exportación de ganado ovino, la economía no estuvo libre de períodos de inestabilidad que incluyeron una política monetaria restrictiva en 1866, la Guerra del Paraguay y algunos ciclos epidémicos (Djenderedjian, 2013).

Los vaivenes de los erarios hispanoamericanos proveyeron la oportunidad de proponer como alternativa la aplicación del sistema de financiamiento escolar que Sarmiento había examinado en Boston. Promovido por Horace Mann, secretario de la Junta de Educación de dicha ciudad, esta modalidad de sostenimiento de las escuelas estimulaba la participación vecinal a través de aportes regulares para la erección de edificios escolares. Es en esta noción donde subyace la idea de que la educación “aunque *gratuita* y costada por el Estado, tiene un alto carácter de municipal, o de local”, lo que resultaría fundamental para fomentar la importancia de la instrucción pública en el territorio hispanoamericano “por cuanto el contribuyente tiene a más de la obligación de proveer a la educación pública” (Sarmiento, 1896, p. 53). En el capítulo siguiente se analizará de qué manera esta premisa fue apropiada por *Anales* para divulgar la concepción axiológica e importancia de la escuela en la provincia de Buenos Aires.

Acorde con lo denunciado en el periódico, la empresa de erigir nuevos edificios únicamente destinados a la educación elemental era soslayada con regularidad por los gobiernos, parcialmente a causa de los elevados gastos que acarrea. De allí se deriva que uno de los objetivos matrices de *Anales* fuera el de llegar a oídos de la opinión pública para aumentar el financiamiento estatal, mejorar los edificios existentes y promover entre los vecinos el interés por la educación, a fin de incentivar sus contribuciones y garantizar el presentismo de los niños. Desde su posición en el Departamento de Escuelas, Sarmiento se encontró con que la insuficiencia de los locales existentes demandaba una solución más pronta que las limitadas sumas de dinero destinadas a educación podían ofrecer. Igualmente, la dispersión de los establecimientos educativos, los vaivenes en la centralización administrativa de la educación e incluso el equipamiento del interior de la escuela demandaban un esfuerzo económico no menor que, entre otros factores, colmaron la agenda que el sanjuanino procuró llevar adelante como jefe del Departamento de Escuelas.

En este sentido, el propósito de *Anales* de fomentar en las familias y en opinión pública gubernamental la relevancia de crear edificios escolares que estimulasen la expansión de la enseñanza pública se derivaba de lo sostenido en *Educación popular* respecto a los efectos pedagógicos y sociales del interior de la escuela y la exterioridad de su arquitectura. Dado que la influencia de las instituciones se revelaba “al ojo por los monumentos que la sirven de centro” (*Anales de la Educación Común*, 1861, 2, 20, p.621), el levantamiento de escuelas suntuosas como las Escuelas Modelo de Catedral al Norte y Sur animarían indirectamente a la población a apoyar el movimiento educativo, colocándolas “entre los monumentos públicos que ostenta una ciudad culta” y contribuyendo con la visibilización y “dignificación de la enseñanza” (*Anales de la Educación Común*, 1861, 2, 20, p. 623). En otras palabras, se trataba de dotar a

la escuela de la arquitectura, rentas, condiciones de higiene apropiadas y la estabilidad institucional que la conservaría a lo largo del tiempo resguardada de las coyunturas venideras.

Respecto de la calidad del ambiente interior de la escuela, *Anales* también se alineaba con los postulados higienistas propuestos en *Educación popular* que establecían la necesidad de construir locales con “una situación salubre, salas suficientemente grandes, bien pavimentadas, bien aireadas y tenidas con el mayor aseo” (Sarmiento, 1896, p.292). Uno de los puntos centrales del periódico es la denuncia sobre la precariedad de los inmuebles que funcionaban como escuelas, o bien, del abandono de los que habían sido construidos para tal fin. El desafío radicaba en que buena parte de las escuelas funcionaban en casas de familia alquiladas que no contaban con el espacio o iluminación suficientes para albergar mayores cantidades de niños. Más aun, en ciertas localidades de la campaña y de algunas provincias del interior, el panorama sanitario que se reportaba era desalentador, llegando incluso a dar cuenta de aglomeraciones de niños “en un rancho o en un casucho sin ventilación y sin luz” (*Anales de la Educación Común*, 1867, 4, 46, p. 286).

En este sentido, la preocupación subyacente respecto de las condiciones higiénicas de la escuela era la incidencia negativa que sus deficiencias podían tener en la formación moral de la juventud. El razonamiento detrás de esta proposición se asentaba en la equiparación de la vida escolar con el futuro de los niños en sociedad y la certeza en la capacidad del espacio escolar de inculcar valores morales, por lo cual, exigirle al estudiante “que sea aseado cuando todo lo que lo rodea es sucio, en vez de una noción de justicia, es por el contrario una injusticia latente” (*Anales de la Educación Común*, 1867, 4, 46, p. 287). Conjuntamente, además de las propuestas de *Educación popular*, algunas editoriales de Juana Manso se referían al problema de la higiene de la escuela desde una perspectiva pestalozziana, insistiendo en cómo la insalubridad escolar era una cuestión fisiológica que iba en detrimento de la naturaleza corporal de los niños, por lo que afectaba el gusto y amor por “la patria, el estudio, el aseo, el pudor, la armonía, y la justicia” (*Anales de la Educación Común*, 1867, 4, 46, p. 287), además de menoscabar las posibilidades de expandir la matrícula escolar.

Estas circunstancias no eran, sin embargo, privativas de la provincia de Buenos Aires. Numerosos artículos, documentos y reportes de inspectores provinciales reproducidos en *Anales* denunciaban problemáticas similares en el interior del país, en torno a la falta de edificios propios para las escuelas, elevados costos de arriendo, y la ausencia de rentas específicas y leyes que garantizaran su utilización en propósitos educativos. El Inspector General de Instrucción Pública de San Juan Manuel Zapata elaboró un informe para el ministro General de Gobierno, y presidente de la Junta Promotora de instrucción pública, Pedro Zavalla,

en el cual registró el estado de la educación provincial. Entre sus apuntes, señaló que la carencia de útiles y de locales apropiados estorbaban el desenvolvimiento eficaz de cualquier sistema de educación que se pudiese planificar. Sostuvo, además, que la provisión de edificios escolares apropiados impediría el desorden cotidiano y permitiría que los maestros se desempeñaran con mayor efectividad. De igual manera, instó al gobierno a fomentar las contribuciones vecinales para la construcción de locales de enseñanza primaria, y a organizarlas “de tal modo que los que contribuyen lo hagan sin que les sea gravoso, ni les ponga en gran conflicto por falta de fondos” (*Anales de la Educación Común*, 1860, 2, 16, p. 510).

Necesidades similares reportó el Inspector General de Catamarca, Vicente García Aguilera, en 1867. En aquel entonces, había solicitado al gobierno provincial que se dotara a las escuelas de un mobiliario conveniente para que “los miembros del cuerpo no estén en tortura, sino que, por el contrario, faciliten el desarrollo físico de los niños” (*Anales de la Educación Común*, 9, 12, p. 357). De igual manera, la organización de los útiles de la escuela requería de materiales que auxiliaran “el sistema demostrativo y simultáneo”, tales como “perchas, pizarras de piedra, reloj, campanilla, campana, chimenea, cuadro o carteles de lectura, modelos de Caligrafía, cartas geográficas, tableros contadores, compases, escuadras, textos de enseñanza, útiles de escritorio, etc.” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 12, p. 357). Finalmente, en un informe de 1871, el inspector tucumano Belisario Saravia solicitó al Poder Ejecutivo provincial que proveyera de muebles nuevos a las escuelas cuyos salones tuvieran espacio para acomodarlos y que transfiriera, a los establecimientos de menores recursos, el mobiliario que “el uso moderno ha desterrado” por entrar en desuso, pero que aún conservaba su buen estado (*Anales de la Educación Común*, 1872, 10, 8, p. 357).

En conclusión, una primera aproximación a la presentación del local y arquitectura escolar en el periódico como exigencia elemental de la enseñanza primaria mediante las voces de diversos actores de la educación pone de manifiesto que estas concepciones se arraigan en las máximas de *Educación popular* referidas a la cualidad del edificio de la escuela como base del sistema de escolarización. Sin embargo, como se ha esbozado en este apartado y se ahondará en los siguientes, el abordaje del espacio escolar en *Anales de la Educación Común* excede las pautas arquitectónicas esbozadas en la producción previa de su promotor y adquiere una singularidad semántica propia, producto de la coyuntura, los propósitos y objetivos del periódico, y sus modificaciones a lo largo del tiempo. Esta pluralidad de aristas habilita a pensar el espacio escolar desde la historia conceptual como una instancia histórica para la acción educativa cuyo devenir fue articulado en la prensa educacional de acuerdo a diferentes perspectivas, intencionalidades y actores.

Consecuentemente, para aprehender dicha articulación y profundizar lo esbozado en este capítulo, en los siguientes apartados se analizarán, desde una perspectiva conceptual, tres dimensiones constitutivas de la noción del espacio escolar desarrolladas en *Anales de la Educación Común*. En primer lugar, la *dimensión axiológica del espacio* atenderá a las valoraciones sociales, políticas y educativas de la escuela sobre las que se dan cuenta en el periódico. En segundo lugar, se examinará la *dimensión proyectual del espacio*, en tanto que instancias de planeamiento, legislación y ordenamiento previos, necesarios para la materialización de las escuelas, en particular, las normativas referidas al financiamiento de los terrenos y materiales para su edificación. Por último, la *dimensión procedimental del espacio* permitirá analizar diacrónicamente los actos, operaciones y movimientos relativos a la conformación de los establecimientos escolares como espacios de organización de la actividad educativa, incluyendo la erección de escuelas, la falta de ellas y las inspecciones.

Capítulo 4. Dimensión axiológica del espacio escolar

El objetivo de configurar un sistema de educación pública supuso para Sarmiento impulsar y divulgar las doctrinas educativas que había estudiado durante su prolongado exilio y visita a numerosos países, en especial, Estados Unidos. Uno de los problemas más apremiantes con los cuales se encontró al hacerse cargo del Departamento de Escuelas fue la falta de edificios de escuelas públicas y su poca adecuación a las actividades que allí se debían desarrollar. No obstante, Sarmiento también observó que, el poder civilizador de la escuela como él lo entendía, estaba poco comprendido, de allí que la difusión de las nociones básicas en torno al valor social y cultural de la institución escolar, tanto en la opinión pública como en los vecinos, debía preceder como condición inicial de cualquier emprendimiento a gran escala.

De igual manera que otras funciones del Estado, la educación pública requería edificios acordes a las actividades que allí se desempeñaban. Siguiendo los lineamientos de arquitectura escolar que había compilado en *Educación popular*, Sarmiento se propuso divulgar a través de las páginas de *Anales*, la pertinencia de erigir construcciones cómodas, higiénicas y lo suficientemente amplias para alumnos y docentes, de manera tal que facilitaran el desarrollo de las tareas cotidianas de la escuela. En consecuencia, uno de los nodos centrales de *Anales* que subyacen en sus artículos es la intención de generar conciencia sobre la importancia de la escuela, promoviendo sus valores y aportes al progreso de la civilización.

En tanto que construcción cultural, Escolano Benito sostiene que la constitución material y axiológica de la escuela entraña un conjunto de “teorías y prácticas implícitas” (2008, p.140) que ponen de manifiesto aquello que el autor denomina como la cultura escolar empírica (Escolano Benito, 2000a). Esta posee una estructura que se materializa y hace visible a través de los escenarios físicos y organizaciones internas del dispositivo escolar en los cuales operan los actores de la educación. Aunque brevemente, la jefatura en el Departamento de Escuelas del Estado de Buenos Aires le permitió a Sarmiento abordar el problema de la formación de dichos escenarios institucionales; sin embargo, los valores que sustentaban la idea de la escuela, su rol social y sus expresiones arquitectónicas no estaban definidos aún. Por lo tanto, la configuración de los espacios escolares en el período analizado implicó la generación de consensos políticos, sociales y económicos sobre la conveniencia de expandir el sistema de escolarización y construir establecimientos escolares apropiados como primer paso.

En este sentido, la creación de *Anales de la Educación Común* superaba los fines meramente recopilatorios, relativos a los datos del sistema escolar bonaerense en ciernes, y se posicionaba como una herramienta que aspiraba a estimular el accionar político de la opinión pública y a

ampliar la participación de vecinos y particulares como “interlocutores insoslayables” (Lionetti, 2010, p.3) en el proceso de desarrollo de escolarización. En otras palabras, se trataba de alentar la reglamentación de reformas educativas, de promover la esencia del valor de la escuela como medio de progreso en el interés y voluntad de la familia y los vecinos, y de complementar estas acciones mediante la prensa educativa.

En conjunto con esto, debido al alto costo financiero que suponía la ampliación de la escolarización pública para la provincia de Buenos Aires, Sarmiento promovió, a través de las páginas de *Anales*, la aplicación del sistema de financiamiento escolar combinado que había estudiado en Estados Unidos, en el cual la erección de edificios era igualmente abonada por el Estado y por los vecinos. Para la escolarización bonaerense de fines de la década de 1850, la puesta en práctica de dicho sistema conllevaba fomentar un espíritu municipal que pusiera el foco en la responsabilidad de las familias en el sostenimiento de la educación y la asistencia de los niños a la escuela.

Dado que ello no sería factible sin inculcar el valor y significado espacial (Viñao Frago, 1993-1994a) de la escuela en tanto hecho sociocultural (Escolano Benito, 2008), en las páginas de *Anales* se desplegaron diferentes estrategias para lograr tal fin. En los apartados siguientes se analizarán los elementos de la dimensión axiológica del espacio escolar, revisando cuáles fueron las principales aristas que dieron forma a la idea de la escuela a lo largo de la publicación y de qué manera se procuró difundir la trascendencia de los espacios escolares para el desarrollo de la educación común y el progreso de la nación.

4.1. En torno a una idea de la escuela. Permanencia, progreso y familia (1858-1861)

La creación del Departamento de Escuelas en 1856 respondió, en parte, a la necesidad de retomar el manejo de la escolarización tras décadas de gobierno rosista que habían desalentado el crecimiento de la educación pública. Los debates en torno al sostenimiento de la educación tomaron impulso con la llegada de Sarmiento a la jefatura del organismo recientemente creado, de allí que la primera tirada de *Anales* de noviembre de 1858 haya comenzado con el seguimiento a la ley del 31 de agosto de 1858, la cual estableció pautas para el armado de un fondo específico destinado a la erección de escuelas. Como se verá en las siguientes páginas, esta normativa fue uno de los ejes centrales del periódico, ya que su consideración excedía lo meramente legal, posibilitando discusiones en torno a la administración de las escuelas, su sostenimiento económico, la pertinencia edilicia de los establecimientos escolares para las funciones educativas y, en el caso de este capítulo, el tratamiento de los vínculos del significado de la escuela para la sociedad y su impacto en el armado del sistema educativo.

Los principios divulgados en la publicación en torno a la elaboración de una idea de escuela están vinculados con su institucionalización social y política como organismo público al servicio de la civilización, imprescindible para el progreso moral y material de la sociedad ya que allí “se disciplinará la moral y (...) se preparará la inteligencia” (*Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 1, p.6). Así, las contribuciones de *Anales* apuntaban a persuadir, tanto a la opinión política como la sociedad civil, de que el local de la escuela, es decir, el espacio escolar, era un elemento estructurante de la escolarización que era necesario expandir, en tanto regulador de las prácticas educativas (Escolano Benito, 2000b).

Imbuido de un norteamericanismo que asociaba la fortaleza de la democracia con el crecimiento de las instituciones, Sarmiento procuró emular el éxito estadounidense en la multiplicación de establecimientos de educación. Para ello, debía fortalecer la matriz económica de la concepción de la escuela que incidía de manera directamente proporcional en la ampliación de la escolarización y en la productividad de la nación. En Massachusetts, hacia 1855, el rendimiento del sistema de financiamiento mixto de las escuelas había acrecentado el gasto educativo notablemente, ya que “la acumulación del capital y la producción anual de cada individuo han subido en la misma proporción que el aumento de escuelas y la difusión de la enseñanza” (*Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 2, p.33). La influencia de este modelo de sostenimiento escolar en las propuestas sarmientinas al frente del Departamento de Escuelas y en la difusión periodística evidencia la sostenida convicción de que la escuela era el parámetro civilizatorio y el motor del progreso que faltaba en esta parte del globo, noción cuyo triunfo dependía de generar en la población un interés por la educación que redundara en contribuciones económicas. Sin embargo, como afirma Duarte (2015b), ese sistema estaba asentado en una estructura política, social y económica intrínsecamente diferente a la realidad local.

En el marco de configuración de una nueva legitimidad y orden político, el delicado contexto social por el cual atravesaban las provincias no fue ajeno a la percepción y valoración sobre la escuela. Las misivas de los inspectores reproducidas en *Anales* resultan ilustrativas de cómo se pensaba la educación en el interior. En el informe presentado en 1860, el Inspector General de Instrucción Pública de San Juan, Manuel Zapata, instaba al presidente de la Junta Promotora de Instrucción Pública a no desdeñar la importancia de la escolarización pública como un instrumento de orden, “antídoto contra los trastornos violentos” (*Anales de la Educación Común*, 1860, 2, 16, p. 505). En este sentido, el inspector apuntaba a promover el fortalecimiento del endeble sistema de rentas educativas de la provincia que hacía flaquear los

intentos por sostener la enseñanza a largo plazo, poniendo el peligro la educación de las futuras generaciones y el mejoramiento del pueblo.

A tal efecto, era clave difundir la importancia de la educación pública para sustentar las acciones de gobierno, de modo que la creación de *Anales* respondió al doble propósito de recopilar información estadística sobre el estado de la escolarización y de acercar a la clase política a los requerimientos reglamentarios del incipiente sistema educativo, cuestión que Sarmiento comprendía como un obstáculo en la ejecución de su programa educacional. Enmendar ese desequilibrio implicaba hacer comprender a los sectores dirigentes el valor de la alfabetización como vehículo civilizador y cuestionar, a través de las páginas de *Anales*, la inacción de los poderes públicos que no se correspondía con el estado paupérrimo de los locales escolares. En otras palabras, inculcar la idea de la escuela como institución en la opinión pública supuso achacarles culpas a los funcionarios políticos cuyos esfuerzos debían “estar en proporción de la deficiencia de la instrucción que haya en la población del país” (*Anales de la Educación Común*, 1859, 1, 4, p. 88).

Los alcances de las críticas a la desatención de la escuela eran aún más notorios en los informes del Departamento de Escuelas que se reprodujeron en *Anales*. Estos documentos, tres en total durante los años abarcados en esta sección, al proveer información cuantitativa sobre la existencia y multiplicación de edificios de escuelas y la evolución de la matrícula permitían examinar el atraso y lentitud en la expansión de la escolarización. Una de las razones atribuidas a ello era la falta de tradición política en educación y la imitación de parámetros coloniales, ya que “no habiendo tradiciones gubernativas que seguir a este respecto (...) el ministerio de la instrucción pública continúa siendo un vacío en la administración” (*Anales de la Educación Común*, 1859, 1, 5, p.114). De esta manera, se marcaba un contraste entre el optimismo pedagógico respecto del rol de la escuela en la sociedad y el pesimismo sobre el funcionamiento de las instituciones políticas que debían dar forma a la organización de las mismas.

Asimismo, los juicios reprobatorios de Sarmiento en torno al accionar de la opinión pública se remitían a la carencia de fondos suficientes para costear y extender un programa de enseñanza elemental. El sanjuanino batallaba con la idea de que “la construcción de un muelle, de un templo, de un cuartel encontrarán siempre más fervientes abogados que la de una escuela” (*Anales de la Educación Común*, 1859, 1, 6, p. 153) y reprobaba el uso que se les daba a las propiedades fiscales en la construcción de edificios públicos no educativos. Las ventajas comparativas con las que ellos contaban eran mucho menores respecto de las escuelas, cuya construcción aseguraría el futuro de las generaciones venideras y la constancia del progreso civilizatorio, de manera tal que era necesario persuadir a la clase política de destinar parte del

erario público a “construir fondos permanentes, en perpetuo beneficio de la educación”, ya que sus efectos llevarían a cada uno de los habitantes “por desvalido que sea, su parte de beneficio” (*Anales de la Educación Común*, 1859, 1, 6, p.147).

Parcialmente, el financiamiento y concreción del espacio público educativo contribuyó a focalizar los esfuerzos para restaurar el “viejo espíritu municipal” (Sarmiento, 1900, p.233) y alentar las iniciativas parroquiales para la erección de locales escolares. En el segundo informe de 1859, presentado por el Departamento de Escuelas, el ex presidente afirmó que esto era una iniciativa inédita y particular de Buenos Aires, superando a otros gobiernos sudamericanos “cualesquiera que sean los recursos de que puedan disponer” (*Anales de la Educación Común*, 1859, 1, 5, p.114). Ese espíritu parroquial estaba inspirado en el sostenimiento mixto de las escuelas que Sarmiento había visto practicarse con éxito en Massachusetts, bajo la influencia de Horace Mann. Dicha modalidad consistía en que los vecinos de una ciudad o pueblo solicitaran la fundación de un establecimiento educativo y contribuyeran a su construcción y mantenimiento. Esta dinámica generaba un sistema de financiamiento educativo en el cual la responsabilidad de la enseñanza no dependía enteramente de los poderes públicos sino también de la población.

Para acometer esta empresa en el entorno local era necesario primero “enaltecer la idea de la escuela pública” (*Anales de la Educación Común*, 1859, 1, 6, p.138), es decir, generar entre los vecinos una apreciación positiva sobre el valor de la escuela que los dispusiera favorablemente a requerir la erección de un edificio escolar, contribuir con su mantenimiento y, sobre todo, que se comprometieran a cumplir con la asistencia regular de los niños.

Esta gesta de la idea y valor de la escuela en los vecinos estaba en íntima relación con lo mencionado previamente referente a las objeciones sobre la exigua o nula utilización de las partidas presupuestarias en materias de enseñanza pública. La “cuestión de fronteras y escuelas” (*Anales de la Educación Común*, 1859, 1, 6, p.153) desnudaba la desproporción entre las inversiones de índole militar, en particular las dirigidas a la protección de los límites del Estado de Buenos Aires, y aquellas destinadas a la enseñanza. Dado que no eran pocas las municipalidades cuyos habitantes requirieron la fundación de escuelas públicas en función de la potestad de las comisiones vecinales otorgada por la ley del 31 de agosto de 1858, la cual establecía la formación de un fondo escolar mixto compuesto de contribuciones vecinales y gubernamentales, era aún más preocupante el desinterés administrativo por la instrucción pública que “no tiene ni oficinas ni funcionarios” (*Anales de la Educación Común*, 1859, 1, 6, p.153). Así, se ponía de manifiesto la complejidad de los vínculos recíprocos entre la opinión pública y la población civil en la generación de un sustento axiológico de la escuela, necesario

para estimular las prácticas político-educativas específicas que resultarían en la constitución material de los espacios escolares indispensables para la formación del sistema de escolarización.

Idealmente, tales acciones de los cuadros administrativos como el financiamiento mixto y la legislación de un fondo escolar permanente reservado a la erección de edificios escolares potenciarían una percepción optimista de los poblados en torno a la importancia de la escuela. Así, estas intervenciones propiciarían las solicitudes de establecimientos por parte de los vecinos e impulsaría la toma de decisiones políticas en favor de la escolarización. Por consiguiente, señalar en los artículos de *Anales* los diferentes grados de valoración de la educación a través de las deficiencias, reclamos y los avances y retrocesos en la construcción de los espacios escolares constituye un método de legitimar la relación directa entre la percepción axiológica social y política de los espacios escolares y el avance de la escolarización.

Por otra parte, la participación de la ciudadanía en la construcción de escuelas tenía por finalidad aumentar el reconocimiento social de la educación pública y revertir la desproporción de los montos disponibles en las escuelas particulares (Montenegro, 2012), cuyas cifras eran mucho mayores pero sus beneficios no redundaban en favor del bien público. De allí que el rol de los padres de familia en un sistema combinado de sostenimiento de la educación pública fuera vertebral en la generación de una idea de la escuela. Simbólicamente, el acto inaugural de la escuela parroquial Catedral al Norte fue uno de los hitos remarcado por *Anales* como indicador de una nueva época, en la cual los vecinos portaban el interés y conciencia pública municipal sobre los efectos de la educación en la sociedad. Igualmente, la fundación de la Escuela Catedral al Sur se presentaba como “una promesa de estabilidad en sus instituciones” (*Anales de la Educación Común*, 1859, 1, 6, p.139) en la cual se anclaba tanto el levantamiento del edificio como su posterior mantenimiento.

Sin embargo, la correlación entre valoración de la escuela y la intervención vecinal en su sustento financiero no siempre hallaba en correspondencia con la capacidad del erario de las municipalidades, la voluntad política de poner en marcha las disposiciones de la ley del 31 de agosto del fondo escolar y las posibilidades económicas de los particulares para solicitar la construcción de un edificio, aunque así lo desearan. En la práctica, acorde con lo revelado por la publicación, las localidades lidiaban frecuentemente con obstáculos políticos y económicos que injerían negativamente en la voluntad de solicitar la fundación o mejora de un establecimiento educativo. Conjuntamente, dichas condiciones económicas de las municipalidades derivaban en que el impulso gubernamental a la instrucción primaria tuviera

que ser mayor en aquellas zonas de la campaña cuyas poblaciones carecieran de los medios materiales para dar su participación en el financiamiento de las escuelas y que dispusieran en general, de menor acceso a las vías de difusión de la enseñanza como sí lo tenían las ciudades.

Asimismo, la indiferencia de algunas localidades respecto de la necesidad contar con escuelas era un problema recurrente; se concebía que era deber de los padres de familia cooperar con la construcción de los templos educativos, sosteniendo el mantenimiento de los edificios a largo plazo y, además, garantizar el presentismo de sus hijos, ya que de otro modo “habría el templo sin el objeto del culto, la forma sin el espíritu” (*Anales de la Educación Común*, 1859 1, 6, p.144). Juan de Milburg, preceptor de la escuela de Bragado, le reclamó al presidente de dicha municipalidad en una misiva reproducida en la publicación, que el estado de abandono en el que se encontraba la escuela demandaba la designación de una “inspección frecuente y asidua” (*Anales de la Educación Común*, 1860, 2, 15, p. 456), así como la formación de una comisión vecinal porque “sin el auxilio y la cooperación de los padres poco o nada conseguirán los esfuerzos ni la abnegación de los maestros” (*Anales de la Educación Común*, 1860, 2, 15, p. 461). Desde este punto de vista, la noción subyacente en el fomento de la participación de las familias en la producción de los espacios escolares era la ya mencionada permanencia o sedentarismo de la institución escolar, de allí lo apremiante de arraigar en la sociedad el valor de la escuela.

Como fue sostenido en *Educación popular*, los establecimientos educativos debían contar con una configuración material propia que los distinguiera tanto interna como externamente de otros edificios públicos. En otras palabras, la especificidad de la función educativa debía estar representada por las disposiciones arquitectónicas y adecuación edilicia a la tarea educacional. En este sentido, la idea de la permanencia y la estabilidad de la sociedad civilizada se vinculaba con la funcionalidad sostenible y duradera de la escuela, en consonancia con los efectos que persigue. La asociación de la escuela con el monumento procedía del modelo republicano estadounidense, donde “después del Capitolio, los edificios públicos más numerosos (...) son las Escuelas comunes, donde el pueblo naciente se prepara para las funciones de la República” (*Anales de la Educación Común*, 1861, 2, 20, p.621). En el tercer informe del Departamento de Escuelas, Sarmiento aludía al ministro de Gobierno, Pastor Obligado, que la suntuosidad de la escuela modelo de Catedral al Norte, no solo dignificaba la enseñanza, sino que daba “a todas horas su muda cuanto elocuente lección al pueblo, con sus formas arquitecturales, que colocan la escuela entre los monumentos públicos que ostenta una ciudad culta” (*Anales de la Educación Común*, 1861, 2, 20, p.623).

Para cumplir con dicha función pedagógico-social, los edificios debían contar con unas pautas arquitectónicas mínimas que facilitarían la actividad educativa, principalmente, la comodidad y la amplitud de las dimensiones de la escuela para no generar inquietud y desorden en los alumnos y que los maestros pudieran desempeñar sus tareas de hacer ciudadanos “más inteligentes y laboriosos” (*Anales de la Educación Común*, 1860, 2, 16, p.509) sin obstáculos físicos eludibles.

No obstante, uno de los principales problemas que afectaban a los locales escolares era la falta de la adaptación de los edificios a sus funciones educativas específicas. Gran parte de los municipios contaban con locales tanto insuficientes como inadecuados para la práctica de la educación. Era muy frecuente el alquiler de casas de familia, pero este tipo de emplazamiento era oneroso para las municipalidades, por los elevados costos de arrendamiento, incómodo por su tamaño limitado, desorganizado, por la falta de inspecciones regulares y restringido, ya que no permitía la incorporación de más niños, y con ello, la ampliación de la escolarización.

En suma, la dimensión valorativa de los espacios escolares durante los primeros años de vida de la publicación indica que la noción de la escuela y los edificios escolares combinaban percepciones pedagógicas relacionadas al progreso social y al rol de la familia en el proceso de escolarización. La adopción de una perspectiva sociocultural en torno a la función de la escuela conllevaba una doble y recíproca exigencia. Por un lado, la del Estado, en tanto impulsor de la enseñanza, de legislar los gravámenes u obligaciones pecuniarias y garantizar el cumplimiento de la actividad educativa. Por otro lado, las contribuciones que los vecinos de las municipalidades pudieran aportar para la erección de edificios escolares motivadas por la toma de acciones de la opinión pública apoyarían las eventuales deficiencias económicas de sus municipios y la perpetuación de la valoración de la educación para las futuras generaciones. En conclusión, el mensaje de *Anales* se dirige a potenciar un interés, a veces nulo, de los vecinos y a multiplicar las políticas educativas locales y provinciales para la mejora general de los locales escolares y su valor social como columna vertebral de la escolarización.

4.2. Críticas, obstáculos y retrocesos (1865-1872)

La segunda fase de publicación de *Anales* se reinició en junio de 1865, tras más de tres años de haber sido suspendida en diciembre de 1861. Ya bajo la dirección exclusiva de Juana Manso, esta nueva etapa se encontró en un contexto muy disímil a su edición anterior. En el marco de un territorio nacional unificado bajo la presidencia de Bartolomé Mitre, aunque no libre de conflictos, con la provincia de Buenos Aires que había accedido a abandonar su postura secesionista y con Sarmiento fuera del país en misión diplomática, *Anales* reflejó gran parte de

estas alteraciones respecto de su contenido original. A partir de 1865 se vislumbran algunas dinámicas particulares del periódico como canal de difusión de la marcha de la educación que apuntan a una dislocación con el Departamento de Escuelas del cual se originó. Sumado a ello, el progresivo desdibujamiento de los contenidos iniciales y los reiterados conflictos entre *Anales* y la opinión pública a la que estaba destinada señalan un desfase entre las materias sobre las que se pretendía comunicar, la disponibilidad de información y la voluntad de cumplir con los tópicos divulgativos propuestos al principio de la publicación.

Los desencuentros con el Departamento de Escuelas se acentuaron particularmente durante el mandato de Luis José de la Peña. Acorde con lo denunciado en la publicación, una de las raíces de la decadencia generalizada de los esfuerzos educativos tanto financieros como en la opinión pública y los particulares era la inexistencia de estadísticas que dieran cuenta de la marcha de la escolarización. Los extensos informes y datos que abundaron bajo la jefatura de Sarmiento, ahora escaseaban, despojando a *Anales* de la “inscripción, la asistencia, los progresos de las escuelas” que pretendía divulgar en primer lugar (*Anales de la Educación Común*, 1866, 3, 36, p.365). Así, la disconformidad con la insuficiencia de apuntes sobre el movimiento educativo forzó a virar el rumbo de la publicación hacia “solo difundir doctrinas hasta el día en que vuelva a registrar en sus páginas datos consoladores” (*Anales de la Educación Común*, 1866, 3, 37, p.367).

La decadencia del Departamento de Escuelas como primer impulsor de aquel espíritu parroquial tan expuesto durante los años iniciales de *Anales* era expresado en las editoriales, ante todo, como un problema de agencia individual vinculado a la ausencia de la influencia política de Sarmiento. Su partida habría dejado tal vacío en el Departamento que generó una “flojedad en los resortes administrativos, como de máquina que anda sin tino por que le falta el motor principal” (*Anales de la Educación Común*, 1865, 3, 26, p.15). La falta de la vehemencia sarmientina habría afectado al ya escueto presupuesto educativo y a los ánimos municipales para el levantamiento de escuelas, en conjunto con un relajamiento en la opinión pública “que no está formada, ni en el pueblo, ni en el Legislador”, y que se potenció con la suspensión misma de la publicación (*Anales de la Educación Común*, 1865, 3, 26, p.16). Acorde con lo denunciado en el periódico, la desatención de Peña habría alejado a las municipalidades de campaña “porque sienten el vacío que hace en torno de la instrucción, la frivolidad de las medidas tomadas hasta hoy y aun el silencio de los *Anales*” (*Anales de la Educación Común*, 1866, 4, 41, p.103).

De igual manera, el no obtener respuesta satisfactoria de parte del Departamento, los escasos relevamientos de datos y la nula circulación de informes plausibles de ser publicados, se

articulan en las editoriales de Manso como una amenaza a la existencia del periódico en sí, más grave incluso aún que una eventual quita de financiamiento de parte del gobierno provincial. En 1867, la renovación de *Anales* como órgano oficial del Departamento de Escuelas proporcionó la oportunidad de revisitarse el decreto de octubre de 1858, firmado por el entonces ministro de Hacienda Norberto de la Riestra, por el cual autorizaba una partida de dos mil pesos mensuales para la creación de un periódico educativo, con el fin de exigirle nuevamente a Peña un envío regular de material para su publicación. Años más tarde, en un artículo editorial de 1871, Manso se refirió a la gestión de Peña y el motivo de la oposición acérrima de la publicación hacia el ex jefe del Departamento de Escuelas, recordando “que no estaba al nivel del siglo en que vivimos, ni poseía los conocimientos que necesita el educacionista” y que “los dos informes que pasó al gobierno cuando Jefe del Departamento General de Escuelas son la revelación tácita, no solo de su ignorancia absoluta en la materia (...) y de la vulgaridad de su estilo como escritor” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 7, p.199).

De igual manera, las críticas hacia las diferentes gestiones de la provincia de Buenos Aires generaron desencuentros con la clase política a la que se le achacaba ignorar la labor de *Anales*. No obstante, esto no se trataba de un declive de la lectura de periódicos dada la “múltiple cantidad de diarios” existentes (*Anales de la Educación Común*, 1872, 11, 1, p.4), sino de la generalizada “indiferencia hacia la educación pública” (*Anales de la Educación Común*, 1872, 11, 1, p.3). El estancamiento de la escolarización denunciado en esta segunda fase de *Anales* radicaba en la persistencia de ciertos desafíos que Sarmiento había abordado durante su tiempo en el Departamento de Escuelas, referentes a “la falta de edificios para Escuelas y la urgente necesidad de una renta apropiada para el sostén de la educación” (*Anales de la Educación Común*, 1869, 8, s/n, p.253), particularmente en Buenos Aires, donde los costosos alquileres de casas inadecuadas y el estado de las mismas “torna imposible la misma enseñanza” (*Anales de la Educación Común*, 1869, 8, s/n, p.254).

Además de las deficiencias de los espacios mismos, no pocas escuelas carecían del mobiliario apropiado. Vicente García Aguilera, Inspector General de Escuelas de Catamarca cuyos informes fueron frecuentemente reproducidos en la publicación denunció, en un documento de principios de 1871, que los establecimientos escolares de la provincia carecían de los muebles necesarios para complementar al local, “tales como asientos y escritorios cómodos, perchas, gran pizarra de madera” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 7, p.208), entre otros. Los trabajos de García Aguilera estaban en sincronía con los postulados sarmientinos respecto de la conveniencia de darle prioridad a la construcción de locales escolares y de hacer partícipes a los vecinos en dicho proceso. En enero de 1871, en una circular

dirigida a la ciudadanía catamarqueña, Aguilera instaba a los vecinos a reflexionar sobre la importancia de la educación para “mejorar la condición moral y material de nuestras masas por medio de la escuela” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 12, p.382). De igual manera, el inspector destacaba que, aun cuando buena parte de los fondos provinciales para el sostenimiento de la escolarización primaria provenía del gobierno nacional, auxilio que sería sistematizado en septiembre de 1871 con la ley N°463 de subvenciones para las provincias, la insuficiencia de las escuelas, la “pobreza proverbial” de las municipalidades (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 12, p.382) y las escasas contribuciones particulares imposibilitaban una expansión sostenida de la instrucción. Asimismo, exhortaba a que “los ciudadanos interesados en la cultura de sus localidades, cooperen con sus esfuerzos a la difusión de las luces” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 12, p.382).

A diferencia de la propuesta de esbozada años antes en Buenos Aires mediante la ley sobre los fondos escolares del 31 de agosto de 1858 bajo el ímpetu de Sarmiento, el requerimiento de contribuciones de García Aguilera incluía erogaciones tanto en dinero como “en especies, tales como maderas, ladrillos, tejas, cal, artículos de mercería, papel, tinteros, plumas de acero, libros en blanco” y demás útiles escolares que contribuyera con el armado de las escuelas en municipalidades cuyos recursos escasearan (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 12, p.383). El fomento del “celo patriótico” era especialmente necesario en la campaña, tanto por el flujo restringido de fondos como por la precariedad de los locales educativos, para que la escuela “tomase distancia al rancho, empezando a apreciar las ventajas de vivir mejor” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 12, p.383). Finalmente, García Aguilera insistía en la escasez de la recopilación de datos que dieran cuenta del estado de la escolarización en su provincia, obstáculo puesto de relieve en numerosas oportunidades por las editoriales de Manso para el caso bonaerense. Sin embargo, en el caso del catamarqueño, a la disponibilidad reducida que acusaba sobre los datos oficiales se sumaba la falta de un criterio unificado entre los informes de los inspectores que derivaba en la pérdida de elementos relevantes, tales como el número de escuelas “públicas como particulares o privadas, ya funcionen de día o de noche” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 12, p.384), entorpeciendo el conocimiento de la cantidad de individuos educados y no educados de la provincia.

Pese a estos obstáculos en la obtención de contenido informativo que no era excluyente de la publicación, el material de *Anales* ya delataba un cambio de orientación en 1865. Los aportes de Manso como traductora nutrieron las páginas del periódico ofreciendo otra perspectiva sobre la educación, en consonancia con las ideas de Sarmiento de poner a disposición del público hispanoamericano los documentos, textos e informes de funcionarios norteamericanos que

estimaba ineludibles para cimentar el sistema de educación. Dentro de estos estos volúmenes se destacan las traducciones de las *Lecturas sobre educación*, de Horace Mann y la *Naturaleza y valor de la educación*, de John Lalor, entre otros, que ocupan buena parte de los números de la sección.

Una vez asentado en Nueva York, Sarmiento le aconsejó a Manso que aplicara para *Anales* la iniciativa de “traducir y narrar” (*Anales de la Educación Común*, 1867, 4, 44, p.194), como programa de guía complementario que auxiliaría la falta de materiales oficiales. La correspondencia entre ambos editores, la transcripción de varios artículos de la revista *Ambas Américas*, que el sanjuanino fundó en 1867 en dicha ciudad, y los artículos pedagógicos de Manso completaron los vacíos de información administrativa. Fueron estos últimos los que, como se verá más adelante, fueron progresivamente tomando la delantera narrativa y moldearon las postrimerías de la publicación.

Pese al cambio de tono del periódico, estos volúmenes de *Anales* comienzan a dar cuenta de discusiones más concretas y frecuentes sobre la necesidad de avanzar en la organización del sistema educativo, que tomarán impulso y relevancia en los años venideros. Si en los comienzos de la publicación se advierte una marcada tendencia a impulsar el programa de Mann bajo el lema de *la educación de todos costada por todos*, en estos años se incorporarían artículos en torno a la gratuidad y la obligatoriedad de la escuela como requisitos fundamentales de la eficiencia de una escolarización sistematizada. El periódico aborda, aunque brevemente, estos dos aspectos de la naturaleza de la instrucción pública a modo de llamamiento para concientizar sobre la necesidad de una ley de educación común, complejizando la dimensión axiológica y valoración de los espacios escolares. En una misiva dirigida a la legislatura de la provincia de Buenos Aires, Manso instaba a los legisladores a establecer una normativa que organizara “estudios estadísticos de población, creación de fondos y rentas especiales y adjudicación de tierras para las escuelas, juntamente con responsabilidad de los vecindarios, y demarcación de atribuciones en los empleos” (*Anales de la Educación Común*, 1867, 4, 48, p. 339).

Estas editoriales estaban en consonancia con las reiteradas denuncias sobre el estado de abandono de las escuelas y la inacción del Departamento de Escuelas frente a ello. Sin embargo, estos argumentos forman parte del mismo entramado discursivo en torno a la carencia de locales escolares adecuados y del financiamiento para su construcción, condiciones higiénicas acordes a los principios de espaciosidad, ventilación e iluminación, y las inspecciones posteriores que asegurarían su funcionalidad a largo plazo. Asimismo, se comienza a discutir el valor de la escuela y de la educación en términos de derechos y de reglamentaciones que trasciendan lo

meramente legislativo para garantizar “todo aquello que asegure su eficacia y universalidad” (*Anales de la Educación Común*, 5, s/n, p.15).

Finalmente, la valoración integral de la educación que priorizaba el impulso de la erección de locales en la opinión pública y los vecinos apuntaba a cimentar la apreciación social y política de la escuela como institución moderna y propia de una nación civilizada. De igual forma, estas construcciones, algunas más axiológicas, otras más factuales, viraron lentamente hacia el horizonte de la constitución de un sistema educativo expandible en el cual los problemas de financiamiento, gobierno y participación de la población fueron constantes en los discursos del periódico. En otras palabras, la vinculación de las dimensiones axiológicas de la escuela y de la necesidad de los espacios escolares como primera instancia ineludible de su constitución son inseparables de las vicisitudes del manejo de la educación. Las circunstancias editoriales del periódico forzaron a Manso a complementar las lagunas estadísticas que en épocas de Sarmiento habían abundado, con traducciones y teorías pedagógicas. A pesar de las incongruencias administrativas que ponían en peligro la permanencia de la escuela como institución civilizadora, los directores de *Anales* trabajaron incansablemente difundir el valor social, cultural y político de la institución, y de los espacios escolares tanto en la opinión pública como al ciudadano común, los cuales en conjunto garantizarían su continuidad en el tiempo.

Capítulo 5. Dimensión proyectual del espacio escolar. Reglamentaciones y planeamiento

En los albores de la organización nacional regida por un ordenamiento constitucional, la configuración del sistema educativo entrañó diversos mecanismos de apropiación de potestades, lugares, roles y simbología, otrora dispersos en agentes educativos heterogéneos. El retorno de Sarmiento a la arena política nacional le permitió, desde el Departamento de Escuelas, promover el armado de un esquema público de educación bajo los principios que había asimilado en sus estadías en el exterior y difundir dichas actividades mediante la prensa escrita. Su concepción de la escuela como ámbito de preparación de la civilización y palanca del progreso lo impulsó a emular algunas fórmulas de la administración educativa norteamericana cuyo éxito había presenciado de primera mano. La realidad del territorio argentino, sin embargo, demandaba una adaptación de tales prescripciones que contemplara el contexto socio-político del país, las disposiciones, existentes o no, sobre la escolarización, el estado del erario, el interés de la población y los funcionarios en la educación, y la disponibilidad de escuelas.

Ya teorizado en *Educación popular*, este último punto era el requisito primero e indispensable para cumplir, a fin de emprender una escolarización pública, masiva, eficaz y sostenida en el tiempo. Los locales escolares debían adecuarse a las labores que allí se desempeñaban, promoviendo el orden y facilitando el aprendizaje. Se trataba, entonces, de la constitución de la escuela como una institución de orden público, con un rol específico, funciones diferenciadas de otros organismos, actores y dinámicas propias, y necesidades concretas. En otras palabras, entender a la escuela como una institución específicamente educativa (Trilla, 1985) requería organizar su dimensión espacial y proyectar su uso como paso previo a la creación del lugar físico (Viñao Frago, 1993-1994a).

Como sostiene Viñao Frago, el espacio proyectado es el componente fundamental de toda actividad educativa que da soporte a su constitución como lugar (1993-1994a); dicho de otro modo, la proyección de los espacios educativos permite su ocupación y utilización como institución, en este caso escolar, aunque, tal como afirma el autor, los espacios y lugares de la escuela que hacen a su institucionalización no siempre han existido. Por ende, el problema analítico surge cuando las proyecciones e imaginarios que le dan sustento a la constitución de los espacios escolares tienen escasa o nula definición política, social y educativa.

En tanto artefacto de divulgación del movimiento de la educación, *Anales de la Educación Común* dio cuenta de los procedimientos efectuados para establecer una red de escuelas que

repararan el deficiente régimen público de educación bonaerense, a la vez que divulgaba los avances hechos en otras provincias del territorio nacional. En este capítulo, se abordará de qué manera se examinó en el periódico la proyección de los espacios escolares, en tanto planeamiento legal y administrativo de los mismos, teniendo en cuenta dos grandes obstáculos que habrían de sortearse: la falta de rentas específicas para la erección de establecimientos educativos y la insuficiencia de terrenos para edificar escuelas. Estas problemáticas afectaban la proyección espacial de la escuela como lugar y retrasaban su institucionalización material, de allí la necesidad de promulgar diferentes normativas cuyo tratamiento ocupó buena parte de los artículos de la publicación. Además, se contemplarán, diacrónicamente, las vicisitudes que franquearon estas legislaciones, de qué manera se modificaron en el tiempo y cómo son presentadas en *Anales de la Educación Común* constituyendo los aspectos centrales de la dimensión proyectual del concepto de espacio escolar.

5.1. En torno a la creación de un fondo escolar. Leyes, alcances y limitaciones (1858-1861)

Una de las principales tareas que Sarmiento emprendió al frente del Departamento de Escuelas fue la de armar un fondo que se destinase exclusivamente al levantamiento de edificios escolares. Esto no solo propiciaría la expansión de la escolarización posibilitando el ingreso de mayor número de niños a las aulas, sino que también realzaría el valor de la escuela pública, hasta ese entonces eclipsada por instituciones de índole privada o particulares (Barba, 1968).

La promoción de escuelas construidas con recursos propios y acorde con sus funciones específicas era una de las cuestiones que mayores preocupaciones suscitaban en el jefe del Departamento. La carencia de los edificios escolares adecuados y de reglamentaciones para su erección no solo iba en detrimento de la instrucción pública, sino que perjudicaba la identidad de la escuela como la institución moderna que Sarmiento pretendía fomentar. De modo que, un planeamiento idóneo sobre la construcción de edificios escolares contribuiría a otorgar la estabilidad y autonomía propia del lugar educativo (Viñao Frago, 1993-1994a) que frecuentemente dependía de costosos arriendos de casas particulares.

Adicionalmente, dada la dispersión administrativa del manejo de las escuelas de la ciudad y la campaña, y al ser el Departamento de Escuelas un organismo de reciente creación, el alcance de sus atribuciones respecto de la fundación y solicitudes de apertura de escuelas podía generar confusiones con los poderes municipales. Así se lo manifestó el presbítero Manuel Badano de la localidad de San Nicolás a Sarmiento en 1857, cuando le informó la intención de la población del partido de levantar otra escuela para complementar las insuficiencias de la del Estado y se

toparon con la negativa del municipal de educación, quien alegó no tener la potestad para hacerlo. El jefe del Departamento le requirió al Poder Ejecutivo que se adoptara por regla general “la libertad absoluta de fundar establecimientos de educación, dejando a los padres de familia apreciar sus ventajas o desventajas”, pero solicitaba que las municipalidades que así lo hicieran dieran “cuenta al Departamento de Escuelas de la ubicación de la escuela” e informaran “cada tres meses del número de alumnos y ramos de enseñanza” (*Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 1, p.13).

En tanto que el edificio es una parte fundamental de la identificación del lugar escolar (Trilla, 1985), las insuficiencias en su proyección espacial y planeamiento político-educativo dificultan su constitución sociocultural como espacio y lugar (Montenegro, 2012). La lectura de *Anales* al respecto permite interpretar el devenir de estos planeamientos en torno a las instituciones educativas en un marco de vulnerabilidad de los establecimientos públicos de educación hacia mediados de la década de 1850. En consecuencia, la proyección de los espacios escolares supuso establecer una regulación que dotara de legitimidad social y validez jurídica a un capital exclusivo para edificar y sostener escuelas públicas.

En este sentido, la ley del 31 de agosto de 1858, firmada por el presidente de la Cámara de Senadores Felipe Llavallol preveía la creación de un fondo escolar únicamente destinado a levantar escuelas públicas. Ampliamente tratada en *Anales*, esta norma contemplaba otorgar, para escuelas de varones y mujeres, parte de los montos derivados de la ley N° 139 del 29 de julio de 1857 que había confiscado, en favor del erario público, los bienes, terrenos y propiedades de Juan Manuel de Rosas. El artículo 1° de la ley de agosto estipulaba, además, que dichos fondos serían complementados con el usufructo de la venta o arriendo de los terrenos y las propiedades urbanas incautadas al ex gobernador bonaerense. Por otra parte, disponía que se emplearan para el fondo escolar “el valor de los bienes que, por muerte *ab intestato*, fuesen conforme a las leyes, declarados de propiedad del Estado” (*Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 1, p.11), así como las multas impuestas al tesoro.

Por otra parte, esta norma preveía la distribución y administración de los bienes depositados para el fondo escolar. En torno al primer punto, establecía un reparto en la inversión para “la erección de Escuelas en todo el territorio del Estado” (*Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 1, p.11) en las parroquias de Catedral al Norte, San Miguel, Monserrat, la Concepción, San Nicolás y Piedad, del Socorro, Pilar, Balvanera, San Telmo y Barracas al Norte. Asimismo, se estipulaba que las sumas entregadas a los municipios debían estar acompañadas por depósitos vecinales en el banco provincial, “dándose la preferencia a aquel que proporcionalmente contribuyese con mayores recursos” (*Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 1, p.11). De esta

manera, se introdujo en el Estado de Buenos Aires un esquema de repartición de bienes similar a lo ideado por Horace Mann y practicado en Estados Unidos, donde los vecinos aportaban suscripciones mensuales y anuales para la expansión del sistema educativo. Así, con la ley del 31 de agosto se llevó al plano normativo parte de la dimensión axiológica del espacio escolar que se anclaba en la participación de la familia en la institucionalización material de la escuela.

Respecto del manejo de los fondos que se recibirían, la ley contemplaba la formación de una Comisión de Escuelas. El artículo 6° estipulaba que dichas comisiones debían ser solicitadas al Departamento de Escuelas por “doce o más padres de familia de una parroquia de la ciudad o Municipio de la Campaña” (*Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 1, p.11), y se integrarían por un mínimo de cinco vecinos y un máximo de siete. La función de estas comisiones estribaba en reunir los aportes vecinales para elevarlos al Departamento de Escuelas y que éste informara al Poder Ejecutivo la cantidad de aportes depositados por localidad. Una vez realizado este procedimiento, el gobierno calcularía los montos que cada municipio debía recibir, acorde a la prioridad establecida, y a qué escuelas estarían destinados. En cuanto a la construcción de nuevos establecimientos, el Departamento de Escuelas se encargaría de suministrar “los planos a los respectivos comisionados” con el fin de calcular “el presupuesto de los costos de erección” (*Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 1, p.12).

Estos aspectos del planeamiento de las escuelas centrados en la administración de la renta destinada a la erección de edificios estaban basados en las acciones de Horace Mann en la Junta de Educación de Massachusetts, a través de la cual fomentaba la participación vecinal en educación mediante las contribuciones directas. Esta directriz alentó buena parte de las iniciativas de Sarmiento en el Departamento de Escuelas, en especial, aquellas tendientes a involucrar a las familias en el proceso de fundación y sostenimiento de las escuelas, dando lugar a ese espíritu municipal que anhelaba difundir y que participaba en la difusión de los valores de los espacios escolares y la escolarización pública en el progreso social.

Este sistema se topó prontamente con diversos inconvenientes, parcialmente atribuidos a la falta de estima del rol social de la escuela, es decir, a la debilidad de la dimensión axiológica de la institución escolar. Estos impedimentos menoscababan la capacidad de llevar las proyecciones al plano de la acción educativa, en términos de construcción de los espacios escolares y de expansión de la escolarización. Dado el estado del fisco provincial que impedía un sostenimiento público íntegro de la educación, Sarmiento insistía en que aquellos padres que pudieran abonar la educación de sus hijos lo hicieran. Según le señaló al juez de paz de Tandil, “sería vergonzoso pretender que el Estado debe costearla, mientras ellos guardan o disipan el dinero que deben a la conveniente educación de los que han heredarlos” (*Anales de la*

Educación Común, 1858, 1, 1, p. 17). Por otra parte, como se ha analizado en el capítulo anterior, se debía fomentar la asistencia de los niños e incitar a las familias al cumplimiento regular de la concurrencia, ya que las discontinuidades entorpecían las labores educativas y malgastaban las rentas que el gobierno pudiera propiciar.

De igual modo, las especificaciones de la ley de agosto respecto del uso de los fondos escolares se mostraron deficientes para garantizar el destino del dinero a los edificios escolares. En consecuencia, el 2 de septiembre la legislatura del Estado de Buenos Aires sancionó otra norma para administrar los depósitos bancarios destinados a educación. Su artículo 2° estipulaba que

Los directores de dichos establecimientos, no podrán dar otro destino a esas economías y a esos depósitos sin noticia y acuerdo expreso del Gobierno. Podrán, sin embargo, disponer de los intereses del capital, también con noticia y aprobación del Gobierno, ya sea para ejecutar refacciones y mejoras en los edificios, ya para aumentar aulas en los diferentes ramos de educación y enseñanza (*Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 2, p.39).

En el balance sobre la ley de agosto de 1858 presentado en el segundo informe del Departamento de Escuelas, Sarmiento mencionó la desorganización de las cuentas bancarias en las que se depositaban los montos para los edificios de las escuelas, y exhortaba a los directores del banco a que dispusieran “una cuenta particular en sus libros a los depósitos de valores provenientes de las fuentes que señala dicha ley” (*Anales de la Educación Común*, 1859, 1, 6, p.146). Esto se debía a que el producto de las ventas de las tierras confiscadas destinado por la ley de agosto a la construcción de escuelas se confundía con las ventas de terrenos públicos corrientes, extraviando el patrimonio reservado a las futuras instituciones educativas. Asimismo, Sarmiento reprobaba que gastos educativos no se presentaban diferenciados dentro de las clasificaciones presupuestarias, dificultando así su lectura y conocimiento. Proponía, además, que en los presupuestos educativos debía figurar “una partida en globo para la dotación de ayudantes a las escuelas que lo exigieren, según la mayor concurrencia de alumnos o de nuevas escuelas cuando la concurrencia exceda de los límites que los edificios imponen” (*Anales de la Educación Común*, 1859, 1, 8, p. 198).

Debido a que la ley del 31 de agosto contemplaba la creación de edificios escolares sostenida parcialmente por los aportes vecinales, en el segundo informe del Departamento se hacía mención a las ocasiones en que las que dicha ley no pudiera ejecutarse por no haber vecinos propietarios o capaces de solventar dichas contribuciones. Puesto que “la necesidad de escuelas no está siempre en armonía con la ubicación de la propiedad, siendo por el contrario más necesarias donde mayor población y menos riqueza está acumulada” (*Anales de la Educación*

Común, 1859, 1, 8, p. 203), Sarmiento recomendaba para estos casos que las nuevas escuelas fuesen financiadas en su totalidad por el fisco estatal. De esta manera, el gobierno obtendría la ventaja de no abonar sumas mensuales en calidad de arriendos de hogares para el funcionamiento de las escuelas y consignaría, por única vez, una suma fija para los gastos de construcción. Similar fue el caso del partido de 25 de Mayo cuando, tras el deceso del maestro Fulgencio Jesús Sevilla sin herederos, podía aplicarse lo dispuesto por el artículo 5° de la ley del 31 de agosto en cuanto a la toma de posesión por parte del Estado de las propiedades *ab-intestato*; en consecuencia, se propuso en *Anales* que, de elaborarse una nueva ley para fondos de escuelas, se añadiera una cláusula que permitiera la erección de establecimientos educativos en la vivienda del propietario fallecido “a fin de beneficiar a las poblaciones más directamente interesadas” (*Anales de la Educación Común*, 1859, 1, 8, p. 218), de modo que el erario dispusiese de antemano de un inmueble para emplazar una escuela, en vez de edificar uno nuevo y acarrear mayores gastos.

Estas indicaciones sugerían una de las limitaciones que más prontamente evidenció la normativa del 31 de agosto de 1858 en cuanto a la expectativa de la participación vecinal en el sostenimiento y creación de los establecimientos escolares. Dada la existencia de partidos, particularmente en la campaña, cuya población era económicamente incapaz de solicitar y subvencionar la apertura de una escuela, el 14 de septiembre de 1859 se sancionó una ley complementaria a la anterior, concebida para rectificar las deficiencias de su predecesora. Este texto habilitaba al Poder Ejecutivo a disponer de los fondos pormenorizados en el documento del 31 de agosto para erigir escuelas, sin la contribución proporcional de los vecinos establecida en el artículo 3°. Esto resultaba esencial para aquellas poblaciones desprovistas de recursos que aportar, a la vez que ampliaba las potestades gubernamentales de intervención en la educación. No obstante, Sarmiento sostenía que, a pesar de generar una importante mejora, los criterios distributivos de ambas normativas podrían haberse acrecentado si se hubiera considerado la “proporción del número de niños en estado de educarse que contenga cada localidad” (*Anales de la Educación Común*, 1859, 1, 11, p. 280).

Poco menos de un año después de esta reglamentación, se aprobó una segunda ley complementaria a la del 31 de agosto de 1858, que ampliaba las potestades del Estado acordadas por la del 14 de septiembre. Concretamente, se detalló el destino los fondos depositados en el banco para la erección de escuelas primarias en Colonia Suiza, el canal de San Fernando, Punta Chica, San Martín, Bragado, Plaza 11 de Septiembre, Parroquia de Monserrat Sud, Boca del Riachuelo, Tordillo, Mar Chiquita, Quilmes y Parroquia de la Concepción. Asimismo, se contemplaba el destino de \$200.000 para una escuela superior en Baradero, \$100.000 para

reparaciones en las escuelas de mujeres del Colegio de la Merced y otro tanto para el depósito del Departamento de Escuelas. Por último, esta norma del 18 de mayo de 1860 establecía la creación del cargo de “supervisor de los contratos de construcción, cuentas de pago y distribución de útiles” (*Anales de la Educación Común*, 1860, 2, 16, p. 485), cuya tarea sería la de mediar entre el Departamento de Escuelas, los municipales de educación de cada partido, y el banco, solicitando y/o aprobando las especificaciones concernientes a las obras en las escuelas, tales como planos, venta de terrenos, requerimiento de montos, entre otras.

5.2 Reclamos y críticas sobre el fondo escolar. Limitaciones legales y el problema de los terrenos (1865-1868)

Los impulsos a las disposiciones en torno a la creación de fondos propios para la construcción de escuelas languidecieron frente al panorama de la década de 1860. Con Sarmiento fuera de la dirección del Departamento de Escuelas, las luchas facciosas en el marco de la organización nacional, los enfrentamientos civiles con la Confederación y la posterior unificación territorial minaron los esfuerzos educativos de una buena parte de la provincia de Buenos Aires.

Desde las páginas de *Anales*, las editoriales escritas por Manso transmitían un preocupante panorama en el cual se registraban importantes retrocesos en el planeamiento de la edificación escolar pública. La debilidad en la administración escolar, la decadencia de las escuelas modelo y la quita de autonomía del Departamento de Escuelas, que había vuelto a quedar bajo control de la Universidad desde 1862, fueron analizados bajo la lente de la desactivación del movimiento educacional impulsado por el Sarmiento.

Gran parte de esta falta de vigor e interés radicaba en el debilitamiento de las iniciativas presupuestarias destinadas a dotar de edificios propios a los establecimientos educativos. En este sentido, *Anales* dio cuenta de ciertos ajustes realizados a la disponibilidad monetaria establecida por la ley del 31 de agosto de 1858 durante la ausencia de la publicación; particularmente, se mencionó un decreto de 1863 que había acotado dichos fondos públicos y agravaba el desvío frecuente del dinero proyectado para edificar hacia “otros objetos” no relacionados con la infraestructura escolar (*Anales de la Educación Común*, 1865, 3, 26, p. 27).

En consecuencia, una de las críticas centrales de este período de la publicación, en torno a la proyección normativa de los espacios escolares, fue la insuficiencia de leyes educativas que regulasen aspectos administrativos, pedagógicos, financieros y edilicios de la escolarización, y “que faciliten los recursos tan amplios como lo requieren las necesidades de la instrucción, que distinga, clasifique y fije los grados de la enseñanza, con los textos y útiles que le son

peculiares” (*Anales de la Educación Común*, 1865, 3, 29, p.97); en otras palabras, los obstáculos a los que se hace referencia aluden a la ausencia de proyección y a la debilidad de “las dos ruedas de la máquina educacionista” (*Anales de la Educación Común*, 1865, 3, 29, p. 98): la opinión pública y el financiamiento de las escuelas.

En este sentido, la interpretación de la injerencia de la opinión pública en la elaboración, planificación y ejecución de normativas trasluce de qué manera se identifican conceptualmente en la publicación los vínculos funcionales entre la valoración de la escuela y la educación en dicha opinión pública, las proyecciones legislativas, y su cumplimiento en acciones concretas. Trasladado a la ley del fondo escolar del 31 de agosto y las sucesivas normas complementarias, esto conllevó ciertos juicios en torno al peso legal de tales documentos, alegando que “toda ley que determine fondos de escuelas debe llevar la calidad de INVOLABLE”, carácter que no estaba asegurado; en tanto que “la ley crea la opinión” y “el deber que impone a los ciudadanos” para encaminar la marcha del progreso y “hacer de él una realidad productiva” (*Anales de la Educación Común*, 1865, 3, 29, p. 98), se tornaba ineludible estipular algún tipo de garantía que asegurase que el dinero establecido por ley para la construcción de edificios escolares se destinase solo a eso y no otro objeto.

Parte de las llamadas de atención sobre la desviación de los fondos para las escuelas estribaba en las diferencias existentes entre la editorial de *Anales* y los funcionarios que gobernaban el Departamento de Escuelas, especialmente, el jefe, Luis José de la Peña. Numerosos son los artículos dedicados a contrastar la idoneidad de su desempeño con la de Sarmiento. En el caso del dinero del fondo escolar, se insinuaba que durante la administración de Peña se lo había empleado “para objetos extraños a la educación” (*Anales de la Educación Común*, 1865, 3, 29, p.99). De igual manera, se señalaba que las cifras determinadas por la ley eran deficientes respecto a las necesidades presentes y para aquellas que pudieran surgir una vez finalizada la edificación de las escuelas, es decir, el mantenimiento posterior de los establecimientos.

Se trataba, entonces, de generar conciencia sobre la necesidad de incrementar y salvaguardar los fondos escolares y de crear mecanismos que robustecieran las disposiciones de la ley del 31 de agosto de 1858 y sus complementarias, de manera tal que dichos montos no se pudieran emplear para otra causa más que la construcción de nuevas escuelas y el mantenimiento o ampliación de las existentes. Incluso se mencionan las ventajas de contar con una renta libre y propia, con la capacidad de ser extendida según las necesidades de los locales educativos y la marcha de la escolarización. No obstante, no se sugieren instrumentos de administración escolar que pudiesen contribuir con el cumplimiento de esos objetivos.

La opacidad de las proyecciones en torno a la configuración de espacios escolares no solo era señalada por las desviaciones en el uso de los fondos que se acordaban para tal fin. La indefinición de las acciones gubernamentales que podían impactar negativamente en la participación ciudadana en educación era frecuentemente denunciada en la publicación. En particular, se hace referencia a un proceso recíproco por el cual las limitaciones del erario nacional para cubrir las necesidades edilicias de los vecindarios con menores recursos repercutían en la voluntad general de los municipios de contribuir al financiamiento de la infraestructura escolar edilicia. En un mensaje al Juez de Paz de Tordillo, Mariano Mendiburu, Manso le expresó su preocupación al respecto, asegurando que “la acción del Estado o del Poder Ejecutivo no alcanza más, son los vecindarios los que tienen el deber de reclamar esos recursos (...). Cuando falta este buen espíritu de mejora, la ley es letra muerta” (*Anales de la Educación Común*, 1866, 3, 34, p.262). En suma, se trataba de vincular la influencia de las actividades de gobierno, esto es, de la opinión pública, con el despertar del interés de la población por la educación común, evidenciando el peso de la dimensión axiológica del espacio escolar en el armado de políticas educativas concretas. En estos lazos, el retroceso de las proyecciones legales en torno al levantamiento de los locales escolares, indispensables para establecer un sistema escolar, es interpretado en *Anales* como el declive de aquel espíritu municipal-parroquial que fomentó Sarmiento durante su mandato en el Departamento de Escuelas y que aspiraba a emular el corazón de la teoría de Horace Mann mediante la consigna de “educación común, acción popular” (*Anales de la Educación Común*, 1866, 3, 36, p.325).

Por otra parte, la disponibilidad de tierra para el sostén físico primordial de cualquier edificación era una cuestión subyacente dentro de las discusiones relativas a los fondos escolares de importancia no menor. Debido a que uno de los cimientos del movimiento educacional impulsado por Sarmiento desde el Departamento de Escuelas y *Anales de la Educación Común* era la adquisición de espacios propios para las escuelas que no dependiesen de onerosos arriendos a casas de particulares y que fuesen erigidos acordes a las pautas pedagógicas e higiénicas dictadas por las doctrinas educacionales que estaban en boga, la salvaguarda de terrenos disponibles debía acompañar la constitución de los fondos escolares. La ley de agosto de 1858 contemplaba, en sus primeros tres artículos, la utilización de los terrenos confiscados a Juan Manuel de Rosas, mediante la ley del 29 de julio de 1857, para hacer uso de ellos en la construcción de nuevos establecimientos educativos. Además, estipulaba que el usufructo de los arrendamientos y/o ventas de las propiedades urbanas tendrían idéntico destino, tras ser depositados en el banco provincial.

Como se ha visto anteriormente, los vacíos legales de esta norma suscitaron algunas dificultades para su ejecución, haciendo necesario complementarla con otras legislaciones. No obstante, a diferencia de los depósitos bancarios, la disposición de tierras públicas y su administración no contaba con una regulación específica que garantizara a los municipios “recibir en dotación una cantidad de leguas, para constituir el Fondo Municipal” (*Anales de la Educación Común*, 1867, 4, 49, p.355). Acorde con las propuestas de la publicación, resultaba imperioso acompañar la gestión monetaria de los fondos escolares con garantías que respaldaran la disponibilidad de superficie libre para construir.

La adquisición de solares en los partidos de la campaña se tornaba más compleja dadas las limitaciones presupuestarias con las que contaban algunos municipios. En el caso de Tordillo y Castelli, los preparativos de la fundación de un instituto primario interno, agrícola y rural se toparon con varias dificultades relativas a la posibilidad de su sostenimiento parcial entre el Estado y los vecinos y al emplazamiento del inmueble. Los comentarios de Manso respecto de la iniciativa sugerían los beneficios de atenerse a la ley del 18 de mayo de 1860 que ampliaba las potestades de las municipalidades de “adquirir el terreno del Estado o continuar su arrendamiento, mientras se recolectan fondos que basten a su adquisición” (*Anales de la Educación Común*, 1866, 4, 41, p.108), es decir, que los poderes públicos interviniesen en aquellos partidos de menores recursos para la erección de establecimientos escolares, ajustándose a las legislaciones preexistentes.

En este sentido, y de igual manera que durante la etapa sarmientina de la publicación, se evocaba a la legislación norteamericana como ejemplo de lo que debería llevarse a cabo en la nación, respecto a asegurar la inviolabilidad y universalidad de los terrenos dedicados a la educación. Allí, el Congreso había dispuesto para cada Estado un fondo permanente de escuelas con “una amplia reserva de tierras públicas” (*Anales de la Educación Común*, 1867, 4, 49, p.353) que integraban el presupuesto educativo general. Además, según disponía el artículo 8° de la Constitución de Minnesota, reproducida parcialmente en la publicación, las tierras garantizadas para los edificios escolares constituían “un fondo perpetuo de escuelas del Estado”, cuya eventual venta o arriendo debían disponerse para propósitos educativos y ser distribuida “a los diferentes municipios dentro del Estado, en proporción al número de escolares en cada municipio”, además de “preservarse para siempre inviolable y sin disminución” (*Anales de la Educación Común*, 1867, 5, s/n, p.208).

Los debates sobre la importancia de reglamentar el mayor número posible de aspectos del gobierno y administración de la educación fueron una constante que marcaron el tono de *Anales* desde sus inicios. Hacia fines de la década de 1860, los apartados que se ocupaban de examinar

las posibilidades de una ley de educación popular eran cada vez más frecuentes, llegando a ocupar secciones enteras dedicadas a la materia. En ellas, se presentaban criterios, directrices, y sugerencias concretas relativas a la administración escolar, tales como las rentas, inspecciones, consideraciones higienistas, entre otros aspectos. En agosto de 1867, la extensa editorial intitulada “Consideraciones generales. Sobre el espíritu de la ley orgánica de educación popular, y su base” hacía mención a la necesidad de proteger y reservar la permanencia a largo plazo, no solo del fondo para las escuelas, sino del terreno, en tanto que “base del edificio” (*Anales de la Educación Común*, 1867, 5, s/n, p. 15). Estas sumas debían constituir una reserva permanente, “sin perjuicio de otras partidas y recursos aglomerados para este fin” (*Anales de la Educación Común*, 1867, 5, s/n, p. 16) que consolidaran una apropiación estable de los espacios escolares a edificarse.

El reclamo por rentas educativas específicas no era exclusivamente redactado desde la editorial de *Anales*. La reproducción de numerosos informes de funcionarios, jueces de paz e inspectores provinciales solicitando a sus respectivos poderes ejecutivos la designación de partidas presupuestarias que contemplasen la construcción de locales de educación ponían de manifiesto las carencias locales y un progresivo aumento de la demanda por organizar el sistema escolar. Vicente García Aguilera, inspector de escuelas catamarqueño, elevó un informe en 1867 al ministro de Gobierno sobre el estado de las escuelas públicas de la provincia de San Juan al año anterior. Dicho documento insinuaba que los precarios fondos designados a educación “no bastan ya a sostener el número de escuelas que antes había, ni para seguir prestando el mismo apoyo a la instrucción primaria” (*Anales de la Educación Común*, 1867, 5, s/n, pp. 91-92).

En consonancia con la doctrina de Sarmiento, los requerimientos de García Aguilera apuntaban a que subsanar la ausencia de locales adecuados a su fin debía ser una prioridad de las políticas educativas, ya que buena parte de los establecimientos eran casas arrendadas en precarias condiciones y “muchas de ellas sin habitación para el preceptor y su familia” (*Anales de la Educación Común*, 1867, 5, s/n, p. 93), circunstancias similares a las denunciadas en los primeros ejemplares de *Anales* sobre el Estado de Buenos Aires. Asimismo, el inspector sostenía que “no basta crear escuelas para satisfacer en muchos casos exigencias legítimas”, en referencia al mantenimiento e inspección de “la casa, la buena distribución de sus departamentos, la ventilación, el aseo, etc.” (*Anales de la Educación Común*, 1867, 5, s/n, pp. 93-94). Para ello sugiere que el gobierno consulte de forma anual cuáles serían los costos de elevar un local para la enseñanza con todas sus condiciones apropiadas, de manera tal que se puedan contemplar periódicamente estos gastos en los presupuestos correspondientes. De esta

manera, las escuelas provinciales tendrían la posibilidad de funcionar en sus propios edificios, sin necesidad de financiar elevados arriendos anuales, extendiendo así la escolarización de forma eficaz.

En suma, los reclamos en torno a la conformación de rentas para la edificación escolar y la necesidad de normativas que organicen el financiamiento y protección de los terrenos seleccionados para la construcción de escuelas dan cuenta de una prédica generalizada en favor de las legislaciones educativas, así como también indican cierto grado de descontento con las acciones, o inacciones, que los gobiernos llevaban adelante, denunciando una “indiferencia general” (*Anales de la Educación Común*, 1867, 5, s/n, p. 221) respecto de las proyecciones administrativas y financieras de los espacios escolares.

5.3 Problemas nacionales de proyección escolar. El rol de los inspectores (1869-1873)

Hacia los últimos números de esta etapa de *Anales*, la impronta pedagógica de la publicación al cuidado de Juana Manso coincidió con el mandato presidencial de su fundador, así como con el avance sobre la conformación del marco legal que daría sustento normativo a la educación elemental y el sistema escolar (Southwell, 2015). Sin embargo, continuaron predominando en sus páginas artículos pedagógicos y traducciones a cargo de la editora. Con todo, en estos volúmenes la selección de apartados, transcripciones y noticias evidencian el viraje de la publicación hacia el protagonismo de dos actores de la educación poco mencionados previamente. Por un lado, el Consejo de Instrucción Pública que Manso integró en estos años. El organismo había sido creado en 1855 para coparticipar en el manejo de la educación de la ciudad de Buenos Aires junto con el Departamento de Escuelas en la campaña, las Municipalidades y la Sociedad de Beneficencia, y en 1864 pasó a estar integrado por el Departamento de Escuelas, luego de que el control de éste fuese transferido desde la Universidad. En segundo lugar, los inspectores generales de las provincias y los informes que elevaban a sus respectivos poderes ejecutivos acerca del estado de las escuelas y sus necesidades.

Desde el Consejo de Instrucción Pública, Manso procuró hacer de la erección de los edificios escolares una prioridad de la agenda educativa del organismo, aunque no siempre con éxito. En este sentido, las comunicaciones referentes a las reuniones de los miembros del Consejo y sus transcripciones en *Anales* presentan un sugestivo paralelismo con los inicios de la publicación, en los que Sarmiento como jefe del Departamento de Escuelas transmitía su accionar en las páginas del periódico.

En 1869, Manso presentó una moción al Consejo de Instrucción Pública, por entonces presidido por José Manuel Estrada, jefe del Departamento de Escuelas, referente a la necesidad de crear un proyecto destinado a priorizar la erección de edificios apropiados para las escuelas primarias. Los asistentes de la sesión en cuestión del 9 de agosto de dicho año acordaron con la educadora sobre las penurias de los establecimientos educativos, pero no le dieron curso a su propuesta, decidiendo, en cambio, “dar prioridad sobre los demás asuntos de la Escuela Normal” (*Anales de la Educación Común*, 1869, 8, s/n, p.95). Semanas más tarde, en la reunión del 19 de octubre, se llegó a un acuerdo para presentar sugerencias que, se esperaba, sirvieran al Poder Ejecutivo para elaborar un proyecto de ley concerniente a las rentas de educación. Entre estas propuestas se incluyó la creación de un impuesto a la educación que su sumaría a las contribuciones municipales, vecinales, y bienes legados a la instrucción pública. Además, se propuso la fundación de Consejos de Educación locales para mejorar la administración de las escuelas y la división de la provincia en distritos, los cuales se corresponderían con cada municipio.

Sin embargo, se resaltaba la persistencia del problema de la recaudación de los fondos para las escuelas, ya que, acorde con los documentos transcritos en las páginas del *Anales*, no se había pensado algún mecanismo que fuese efectivo para la recolección del dinero. En la sesión del 29 de noviembre, Estrada planteó que, de ejecutarse lo discutido anteriormente en relación a la utilización del impuesto de educación, las rentas disponibles para este fin podrían aumentar un 25% más para 1870 respecto de los años anteriores (*Anales de la Educación Común*, 1869, 8, s/n, p.133), si se llegaba a un acuerdo sobre cómo recaudarlos. Para ello, propuso la formación de comisiones municipales, moción que fue objetada por Eduardo Costa por considerarla impracticable, y apoyada por Manso, quien puso el foco en los elevados costos de los arriendos de casas particulares y la precariedad de las mismas.

Similares debates se estaban llevando a cabo en Tucumán. Acorde con la transcripción de una misiva del gobernador Belisario López a la Sala de Representantes de la provincia, el fomento de la educación pública debía ser prioritario para cumplir con los lineamientos dispuestos por el artículo 5° de la Constitución Nacional. Tras visitar el estado de la instrucción pública en los departamentos de la campaña, López puso a consideración de dicha Sala tres proyectos de ley que, estimaba, aliviarían la falta de “maestros aptos, de edificios aparentes, de libros y de toda clase de útiles” (*Anales de la Educación Común*, 8, s/n, p.137).

El primero de estos proyectos tenía por objetivo desligar las rentas destinadas a educación de los vaivenes del erario provincial, a la vez que asegurar montos fijos para la edificación de locales escolares. Consistía en la formación de un fondo de escuelas “permanente, inviolable”,

compuesto del “producto de las ventas de tierras públicas, las herencias transversales y un nuevo impuesto de uno por mil sobre la propiedad territorial” (*Anales de la Educación Común*, 8, s/n, p.138). En segunda instancia, se proponía la formación de un Consejo de Instrucción Pública, similar al de Buenos Aires, que contaría con jurisdicción sobre todas las escuelas públicas de la provincia. Por último, el tercer proyecto de ley se vinculaba con la valorización de la profesión docente, en este caso, otorgándole una pensión a Juana Castro, quien se había desempeñado como maestra de grado a lo largo de cincuenta años.

Por otra parte, las páginas de *Anales* se nutrieron de los informes de los inspectores provinciales que daban cuenta de la precariedad de sus respectivos fiscos y cómo esto impactaba en el desarrollo de la escolarización, al impedir el establecimiento de las bases físicas de los espacios escolares. El valor de estos documentos radica en que estaban destinados a llamar la atención de los poderes ejecutivos provinciales, reforzando así, los objetivos iniciales del periódico de exhortar a la opinión pública a mejorar el estado de la educación y la importancia de expandirla. A su vez, en las proposiciones de estos actores político-educativos es posible identificar la continuidad de las doctrinas sarmientinas en relación a los locales escolares como requisitos indispensables de la organización de la escolarización.

A mediados de 1871, el Inspector General de San Luis, Pablo Pruneda, elevó una memoria al ministro de Gobierno de la provincia detallando el estado en el que se encontraban las escuelas de los departamentos de campaña. Los hallazgos de Pruneda denunciaban que se había topado con un “deplorable estado de abandono, desorganización y pobreza” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 10, 4, p.104) en los establecimientos educativos, su administración y el empleo de las rentas públicas. Entre las causas a las que atribuye tales circunstancias, mencionó la ausencia de preceptores idóneos para llevar a cabo las tareas de enseñanza, la “falta casi completa” del equipamiento mínimo y libros de textos, que redundaba en pobres hábitos de lectura, y una muy baja asistencia del alumnado (*Anales de la Educación Común*, 1871, 10, 4, p.104).

Respecto de los locales escolares, el documento destacaba la ausencia de inmuebles adecuados, gran parte de los cuales eran casas arrendadas “o más bien dicho, ranchos”, con condiciones de “salubridad, limpieza y comodidad” deficientes (*Anales de la Educación Común*, 1871, 10, 4, p.113). Igualmente, durante sus observaciones, Pruneda detectó algunas irregularidades en el uso de estos inmuebles de parte de los maestros, que “ocupaban con su familia o muebles la mejor pieza de la casa que se alquilaba para escuela, y a los alumnos los tenían en la de peor condición” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 10, 4, p.113). Finalmente, estimaba que el mejoramiento del estado de las escuelas existentes requería “una

cantidad de cuatro mil pesos por lo menos” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 10, 4, p. 114), cifra que no era posible recaudar, aun para una parte del mobiliario mínimo.

El inspector situaba el origen de estas anomalías en la ausencia de gestión de las escuelas. A pesar de que inculpaba de ello a la administración anterior, consideraba que el germen de la desorganización escolar radicaba en “la falta de una ley que declarase obligatoria y gratuita la educación primaria en toda la Provincia” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 10, 4, p.105) y de inspecciones regulares que dieran cuenta al gobierno de los obstáculos y carencias de las casas de estudio. Asimismo, proponía la articulación de un reglamento que “uniformase de algún modo la educación primaria” y que trascendiera a las instrucciones dadas a los inspectores (*Anales de la Educación Común*, 1871, 10, 4, p.105). En suma, las demandas de Pruneda interpelaban la inacción de la administración previa a la que él servía, y sugería revertirla, dotando a la actividad educativa de marcos regulatorios que permitiesen dar cierta previsibilidad al planeamiento del funcionamiento escolar.

De manera análoga, el Inspector General de Escuelas de la provincia de Catamarca, Vicente García Aguilera manifestó, en una nota a la Secretaría General de Gobierno de principios de 1871, ciertas preocupaciones sobre el estado de las escuelas de la región, la escasez de fondos específicos destinados a ellas y el exiguu avance de nuevas construcciones, agravado por la baja participación vecinal en el fomento de la educación. Sostenía, en consonancia con los lineamientos de *Anales*, que eran cinco los pilares del ordenamiento de las escuelas: “1º, un local adecuado. 2º, material completo. 3º, maestros competentes. 4º, sistema general de enseñanza y métodos particulares para cada ramo. 5º, la inspección bien organizada” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 7 p. 204).

Respecto del primer punto, Aguilera hacía referencia directa a *Educación popular*, citando fragmentos de la obra para sostener “las conveniencias morales y materiales” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 7, p. 206) de brindar un “teatro digno” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 7, p. 204) a las tareas de los maestros. Con un “mal local, estrecho, incómodo, sin la luz y ventilación necesarias” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 7, p.204), cualquier esfuerzo educativo quedaría esterilizado al no hallar un espacio físico apropiado para sus funciones. En consecuencia, requería al Poder Ejecutivo que estableciera un “impuesto especial para el fomento de la educación” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 7, p.216), ante el fracaso de una ley de 1861 que preveía la creación de un gravamen a la propiedad territorial cuya recaudación iba a ser destinada al crecimiento de la instrucción pública primaria. Estas medidas y el impulso a los otros puntos que estimaba centrales debían allanar el terreno para la aplicación de una eventual “ley de enseñanza obligatoria” (*Anales de la Educación*

Común, 1871, 9, 7, p.218), de manera tal que su futura implementación hallara menores obstáculos a vencer.

Junto con esta nota, se transcribieron en *Anales* las memorias presentadas por el inspector general al ministro de Gobierno de su provincia, con el objeto de dar cuenta del estado de la instrucción pública de Catamarca en el año 1870. En este documento, Aguilera dejaba entrever que las acciones del Poder Ejecutivo nacional para impulsar la escolarización primaria eran insuficientes para ocasionar un efecto satisfactorio en el desarrollo de las escuelas de la provincia; tal observación era parcialmente compartida por Manso, quien afirmaba que “la provincia de Buenos Aires por ser más rica y repleta de recursos no marcha mejor” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 12, p.353). Posteriormente se verá cómo esa crítica apunta más a la administración provincial que a la de Sarmiento, cuyos lineamientos en torno al espacio escolar se sostienen a lo largo de la publicación.

Las cuestiones señaladas por el inspector catamarqueño que mayores obstáculos acarrearán para el desarrollo de la educación pública giraban en torno al desconocimiento generalizado sobre el estado de las escuelas y la ausencia de legislaciones que regularan los aspectos centrales del sistema escolar. Respecto de lo primero, Aguilera denunciaba que las instituciones privadas, mixtas y las de adultos no le brindaban a la inspección el acceso a los datos de matrícula necesarios para completar sus reportes. En cuanto al ordenamiento de la enseñanza, sostenía, en cambio, que eran ocho las trabas a superarse para hacer avanzar la educación pública de la provincia:

1° Los malos locales en que funcionan. 2° La falta de muebles y útiles de todas clases. 3° La carencia de institutores convenientemente preparados para su profesión. 4° Las repetidas inasistencias de los alumnos, resultado de la indiferencia de los padres de familia para cooperar a la educación de sus hijos. 5° La ninguna participación dada a los vecinos, en asunto de interés tan general. 6° La falta de una ley que haga obligatoria la enseñanza. 7° La falta de predicación religiosa, por parte de algunos sacerdotes y párrocos de los lugares respectivos. 8° La falta de afición a la lectura, verdadera causa que hace poco fecunda en resultados la institución de Bibliotecas populares, que el P. E. Nacional se empeña en fomentar (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 12, pp. 355-366).

Aunque con cierto desencanto con el alcance de las políticas educativas de la presidencia de Sarmiento, Aguilera coincidía con el primer mandatario, al igual que en la nota vista anteriormente, en que los locales escolares eran una condición constitutiva de la instrucción pública, sin los cuales se esterilizaban tanto la idoneidad de los maestros como la efectividad de los métodos de enseñanza. Sin embargo, la existencia de edificios era insuficiente por sí sola. Puesto que buena parte de las escuelas funcionaban en casas particulares alquiladas “pobres,

pequeñas, desaseadas” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 12, p.356) se tornaba inviable proporcionar las condiciones de higiene y comodidad mínimas que demandaba la actividad educativa.

Asimismo, la impericia del gobierno de “no haber hecho de la educación popular una causa común” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 12, p.360) desalentaba el estímulo de la participación vecinal y perjudicaba las posibilidades de que las contribuciones particulares auxiliaran las deficiencias del erario provincial. Estas rentas limitaban la promoción de la educación popular, en tanto que eran insuficientes para asignarle una cantidad propia, a pesar de recibir subvenciones del gobierno nacional. Acorde a lo sostenido por el inspector, “despertar el espíritu de localidad” en padres y vecinos para hacer de la escuela un bien auténticamente público era el medio más eficaz de lograr a largo plazo el establecimiento de nuevas escuelas y el mejoramiento de las existentes (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 12, p.360). En este sentido, concebía a la enseñanza como un conjunto de deberes y obligaciones recíprocos, en el cual era preciso que el Estado se hicieran cargo de la disposición de escuelas y que las familias las aprovecharan, enviando a sus hijos e hijas de forma regular. Sobre esto último, las afirmaciones de Aguilera eran consecuentes con los postulados axiológicos de los espacios escolares presentados en la publicación, según los cuales la incumbencia de la instrucción y del levantamiento de los edificios que la contendrían debían pertenecerle mutuamente tanto a los poderes públicos como a las familias.

Adicionalmente, eludir estos obstáculos y poner en práctica estas consideraciones estaba supeditado al ordenamiento legal que se pudiera proporcionar a la enseñanza. A tal efecto, Aguilera mencionó en este documento que había remitido al Poder Ejecutivo un “Proyecto de Ley de Educación Común y Obligatoria” en consonancia con lo estipulado por la Constitución de Catamarca, a su vez derivada del artículo 5° de la Carta Magna; no obstante, le reclamaba al ministro de Gobierno que la Sala de Representantes no se hubiera expedido al respecto, actuando en detrimento “del incremento que se trata de dar a la instrucción primaria en la provincia” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 12, p.363). En último lugar, Aguilera instaba a dicha Cámara a rever el carácter gratuito de la educación a fin de que fuese aplicable solo a familias de escasos recursos, de manera tal que no impida a los vecinos pudientes, capaces de abonar una suma limitada, asistir al sostenimiento de la educación en los distritos más pobres.

Por otra parte, desde la presidencia, Sarmiento impulsó la sanción de la ley N°463 de Subvenciones Nacionales. Promulgada en septiembre de 1871, esta norma, consecuente con las doctrinas del presidente sobre la responsabilidad educativa de los gobiernos centrales y

regionales (Southwell, 2015), habilitaba al Estado Nacional a asistir en el financiamiento de la educación pública de las provincias y estipulaba la creación de Comisiones de Escuelas, con el fin de que administraran localmente dichos recursos. Así, los montos girados en calidad de asistencia nacional a la escolarización provincial quedarían destinados a la “construcción de edificios para escuelas públicas; adquisición de mobiliario, libros y útiles para escuelas; sueldos de maestros” (*Anales de la Educación Común*, 1872, 11, 2, p.39). Esta legislación abordaba parcialmente los reclamos de los inspectores, en tanto que buscaba expandir la esfera de acción del Estado en torno a las políticas educativas, incentivando a las jurisdicciones provinciales a hacer lo propio. Igualmente, atendía las demandas publicadas en *Anales de la Educación Común* referidas a la protección de las rentas destinadas a la construcción de escuelas.

El impacto de la ley N°463 no demoró en hacerse notar en Catamarca y San Luis. Tiempo después de su sanción, el diputado catamarqueño Lindor Sotomayor presentó un proyecto de ley que se promulgaría en octubre de 1871 bajo el nombre de Ley General de Educación Común, siendo una de las primeras de su tipo en la provincia. Allí, se preveía la conformación de un fondo propio para las escuelas que estaría integrado por cuatro tipos de recursos pecuniarios: impuestos, herencias, multas y subvenciones. Sobre los impuestos, la norma estipulaba que se reservaría al fondo escolar “el uno por mil adicional sobre el capital territorial” y “el dos por mil sobre los demás capitales valuados, deducido del impuesto general” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 10, 5, p.157). De manera similar a la ley del 31 de agosto de 1858 de Buenos Aires, el código catamarqueño también establecía que las herencias fiscales, las *ab-intestato* y la venta de tierras públicas se destinarían al fondo escolar. Además, contemplaba, entre otras disposiciones referentes a la administración de la educación primaria, los mecanismos de manejo de las subvenciones nacional y provincial, las atribuciones de la Comisión de Escuelas y la regulación de la asistencia escolar “a cargo de las Comisiones de distrito” (*Anales de la Educación Común*, 1872, 11, 3, p.77).

Con respecto a las subvenciones, se disponían dos fuentes, la provincial y la nacional. Ambas serían recibidas por la Tesorería General y entregadas al Inspector provincial, para que este, a su vez, las distribuya a las comisiones escolares encargadas de su administración. Al mismo tiempo, la ley incorporaba dos mecanismos de control del dinero transferido, a fin de asegurar su utilización exclusiva en el fondo escolar. En primer lugar, las Comisiones de Escuelas debían justificar las inversiones realizadas a la Tesorería General de la Provincia. Por otro lado, el artículo 29° contemplaba que el fraude sobre los fondos sería penalizado “con el duplo del valor defraudado, que ingresará inmediatamente en la caja del Fondo propio” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 10, 5, p.158).

Análogamente, en 1872, la provincia de San Luis reglamentó, tras las observaciones del inspector Pruneda y la influencia de la ley de subvenciones nacionales, el armado de las Comisiones de Escuelas y la composición de un fondo propio para la educación conformado por fuentes tributarias similares a las de la ley catamarqueña, junto con “las donaciones de particulares, la subvención provincial y la subvención nacional” (*Anales de la Educación Común*, 1872, 11, 3, p.88). En el caso de Salta, la incorporación de la ley de septiembre de 1871 repercutió en la formación de un Consejo de Instrucción Pública cuya atribución principal sería la de “administrar el <<Fondo de Escuelas>> de conformidad a las leyes de la Nación y de la Provincia, dictadas o que se dictaren sobre la materia” (*Anales de la Educación Común*, 1872, 11, 4, p.109).

Aun cuando desde las páginas de la publicación se reproducían las legislaciones y normativas en torno a la constitución de los fondos provinciales de escuelas que respondieron al impulso dado por la ley de subvenciones de 1871, las editoriales de Manso no eran tan optimistas respecto de la efectividad de los mecanismos que tales reglamentaciones disponían. En particular, la editora cuestionaba la centralización de las comisiones escolares en el manejo de las rentas de los fondos y del Consejo de Instrucción Pública de Salta, sobre el reparto de los útiles y mobiliario, argumentando que “sería mejor que cada escuela llevase con la oficina del depósito, su cuenta corriente de útiles” (*Anales de la Educación Común*, 1872, 12, 5, p.130). No ocurría lo mismo en el caso de Jujuy, cuya ley de implementación de un fondo de escuelas propio estipulaba en el tercer artículo que las rentas y subvenciones “continuarán recaudándose por los agentes del P. E.” hasta tanto se conformasen las comisiones de escuelas (*Anales de la Educación Común*, 1872, 11, 2, p.60).

Desde Buenos Aires, análogamente a las provincias del interior, los trabajos del Consejo de Instrucción Pública se orientaron hacia la multiplicación de los organismos encargados de las escuelas. El reglamento de 1872 dictado para tal fin estipuló, para la ciudad y municipalidades de la campaña, la creación de consejos “mientras se organiza un sistema regular de educación pública” (*Anales de la Educación Común*, 1873, 12, 8, p.244). Estas instancias del gobierno de las escuelas estarían conformadas por un presidente y vicepresidente, un secretario encargado de las estadísticas y reparto de útiles, un inspector provincial y “un ingeniero y dos auxiliares que presidan a la erección de los edificios para escuelas y conservación de los mismos” (*Anales de la Educación Común*, 1873, 12, 8, p.245). Además, cada consejo estaría compuesto por ocho comisiones, dos de las cuales regularían los gastos e ingresos y la promoción de los edificios.

Finalmente, en 1872, el entonces Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública Nicolás Avellaneda se refirió en una memoria, reproducida en *Anales*, al balance de la ley de septiembre

de 1871, aludiendo su deuda con la normativa del 31 de agosto de 1858 en tanto corolario del paquete de iniciativas de las gestiones de Sarmiento destinadas a impulsar el sistema educativo, “formar censos escolares, fundar Escuelas Superiores, erigir dos Escuelas Normales, destinadas a la enseñanza de maestros o promover las Bibliotecas Populares” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 10, 5, p.333). Además, esta legislación tenía por objetivo servir de modelo a las provincias, de modo que designaran rentas específicas para la erección de edificios escolares, tal como lo habían hecho Salta, Jujuy, Catamarca y San Luis. Se trataba de proveer a la instrucción primaria nacional de un auxilio sostenido, en otras palabras, de “salir de lo accidental y provisorio, entrando en un plan sistemado y permanente. Es necesario dar a los trabajos educacionistas una raíz duradera, encarnándolos en las instituciones del país” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 10, 5, p.333).

Por último, *Anales* registra la corriente legisladora que pondría a Buenos Aires en camino de sancionar la ley N°988 de Educación Común. La editorial de junio de 1873 analiza el proyecto presentado a la legislatura bonaerense por el Dr. Antonio Malaver, anterior jefe del Departamento de Escuelas y presidente del Consejo de Instrucción Pública. Este documento, parte del cual quedaría integrado en el proyecto aprobado en 1875, fue cuestionado por Manso por emplear indistintamente la expresión *educación primaria* en detrimento de la *educación común*, siendo la primera la que se “circunscribe a una clase de escuela rudimentales” y la segunda, esperable y deseada, a “un sistema de instrucción pública, desde la escuela de infantes, hasta la biblioteca pública (...) costeadas por todos para todos. Con fondos propios y autoridades *sui generis*” (*Anales de la Educación Común*, 1873, 12, 11, p.320).

Sin embargo, en los cuestionamientos a este proyecto se vislumbran algunos reproches residuales de la época de Malaver en el Consejo del cual también formaba parte Manso. En particular, la crítica apuntaba a la gestión del ex jefe del Departamento de Escuelas en torno a la ley del 31 de agosto de 1858 “que la ciudad no ha querido cumplir” para el levantamiento de edificios escolares apropiados (*Anales de la Educación Común*, 1873, 12, 11, p.323). La recriminación de la editora ponía de manifiesto su descontento por la inclusión de la obligatoriedad escolar en un proyecto que, de aprobarse, no hallaría en condiciones a las escuelas. En este sentido, sostenía, en línea con los planteos sarmientos de comienzos de la publicación e incluso, los de *Educación popular*, que “lo que es necesario imponer es la *obligación de construir edificios apropiados para escuelas* porque no existen tales escuelas ni en la ciudad ni en la campaña” (*Anales de la Educación Común*, 1873, 12, 11, p.326). En otras palabras, el espacio, local, edificio escolar antes del sistema. Sin perjuicio de las valoraciones personales de Manso, las conclusiones de los censos escolares que se presentan en *Anales* dejan

entrever una ralentización en el ritmo del aumento del número de escuelas bonaerenses, de modo que para 1860 los establecimientos registrados era 331 y en 1868 se consignaron solo quince más, aunque para 1872 las cifras daban un salto de 346 escuelas a 561.

En suma, la dimensión proyectual del concepto de espacio escolar presentada en *Anales de la Educación Común* se articula a través de la exposición de normas y regulaciones que apuntaban a establecer las bases del sistema público de escolarización mediante la disposición de reglamentaciones específicas para la construcción de escuelas. De variada índole, la presentación y discusiones en torno a dichas disposiciones daban cuenta de los mecanismos del periódico para dar a conocer los avances del armado del esqueleto del sistema educativo, reforzando la sinonimia conceptual entre la escuela, la relevancia de sus disposiciones espaciales y las posibilidades de conformación de una red de instituciones escolares públicas. Además, los trabajos legislativos en torno a la regulación de los espacios escolares se acentúan desde 1871 en adelante, lo cual resulta en un incremento de secciones dedicadas a las materias proyectuales, consistente con la reestructuración normativa escolar y constitucional de la provincia de Buenos Aires de la década de 1870 (Bustamante Vismara, 2020). Finalmente, esta dimensión delata los vínculos semánticos desplegados en el periódico entre la valoración de la instrucción pública y de la escuela y su potencial de concreción en acciones específicas.

Capítulo 6. El accionar sobre el espacio escolar. Dimensión procedimental del concepto

La historicidad del concepto de espacio presenta, desde la historia conceptual, algunos vacíos epistemológicos vinculados con su larga trayectoria de relegación en favor de la primacía del tiempo. Así, el aspecto espacial del devenir humano pareció estar en clara desventaja respecto de la temporalidad como parámetro de análisis historiográfico (Koselleck, 2001). No obstante, los aportes de Koselleck han revalorizado el espacio de creación humana como condición fundamental de posibilidad de la historia que, al mismo tiempo es “historiable porque se modifica social, económica y políticamente” (Koselleck, 2001, p. 97).

En este sentido, los diferentes grados de la planificación política de la economía escolar articulados en la legislación del 31 de agosto de 1858 y sus modificaciones ampliatorias perseguían el objetivo de dotar a las escuelas de una estructura fiscal básica que garantizara, cuanto menos, montos fijos para la edificación de escuelas y su mantenimiento. La puesta en marcha de estos “espacios históricos de la organización humana” (Koselleck, 2001, p. 101) significaba impulsar la articulación de la educación primaria de la provincia de Buenos Aires mediante la instalación del esqueleto medular del sistema educativo: los edificios erigidos para llevar a cabo la instrucción pública, es decir, los contenedores de la acción educativa.

Dicha organización implicó la toma de decisiones tendientes a hacer efectivas las disposiciones normativas que proyectaban el armado material de la escuela y que requerían de la participación vecinal. El impulso y difusión dado a estas acciones desde *Anales de la Educación Común* en el período estudiado permite vislumbrar los efectos que ocasionaron las normativas referentes a los fondos escolares y de qué manera se modificaron a lo largo de los años, aun cuando la influencia de la figura promotora de Sarmiento se hallaba distante de la escena política nacional. Asimismo, las observaciones y críticas a la evolución de los trabajos evalúan el grado de aplicación de las normativas y las medidas concretas, ejecutadas o no, que constituyen el salto del espacio proyectado a la ocupación del edificio como lugar educativo, encerrando, además, la articulación recíproca de esta dimensión procedimental de acción de los espacios con las aristas axiológicas y proyectuales analizadas con anterioridad.

En orden a desglosar las acciones llevadas a cabo en torno a la composición de los locales escolares, en este capítulo se examinarán de qué manera se comunicaron en el periódico los resultados que produjeron (o no) dichas legislaciones, y qué expectativas giraban en torno a ellas, tanto en el período bajo la dirección de Sarmiento como su continuidad al cuidado de Manso.

6.1. Organización y acciones en las escuelas parroquiales. Efectos de la ley del 31 de agosto sobre el fondo escolar (1858-1861)

El artículo sexto de la norma sancionada el 31 de agosto de 1858 estipulaba que la recaudación de las suscripciones particulares y la administración del fondo escolar que la misma establecía estarían a cargo de comisiones vecinales cuya constitución debía ser aprobada por el Departamento de Escuelas. A su vez, la ley determinaba que este organismo definiría la “forma y capacidad” de las escuelas a edificar, considerando el número de población de las localidades y “las cantidades depositadas en el Banco por los vecinos” (*Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 1, p.12). De igual manera, el Departamento tendría a su cargo el suministro de los planos para la ejecución de la construcción, sirviendo así de intermediario entre las iniciativas locales y la aprobación del Poder Ejecutivo provincial.

Las escuelas parroquiales fueron las primeras en sentir los efectos del impulso dado por la legislación. Las obras de construcción, ampliación y mantenimiento de las escuelas de la provincia, particularmente las escuelas modelo de Catedral al Norte, Sur y Montserrat fueron seguidas de cerca durante la etapa sarmientina del periódico. De igual modo que las comisiones de las municipalidades de campaña, los vecinos de dichas parroquias le remitieron a Sarmiento sendas solicitudes para la apertura de un establecimiento escolar con la intención de contribuir “en lo necesario a su instalación y entretenimiento” (*Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 1, p.20), conforme a los mecanismos de participación establecidos por la ley de agosto.

En el caso de la comisión de Catedral al Norte, previo a los inicios de la edificación logró reunir “ciento cuarenta mil pesos entre los principales vecinos” y elaborar un boceto del diseño de la escuela que puso a consideración del Departamento de Escuelas para su aprobación (*Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 2, p.55). En el segundo informe departamental presentado por Sarmiento al gobierno bonaerense y publicado en *Anales* en abril de 1859, el sanjuanino dio a conocer que dicho plano había sido avalado tanto por el Poder Ejecutivo como por el Departamento que él tenía a su cargo y, por ende, la comisión vecinal ya estaba habilitada para contactarse con Miguel Barabino, arquitecto designado para la construcción de la escuela.

Asimismo, la comisión percibió \$160.000 “de los fondos destinados por la ley del 31 de agosto a este objeto, por igual valor que ha reunido de los vecinos de la parroquia” (*Anales de la Educación Común*, 1859, 1, 5, p.135), permitiendo el establecimiento de la piedra angular del edificio el 27 de mayo de 1859. Según lo constatado en el segundo informe del Departamento de Escuelas, el presupuesto presentado por Barabino superaba los cuatrocientos mil pesos, por lo que la mitad que le correspondía cubrir a la comisión vecinal fue asegurada con la “garantía individual de algunos de sus miembros” (*Anales de la Educación Común*, 1859,

1, 6, p.144), entre los cuales se encontraban figuras como Felipe Llavallol, Manuel Ocampo, Juan Anchorena, Pastor Obligado, entre otros. Meses más tarde, la demanda de ampliación de la matrícula obligó a abrir un tercer salón, donación de los vecinos mediante, que permitió “la admisión de niños de cuatro a seis años, bajo la dirección de una monitora” (*Anales de la Educación Común*, 1860, 2, 14, p. 429) y la expansión del alumnado del departamento primario a ciento setenta y cuatro.

Asimismo, se estimaba en aquel documento que la planificación de la escuela de Catedral al Sur, cuyo edificio era de la propiedad de la parroquia, permitiría alojar alrededor de “doscientos cincuenta alumnos y una escuela de enseñanza superior también, la primera que, con carácter público, se organiza en esta parte de América” (*Anales de la Educación Común*, 1859, 1, 6, p.145). No obstante, en este caso, los valores aproximados totales de la erección de la escuela, contemplando el costo del terreno, el aporte de la Municipalidad y de la comisión vecinal ascendían a ochocientos mil pesos, duplicando así la cifra de Catedral al Norte.

Las comunicaciones seleccionadas para su transcripción en la publicación pretendían evidenciar ciertas dificultades y limitaciones en la campaña para aplicar las normativas referentes al fondo escolar; concretamente, *Anales* daba cuenta de los efectos de la ley del 31 de agosto mediante las solicitudes hechas al Departamento de Escuelas por diferentes municipalidades y zonas de la campaña bonaerense. La transcripción de estos escritos subrayaba las distancias en las posibilidades de ejecución de la normativa, en tanto que, aun con necesidades más modestas en cuanto a las dimensiones arquitectónicas de los edificios, varias autoridades municipales referían los obstáculos para recaudar dinero entre sus vecinos y afrontar la mitad del gasto de la construcción de la escuela. En 1859, los miembros de la colonia suiza de Baradero intentaron organizar la construcción de un local escolar pese a que, como en otras localidades, no contaban con los recursos suficientes para contribuir con la mitad del costo del local ni con una casa apropiada para alquilar. En este caso, se acordó adquirir una chacra, “que por ley será propiedad de la escuela” (*Anales de la Educación Común*, 1859, 1, 10, p.276), y adecuar su interior con un presupuesto máximo de 20.000 pesos, de los cuales solo dos mil podrían ser aportados por los vecinos. De igual manera, la municipalidad de Patagones acordó destinar una parte de las tierras fiscales del partido a la construcción de un edificio escolar con la promesa de incrementar el dinero destinado a su mantenimiento.

Según lo analizado en el capítulo anterior, la dimensión proyectual de los locales escolares se articuló en leyes ideadas para dotar a las escuelas de edificios propios y gestionar su financiamiento mixto entre el poder público y la sociedad civil. Estas reglamentaciones apuntaban, no solamente a dotar al entonces Estado de Buenos Aires de un entramado fiscal

que sustentara la expansión de la escolarización común mediante la creación y sostenimiento de escuelas, sino que pretendía movilizar a la opinión pública, política y vecinal con la intención de obtener su participación activa en el robustecimiento de la educación pública de Buenos Aires. Sin embargo, la aplicación de la primera de estas normativas de agosto de 1858 expuso ciertos puntos ciegos respecto de las posibilidades de asignación de responsabilidades económicas a municipalidades cuya población no pudiera afrontarlas o careciera del número de niños suficiente como para erigir un edificio escolar desde sus cimientos. De igual manera, las limitaciones del fisco bonaerense impedían distribuir equitativamente a las localidades sumas destinadas a la inversión en locales escolares, fueran parroquiales o en la campaña.

El artículo 3° de la ley del 31 de agosto disponía que la proporcionalidad de la cobertura del presupuesto de edificios para las municipalidades de campaña cubriera el faltante que los vecinos no pudiesen reunir. Sin embargo, dada la presencia de poblados de muy bajos recursos, el 14 de septiembre de 1859 se sancionó otra normativa destinada a sanear algunos de los vacíos que presentaba su predecesora de agosto. Esta ley habilitaba al Poder Ejecutivo a costear “la construcción de escuelas en los lugares que por falta de población acaudalada” el sistema de financiamiento mixto resultase estéril (*Anales de la Educación Común*, 1859, 1, 11, p.280). Al mismo tiempo, desde la editorial de *Anales*, Sarmiento proponía que, como medida complementaria al sostenimiento mixto de la erección de escuelas, debía considerarse específicamente la variable de la cantidad de población en edad escolar y no únicamente la totalidad de los habitantes de una localidad, puesto que ello “llenaría mejor y más directamente el objeto de la intervención del Estado en la educación pública” (*Anales de la Educación Común*, 1859, 1, 11, p.280). Así, las responsabilidades del Estado en torno a la construcción de espacios escolares se concretarían en acciones específicas orientadas a garantizar la escolarización al mayor número de niños, sin perjuicio de la solvencia económica de su familia o localidad.

La existencia de estas dificultades se acentuaba frente a la implementación de inspecciones, mantenimiento o ampliación de los locales escolares. Del mismo modo que con la edificación, los artículos de *Anales* comunicaban la preocupación de diversos actores de la política y la educación en torno a los modos de adecuación de las escuelas a las demandas demográficas de la población en edad escolar, lo cual estaba, parcialmente, en directa relación con las posibilidades de las comisiones vecinales de aportar una fracción del costo total que aquellas obras demandarían. Inspectores, municipales de educación, jueces de paz, vecinos e incluso Sarmiento desde su doble función de jefe del Departamento de Escuelas y editor de la publicación denunciaban los notables contrastes que se presentaban en el desarrollo de los

espacios escolares particularmente entre el centro urbano y las localidades de la campaña bonaerense¹⁸.

En este sentido, los años de dirección sarmientina de *Anales* dan cuenta de numerosas dificultades fiscales de distintas municipalidades para erigir, sostener y mejorar edificios de escuelas. Tal es el caso de San Vicente, cuyo municipal de educación, Juan José Garat admitía que las mejoras de la escuela local escapaban al presupuesto elevado al Departamento de Escuelas y que el partido no era capaz de solventar esos costos. Por otra parte, en clara desproporción con lo anterior, hacia 1860 la comisión de la escuela Catedral al Sur le informaba al Departamento que, tras la finalización de las obras correspondientes a la ampliación del tercer salón, los vecinos esperaban poder edificar un cuarto, extendiendo aún más la capacidad del establecimiento. Sin embargo, también se presentan ciertos indicios de recuperación en algunas localidades de la provincia.

En las postrimerías de 1861, Manuel Pazos, quien entonces ejercía interinamente la jefatura del Departamento, le comunicó a Pastor Obligado, ministro de Gobierno de la provincia, que las obras de las escuelas mixtas de Lomas de Zamora, Bahía Blanca y San Martín habían sido “ejecutadas con sujeción a los planos e instrucciones dadas por el Departamento” (*Anales de la Educación Común*, 1861, 2, 25, p.6). Como resultado, cada una de ellas contaba con dos salones y habitaciones para los preceptores y maestras. De igual manera, las refacciones de la escuela de San José de Flores impulsadas por el municipal Isidro Silva permitieron incorporar al establecimiento una sala de quince varas con un presupuesto de “20.000 pesos, procedentes de la venta de un terreno municipal” (*Anales de la Educación Común*, 1860, 2, 18, p. 550), a los cuales el Departamento de Escuelas sumó unos cuatro mil más en concepto de subvención. Gervasio Castro, presidente de dicha municipalidad, le reportó a Pazos que la escuela se habilitó no solo “con localidad suficiente a recibir mayor número de alumnos, sino también capaz y cómoda para habitar el preceptor con su familia, y con las oficinas necesarias” (*Anales de la*

¹⁸ Otro contraste puede hallarse también analizando el desarrollo y situación económica de los distintos partidos de la campaña bonaerense. Si bien este punto excede los límites de esta investigación, a lo largo de los capítulos se ha destacado cómo en *Anales de la Educación Común* dicha brecha se aborda desde una perspectiva crítica, en la cual se pone el acento sobre la falta de fondos destinados a la escolarización que sí estaban disponibles para otros objetos; en este sentido, diversos estudios especializados han interpretado las décadas de 1850, 1860 y 1870 como períodos de crecimiento en el sector del lanar y, en menor escala, de la agricultura, insuficiente para cubrir la demanda de granos (Djenderedjian, 2008); estos ciclos se alternaron con recesiones monetarias tal como fue mencionado en la nota al pie anterior. No obstante, varios de estos estudios también señalan la presencia de una expansión y distribución desigual que dio por resultado una riqueza dispar en la campaña, favoreciendo a municipalidades como Chivilcoy y Mercedes (Barcos, 2018). Estas diferencias y sus vínculos con el presupuesto educativo, aunque demandan un estudio de mayor profundidad y distinta naturaleza que el presente, refuerzan lo remarcado a lo largo de la investigación en torno a las posibilidades heterogéneas de aplicación de las medidas tendientes a favorecer la multiplicación de los espacios escolares en los partidos bonaerenses.

Educación Común, 1860, 2, 18, p. 551). Por último, en una nota dirigida a Sarmiento en agosto de 1860, Pazos se refirió a los avances de las escuelas parroquiales, señalando la provisión de útiles y textos escolares para las escuelas superiores de la Catedral al Norte y al Sur, la reparación del mobiliario de esta última y la recepción de los materiales traídos de Nueva York de la casa editorial Appleton para suplir las necesidades de materiales de los establecimientos de Monserrat, Piedad y San Telmo.

En la misma misiva, Pazos le transmitió su preocupación a Sarmiento sobre la marcha de la construcción de los locales a cuya edificación aún no se había podido dar inicio, debido a que se trataba de establecimientos que debían ser erigidos desde sus cimientos. Según lo comentado por el jefe interino, los procedimientos previos al comienzo de las obras demoraban más que las refacciones parciales o totales de los locales. En esta circunstancia se encontraban los partidos de Baradero, Bragado, Bahía Blanca, Merlo, Conchas, Lomas de Zamora y Arrecifes, los cuales, a pesar de contar con los planos firmados y aprobados por el arquitecto Barabino y el Departamento de Escuelas, no habían colocado “la piedra fundamental” de los edificios (*Anales de la Educación Común*, 1860, 2, 18, p. 563). Esto resulta llamativo en el caso de las municipalidades de Bragado y Baradero, en tanto que estaban contempladas en la ley complementaria del 18 de mayo de 1860 referente a la distribución de los fondos escolares. Este texto reforzaba las facultades concedidas al Poder Ejecutivo por la ley del 14 de septiembre de 1859 y garantizaba montos específicos para la erección de escuelas primarias en más de diez localidades. Entre ellas, la colonia suiza de Baradero recibiría \$100.000 de los fondos depositados en el banco provincial, en conformidad con la normativa de agosto de 1858, mientras que Bragado percibiría \$150.000.

Casi un año más tarde, Esteban Adrogué, el vecino encargado de la supervisión de la escuela de la municipalidad de Lomas de Zamora, le reportó a Pazos los avances de los salones construidos por Barabino. Según su informe, hacia finales de 1861 se habían construido dos edificios idénticos, uno para niñas y otro para varones. Contaban con una dimensión total de “68 varas al Norte (a la plaza) y con treinta y seis de fondo” sobre la cual los salones ocupaban “ocho varas de ancho con veinte de largo” (*Anales de la Educación Común*, 1861, 2, 25, p. 5), ambos ventilados con una puerta y dos ventanas de frente.

Las dificultades de la aplicación de las legislaciones del fondo escolar en territorio de la campaña eran un tema recurrente en las páginas de *Anales*. En el tercer informe del Departamento de Escuelas, perteneciente a 1860 y publicado en mayo del año siguiente, Sarmiento le transmitió su preocupación al ministro de Gobierno Pastor Obligado sobre la lentitud de las marchas de las obras. Argüía que eran numerosas las escuelas “aun sin un

comienzo de ejecución”, a pesar de que los planos estaban aprobados y el dinero disponible (*Anales de la Educación Común*, 1861, 2, 20, p. 623). Por el contrario, el mensaje del gobierno provincial para los avances escolares del mismo año manifestaba cierto optimismo respecto de la multiplicación de las escuelas parroquiales en la ciudad y en las municipalidades de campaña. La ampliación del número de alumnos de ambos sexos y la multiplicación de edificios escolares terminados o en ejecución serían indicios de la eficacia de la ley del 14 de septiembre de 1859, así como del notorio “celo que las poblaciones muestran por proveerse de edificios de escuelas” (*Anales de la Educación Común*, 1861, 2, 20, p. 639). Asimismo, respecto de este último punto, el mensaje del gobierno provincial estaba en consonancia con un informe de Sarmiento de 1860, en el cual, pese a señalar obstáculos concretos en la extensión del sistema escolar bonaerense, se subrayaba “la solicitud creciente de los Jueces de Paz para difundir la enseñanza” (*Anales de la Educación Común*, 1861, 2, 22, p. 682), dando a entender que los estímulos sobre la opinión pública podían surtir efecto.

Por último, el número veinticinco del segundo volumen de *Anales* coincide con la salida de Sarmiento de la jefatura del Departamento de Escuelas, con su alejamiento del escenario político-educativo de la provincia de Buenos Aires y con ello, de la publicación. En este ejemplar se registran los más recientes avances en la realización de las escuelas primarias de Junín, Salto, San Martín, incluida en el artículo primero de la ley del 14 de septiembre de 1859, y de la parroquia de Pilar. Esta última contaba con un salón de doscientos cincuenta varas cuadradas y capacidad para albergar a trescientos niños, aunque, para su comodidad, se educaban solo doscientos cuarenta.

6.2. Expansión de la escolarización y construcción de edificios escolares. Preocupaciones nacionales (1865-1873)

La segunda fase del periódico supuso la aplicación de pautas editoriales específicas vinculadas con la impronta de la dirección de Juana Manso y con la coyuntura que se le presentó a la publicación en la provincia de Buenos Aires. Como fue abordado en apartados anteriores, las discrepancias de la educadora con las autoridades del Departamento de Escuelas referidas a la desaceleración de la multiplicación de establecimientos escolares, los precarios mecanismos de recopilación de información sobre el estado de las escuelas primarias y el descontento por el alcance deficiente del impacto de la publicación en la opinión pública indujeron, parcialmente, el viraje del contenido de *Anales* hacia la inclusión de materiales predominantemente pedagógicos que se advierten por la presencia de extensas traducciones realizadas por la misma Manso.

Los registros de los avances de la puesta en marcha de la legislación educativa quedaron en un segundo plano frente a las consideraciones proyectuales tratadas en el apartado anterior. Conjuntamente, el progresivo avance anual de temáticas pedagógicas y traducciones alejaron las comunicaciones referentes al tránsito del planeamiento económico de los edificios escolares a su organización material como lugares para ser ocupados. Pese a ello, en esta época de *Anales* se introdujo en dos oportunidades un elemento no incorporado hasta entonces: ilustraciones de edificios escolares.

Si bien la cuestión de los locales escolares contempla un cariz arquitectónico ineludible, en la publicación las representaciones visuales de dichos espacios no tuvieron prioridad para acompañar la exposición de las dimensiones del espacio escolar. En efecto, las imágenes incluidas en el tercer volumen constituyen una excepcionalidad en las comunicaciones de *Anales*, en consonancia con la finalidad divulgativa de generalizar los avances “de las ideas relativas a educación” (*Anales de la Educación Común*, 1858, 1, 1, p.2), intención reafirmada bajo la dirección de Manso, quien sostenía que la misión de la publicación era ser el “órgano de la vitalidad, de la idea Educación Común” (*Anales de la Educación Común*, 1866, 3, 34, p. 264).

La escueta descripción de la escuela de Mercedes presentada en el número veintiocho del tercer volumen señala ciertas características edilicias referentes a la distribución interna de los salones. Se menciona la presencia de dos alas, una destinada a las clases de las niñas y otra a los niños cuya extensión total era de “setenta varas de frente, por cincuenta de fondo” permitiendo contener cada salón a “ciento cincuenta niños, con comodidad” (*Anales de la Educación Común*, 1865, 3, 28, p.69). Por otra parte, el terreno donde estaba emplazado el establecimiento había costado “sesenta mil pesos papel a la Municipalidad” mientras que la mano de obra y los materiales de construcción implicaron un gasto de “medio millón moneda corriente, del cual el Gobierno de la Provincia ha dado 300,000 pesos” (*Anales de la Educación Común*, 1865, 3, 28, p.69).

Finalmente, las referencias a la importancia de esta escuela para la municipalidad de Mercedes guardan relación con lo analizado previamente sobre el significado de valorar el “progreso moral de la juventud, a la vez que al adelanto material de los pueblos” mediante la estimación de la institución escolar; concretamente, se destacaban los aportes merecedores de la “estimación y aplauso de las personas ilustradas” (*Anales de la Educación Común*, 1865, 3, 28, p. 70) del juez de paz de la ciudad, Eustaquio Cardoso, en la supervisión de la construcción de la obra.

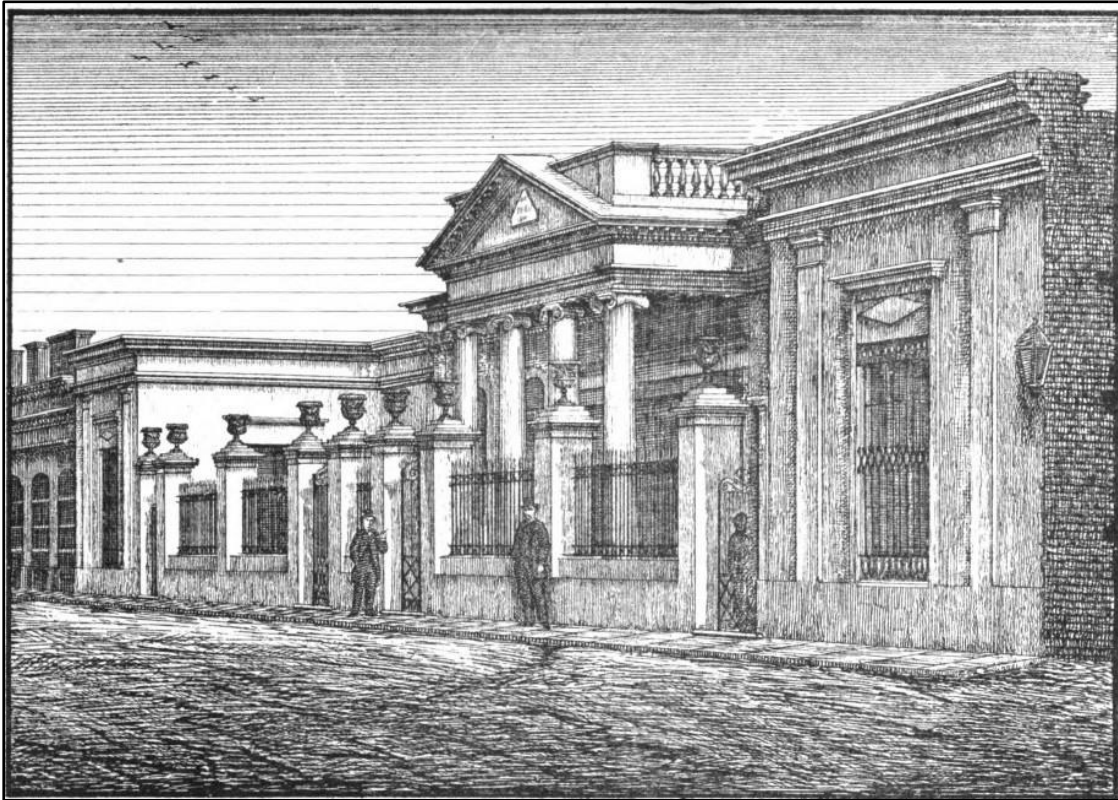


Figura 1. Escuela de la Ciudad de Mercedes (*Anales de la Educación Común*, 1865, 3, 28, p.68).

Por otra parte, el inspector general de escuelas Pedro Quiroga envió a la redacción del periódico un artículo denominado “Apuntes sobre la Escuela Sarmiento” en el cual ofrecía una somera descripción de la institución homónima que incluyó la segunda y última ilustración del volumen. Situada a una cuadra de la plaza principal de la ciudad de San Juan, la escuela en cuestión tenía disponibles para su construcción un total de “9 varas de frente por 65 de fondo” (*Anales de la Educación Común*, 1866, 3, 34, p.265). En 1862, la llegada de Sarmiento a la gobernación de la provincia había impulsado los trabajos sobre el terreno, fomentando el afluente de suscripciones “ya consistieran estas en materiales, ya en dinero, ya en objetos de arte y labor” (*Anales de la Educación Común*, 1866, 3, 34, p.265), que permitieron la colocación de la piedra fundamental del edificio el 10 de julio de 1862. Tres años después, bajo la supervisión del gobernador Camilo Rojo, las obras de la Escuela Sarmiento se dieron por finalizadas y el edificio abrió sus puertas con una inscripción inicial de doscientos cincuenta alumnos junto con “una gran fiesta popular que ha durado tres días” (*Anales de la Educación Común*, 1866, 3, 34, p. 267). Más allá de sus dimensiones de base, nada se aludía en este artículo a la composición interna de los salones, capacidad o mobiliario.

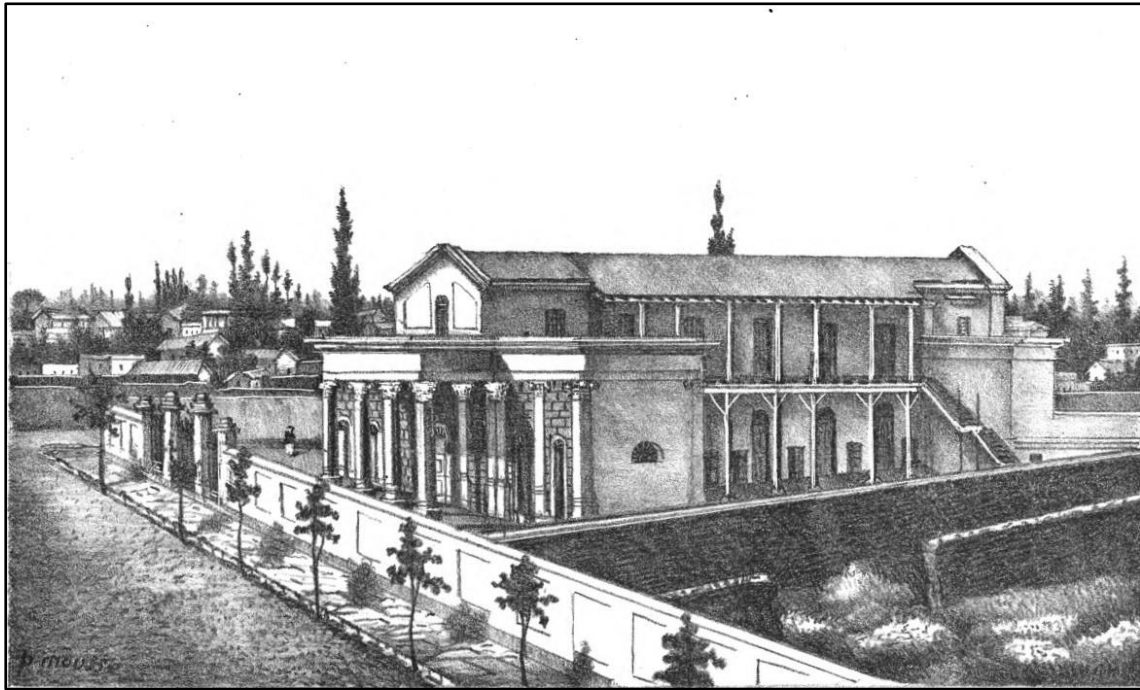


Figura 2. Escuela Sarmiento (*Anales de la Educación Común*, 1866, 3, 34, p.264).

Hacia 1866, algunas localidades bonaerenses mostraron avances en sus edificaciones gracias a la multiplicación de subvenciones del gobierno provincial. En comunicación oficial desde el ministerio de Gobierno al Departamento de Escuelas, Nicolás Avellaneda le informó a su director que las municipalidades de Carmen de Areco, Arenales y Cañuelas habían reforzado los empeños por participar del establecimiento de instituciones educativas en sus respectivas ciudades. Tal como lo preveía el espíritu de la ley del 31 de agosto de 1858, por el cual “la escuela y su erección deben ser la obra del vecindario y no el resultado solamente de la acción oficial” (*Anales de la Educación Común*, 1866, 4, 41, p. 97), el interés de los vecinos y el aumento de sus contribuciones facilitaron la prestación de asistencia monetaria de parte del gobierno. Como consecuencia de ello, Carmen de Areco obtuvo una ayuda de cuarenta mil pesos “para la escuela de niñas, trabajo que ya tiene emprendido”, mientras que “el nuevo partido” de Arenales y la escuela “que se viene edificando desde tiempo anterior” en Cañuelas percibieron cien mil y cincuenta mil pesos, respectivamente (*Anales de la Educación Común*, 1866, 4, 41, p. 97).

Por otra parte, como se ha analizado anteriormente, las labores de los inspectores nacionales y provinciales realizaron valiosos aportes al armado de las nociones y dimensiones de la escuela, no solo por la naturaleza de sus actividades en tanto actores intervinientes de la educación, sino por las habituales transcripciones de sus documentos en *Anales de la Educación Común*. Con frecuencia, los reportes de los inspectores reproducidos en la publicación

cuestionaban la ausencia de mecanismos de acción destinados a poner en práctica las legislaciones sancionadas referentes al uso del fondo escolar; esto iba en detrimento de la toma de decisiones en torno a la construcción de los locales escolares que sustentan la dimensión procedimental del concepto de espacio escolar.

En este sentido, el artículo de Pedro Quiroga de junio de 1869 echaba luz a una preocupación persistente respecto de la administración de los fondos escolares: la permanencia de las casas alquiladas para funcionar como locales escolares, “sobre todo en la ciudad, en donde no hay sino dos casas regulares y se necesitan por lo menos sesenta y ocho” (*Anales de la Educación Común*, 1869, 7, s/n, p. 193). Acorde con lo sostenido por el inspector, el costo de la demolición de la Recova vieja para ensanchar la plaza Victoria podría emplearse para subsanar los casi 40.000 pesos moneda-corriente mensuales que “la sola municipalidad paga por el alquiler de casas para escuelas de la ciudad” (*Anales de la Educación Común*, 1869, 7, s/n, p. 194). Además, en su artículo, Quiroga especulaba que sumando los importes abonados por el gobierno provincial y la Sociedad de Beneficencia, los gastos mensuales ascendería a los “noventa y dos mil novecientos pesos y al año un millón ciento catorce mil ochocientos pesos” (*Anales de la Educación Común*, 1869, 7, s/n, p. 194).

Finalmente, recomendaba aplazar el proyecto de demolición de la Recova y las obras públicas en la plaza Victoria para redirigir esos esfuerzos económicos a “la educación popular, postergada y culpablemente descuidada por todos” (*Anales de la Educación Común*, 1869, 7, s/n, p. 191). Asimismo, proponía la contratación de un empréstito “para construir cien grandes escuelas” (*Anales de la Educación Común*, 1869, 7, s/n, p. 194), cantidad que estimaba necesaria para la ciudad y la campaña, y cuya compensación podría tomarse del ahorro anual de alquileres de casas particulares. Inclusive, sugería que “la obra sería más económica y realizable” (*Anales de la Educación Común*, 1869, 7, s/n, p. 194) si la municipalidad empleara los terrenos vacantes de los que ya disponía previamente.

De igual manera, hacia 1870, la destinación de fondos públicos específicos para la construcción de edificios escolares representaba una preocupación para el Poder Ejecutivo de la provincia de Jujuy. En un mensaje a la legislatura provincial, la administración solicitaba que se revisase el destino de las partidas presupuestarias a la instrucción pública. Sugería la incorporación de ocho mil pesos “para la construcción de un edificio adecuado para Escuela de niñas en la capital” y otros cuatro mil para los edificios departamentales, que “no tienen un local conveniente para las funciones de la Escuela, otros son incómodos y reducidos” (*Anales de la Educación Común*, 1870, 8, s/n, p. 258). De forma semejante a la propuesta del Quiroga, la inclusión de estos documentos en el periódico deja entrever el descontento de la editorial y

de los actores cuyos documentos se reproducen, en torno a la insuficiencia del dinero destinado a la erección de edificios escolares, la baja adherencia de ciertas administraciones a cumplir con los proyectos edilicios y la persistencia de ciertos inconvenientes para su ejecución, como los elevados alquileres de casas particulares que mermaban las capacidades fiscales de los gobiernos provinciales.

En este sentido, en mayo de 1871, la comisión de maestros de Buenos Aires solicitó a Marcos Sastre, quien en ese entonces se desempeñaba en el cargo de director de Escuelas Municipales de la ciudad, la revisión del estado edilicio de los establecimientos de instrucción. Acorde con lo sostenido por tal comisión, la mayoría de las escuelas se encontraban asentadas “en casas de familia, con pequeños salones” que hacían imposible la aplicación del sistema lancasteriano de enseñanza con “una masa de 100 a 200 niños repartidos en diversos salones” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 10, p. 292). En consecuencia, los maestros recomendaban la aplicación de la simultaneidad y graduación de la educación, métodos que estimaban compatibles con las limitaciones de los locales disponibles.

Del mismo modo, la coexistencia de establecimientos escolares con edificios no construidos para tal fin también presentaba un problema para las escuelas normales y los colegios nacionales. En un informe de 1870 sobre los avances de la instrucción en la provincia de Tucumán, el inspector general de colegios nacionales José María Torres le solicitó al ministro de Instrucción Pública Nicolás Avellaneda la creación de, al menos, un tercer edificio municipal con su terreno correspondiente, ya que “en toda la ciudad, ninguna casa particular que se pudiera comprar o alquilar reúne condiciones adecuadas para el servicio especial de una Escuela Normal” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 8, p. 227).

Análogamente, los edificios erigidos para “la vida monástica” que eran reutilizados como escuelas presentaban dificultades similares. Torres refería que estos establecimientos eran “tristes y sombríos”, con “patios poco espaciosos rodeados de altas paredes” y “celdas destinadas a servir de aulas” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 9, p.264). Tal era el caso del colegio nacional de Córdoba, cuya precaria iluminación y ventilación deficiente agravaban las dificultades presentadas por la inconveniencia del edificio y el mobiliario “insuficiente e inadecuado”; por ese motivo, el inspector sugirió al rector de la institución que se designara la suma mensual de “cincuenta pesos para completar el mobiliario y atender a su conservación” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 9, 9, p.265).

Por último, aun con mecanismos de planeamiento legislativos y financieros vigentes, las deficiencias de los procedimientos relativos al armado de los espacios escolares alarmaron al inspector de escuelas de San Luis, Pablo Pruneda. En su informe de 1871 dirigido al ministerio

de gobierno provincial, Pruneda abordó la cuestión del estado de las casas de escuelas. Según sus observaciones, solo dos de ellas eran de “propiedad fiscal” (*Anales de la Educación Común*, 1871, 10, 4, p. 112), quedando el restante bajo la modalidad de arriendo, con las precarias condiciones que esta carencia de locales propios acarrearaba. La inclusión en *Anales* del documento elaborado por el inspector puntano reforzaba la correspondencia conceptual entre las posibilidades de expansión de la instrucción con el valor, proyección y construcción de los espacios escolares. Como fue analizado en el capítulo anterior, el informe de Pruneda hacía hincapié en que los locales alquilados carecían de las condiciones de higiene mínimas para el desarrollo de la actividad educativa, por lo que era perentoria la fundación de escuelas fiscales. Al respecto, el inspector refería que, a la fecha de escritura de su informe, la provincia de San Luis estaba construyendo dos establecimientos de aquel tipo en las localidades de Santa Bárbara y Nogolí, además de las que se encontraban en proceso de edificación “con fondos de los vecinos” en las localidades de Candelaria, Quines, Majada, Chañares y Villa de Luján (*Anales de la Educación Común*, 1871, 10, 4, p. 113). No obstante, Pruneda lamentaba que la comisión formada para llevar adelante dichas obras no le había notificado hasta entonces qué avances habían realizado en los locales en construcción.

En conclusión, la selección de comunicaciones presentadas en *Anales de la Educación Común* respecto de las acciones y procedimientos para llevar a cabo la materialización de los locales de escuelas evidencia la preocupación concerniente a ciertos obstáculos comunes con las anteriores dimensiones del espacio escolar analizadas. Desde el punto de vista de la interpretación conceptual de la dimensión procedimental del espacio, los artículos y documentos presentados en *Anales de la Educación Común* comprenden los avatares de la implementación de las normativas, tanto en el ámbito rural y urbano de Buenos Aires, como en el interior del país. Con un marcado acento en las dificultades de la campaña bonaerense y las municipalidades provinciales, el periódico recorre las limitaciones que esta dimensión de la noción del espacio escolar presentaba, mediante algunos indicadores y testimonios de los obstáculos para materializar las normas confeccionadas.

Por un lado, se manifiesta la desaceleración del impulso del movimiento a favor de la educación, tanto en la opinión pública como en la aplicación de los instrumentos normativos diseñados para tal fin. Aunque con limitaciones, estas herramientas habían establecido algunos mecanismos para sanear la escasez de fondos públicos y particulares en la construcción de escuelas. Por otro lado, la persistencia del predominio de casas alquiladas por sobre los establecimientos de uso exclusivamente educativo, el limitado alcance de las contribuciones vecinales y el dilatado accionar de las municipalidades ponían de manifiesto las restricciones

en la articulación del planeamiento económico de los locales escolares con la concreción de su puesta en marcha. Finalmente, los aportes de los inspectores resultaron ineludibles para captar los márgenes de acción de los poderes públicos en torno al armado de la escuela como pilar del sistema educativo en ciernes.

Conclusiones

El contexto de producción y fundación de *Anales de la Educación Común* en 1858 estuvo atravesado por las ambiciones de su creador y la génesis de la organización del sistema educativo. Situado en una coyuntura inestable, belicosa incluso, el periódico salió a la luz con el objetivo esclarecer el estado de situación de la instrucción pública en Buenos Aires y promover su generalización. Esta iniciativa novedosa para el ámbito educativo bonaerense dio lugar a establecer uno de los primeros periódicos educativos con sostenimiento oficial y particular cuya continuidad, aunque no libre de paréntesis prolongados, se sostiene hasta la actualidad.

Dirigido por Domingo F. Sarmiento y Juana Manso entre 1858 y 1875, el contenido de *Anales* se nutrió de múltiples fuentes de información derivadas de diversos actores involucrados en la gestión de la educación elemental. Las acciones e ideas de jueces de paz, legisladores, preceptores, vecinos e inspectores tomaban cuerpo y eran reproducidas en la publicación mediante la transcripción de sus documentaciones, normativas, misivas y epistolarios. El amplio espectro temático al que referían estas comunicaciones y su disposición en la publicación permiten vislumbrar los propósitos e intencionalidades de los editores del periódico sobre ciertos elementos claves de la escolarización.

En este sentido, las definiciones en torno a la escuela en los albores del sistema educativo fueron una de las materias más abordadas, no solo por las carencias y necesidades coyunturales de las provincias y localidades sino por su vinculación con el programa político y educacional que Sarmiento había madurado años atrás. Como se ha analizado en el transcurso de este trabajo, los temas abordados en *Anales* no constituyen compartimientos estancos, sino que, por el contrario, manifiestan una integración con las propuestas educativas del sanjuanino, ya articuladas desde la edición de *Educación popular* en 1849. En consecuencia, entender qué características pedagógicas y espaciales componen una escuela moderna, de qué manera se articula con el entorno urbano o rural, cuál es su rol para el progreso social y cómo se vincula con el ámbito de la familia y la opinión pública fueron discusiones predominantes en el discurso de la publicación.

Sin embargo, los matices que la escuela presenta vistos desde la óptica de una herramienta cultural como la prensa educativa exhortan a ahondar en el análisis de los elementos que se presentan en el periódico, en particular, el espacio escolar. Noción esquivada para los estudiosos de principios del siglo XX, la historia del espacio de la escuela como dimensión constitutiva del acto educativo fue abriéndose camino hacia mediados de la década de 1980 gracias a los análisis de Jaime Trilla. Posteriormente Antonio Viñao Frago y Agustín Escolano Benito

complejizaron este objeto de estudio, examinando su historicidad y carácter de constructo sociocultural, de modo que le otorgaron validez epistemológica como objeto de estudio de la historia de la educación. Así, los trabajos sobre el espacio escolar ganaron terreno lentamente en dicha disciplina, favorecidos por la renovación historiográfica de la época que dio lugar a su abordaje desde múltiples perspectivas analíticas, tales como la historia de los conceptos. Análogamente, el renovado interés en torno a la prensa educativa expandió aún más los horizontes temáticos de la historia de la educación. Por ello, analizar el devenir del concepto *espacio escolar* y los debates, hoy tan vigentes, sobre la naturaleza de la escuela en una publicación de la trascendencia de *Anales de la Educación Común* contribuye a comprender tanto el desarrollo de la institución escolar como el rol de la prensa educativa en los inicios del sistema educativo argentino durante la segunda mitad del siglo XIX. Específicamente, dentro de ese amplio arco de posibilidades, en esta investigación se partió de indagar cuáles fueron los sentidos del concepto de espacio escolar que se desplegaron en *Anales de la Educación Común* durante su etapa inaugural, es decir, entre 1858 y 1875.

Dada las características de la fuente y del objeto estudiados, su aproximación teórica requirió la consideración de varias perspectivas de análisis. En este sentido, este trabajo se sustentó, conjuntamente con las definiciones del espacio escolar de Trilla, Viñao Frago y Escolano Benito referidas anteriormente, en dos de las aristas metodológicas de la amplia propuesta de Reinhart Koselleck sobre historia conceptual, a saber, la multiplicidad de significados de los conceptos y su cambio a través del tiempo y la naturaleza histórica dirigida a la acción de los espacios creados por el ser humano. De esta manera, se sugirió como hipótesis preliminar que el concepto de *espacio escolar* desplegado en *Anales de la Educación Común* entre 1858 y 1875 cuenta con tres dimensiones fundamentales: una *dimensión axiológica*, vinculada con el valor social de la escuela en tanto constructo sociocultural; una *dimensión proyectual*, que refiere a las normativas cuyo objetivo era regular los fondos y terrenos necesarios para el establecimiento de instituciones educativas y por último, una *dimensión procedimental*, que hace alusión a las acciones concretas llevadas a cabo, o no, como producto de las reglamentaciones anteriores.

Pese al cambio de editorial de 1865, predominantemente pedagógico, la ponderación de estas dimensiones en las páginas del periódico reveló que, en el período analizado, hay una sostenida tendencia a la prevalencia de lo proyectual y procedimental por sobre lo axiológico. En consecuencia, el abordaje de las dimensiones semánticas del espacio escolar es disímil en la publicación, de manera que presenta una transparente y estable priorización entre las mismas.

Se mencionó al principio de la investigación que, desde su creación, *Anales de la Educación Común* cobró un protagonismo singular en el panorama de la prensa de Buenos Aires por

pertenecer al subgénero del periodismo de educación. No obstante, la relevancia y novedad de *Anales* no radicó únicamente en su especificidad temática, sino en la pretensión de constituirse como un actor activo e interviniente de las discusiones y debates públicos sobre la sistematización de la escolarización elemental. En este sentido, priorizar los aspectos proyectuales y procedimentales del espacio escolar respondió a una estrategia editorial que señala a la acción y puesta en marcha de la fundación de escuelas como uno de los propósitos principales del periódico.

Las comunicaciones apuntadas en *Anales de la Educación Común* referidas al impulso de la valoración social y política de la escuela como una institución moderna perseguían la finalidad de garantizar su continuidad institucional, pero son menores en cantidad y más complejas de discernir dentro del contenido que las otras dos dimensiones. No obstante, esta dimensión axiológica contempla una retroalimentación de sentido recíproca con las dimensiones proyectual y procedimental. Esto significa que, como punto de partida, la promoción del valor de la escuela debía movilizar su planeamiento financiero y proyección legislativa en manos de la opinión pública para luego concretarse en procedimientos específicos que ejecutasen dichas normativas. Finalmente, el ciclo se reiniciaría, de modo que estos últimos llamasen la atención del público redundando en una mayor apreciación de la importancia de la escuela y del rol social de la educación. En otras palabras, se trata de la influencia semántica mutua que cada dimensión presenta sobre la otra.

Asimismo, parte de la complejidad de advertir las aristas de la dimensión axiológica del concepto de espacio escolar presentadas en el periódico radica en la interdependencia, frecuentemente expuesta, entre el alcance de *Anales de la Educación Común* a los cuadros políticos a los que estaba dirigido y las posibilidades de concreción de dichos valores en torno a la educación y la institución escolar. En este sentido, la estimación de los avances y retrocesos de las dimensiones proyectual y procedimental quedaba parcialmente condicionada por tensiones derivadas de la irrupción del periódico en el escenario público-educativo bonaerense. A lo largo de esta investigación se ha advertido que dichas desavenencias se anclaban en las relaciones conflictivas entre el poder político y la dirección de *Anales*, como ocurrió con las discrepancias con el Departamento de Escuelas, en el grado de cobertura y llegada de la publicación a la opinión pública, estimado ineficiente, y en la amplitud de la brecha entre lo promovido desde el periódico y lo efectivamente ejecutado.

En la dimensión proyectual del concepto de espacio escolar, los artículos de *Anales* dan seguimiento a una serie de reglamentaciones específicas relativas a las rentas propias y la adjudicación de terrenos para la construcción de escuelas. Los mecanismos del periódico de

selección y divulgación de estos avances refuerzan la interdependencia entre el aspecto valorativo y axiológico de la escuela con el impulso al sistema público de educación desde la clase política. Esto se hace más evidente hacia 1870, cuando las labores legislativas se multiplicaron, no solo en Buenos Aires, sino en las provincias del interior. Al mismo tiempo, este aspecto deja entrever los modos de intervención de la publicación en los debates sobre la conformación de los espacios escolares, destacando aquellos aspectos endebles o vacíos legales que las normativas tuvieran, así como las deficiencias en su eventual aplicación. Análogamente, el análisis de las páginas de *Anales* deja al descubierto que el planeamiento de los espacios escolares era la instancia matriz que conecta los tres sentidos del concepto, puesto que contemplaba los efectos de la dimensión valorativa a la vez que brindaba herramientas para la puesta en práctica y la acción.

Por ello, la dimensión procedimental no es meramente expositiva en cuanto a qué locales escolares se erigieron, o no, y con qué dinero, sino que exhibe las limitaciones particulares de esta instancia y aquellas que comparte con la axiológica y proyectual. Uno de los problemas estructurales regularmente subrayado es la insuficiencia de fondos públicos para la construcción de locales escolares que impedía superar el generalizado problema del alquiler de casas particulares como escuelas, pese a la existencia de instrumentos legales que preveían una mayor recaudación. Más aun, estos inconvenientes se agravaban al considerar que el movimiento en favor de la educación era localizado y de cierto modo, precario, tanto en la opinión pública como en las modestas contribuciones vecinales, especialmente en las municipalidades de la campaña. Por consiguiente, las restricciones de los procedimientos sobre los espacios escolares daban cuenta de las posibilidades de acción de los poderes públicos, las dificultades de aplicación de los marcos normativos establecidos y la inconsistencia de la valoración de la escuela en el conjunto social. En otras palabras, en esta dimensión procedimental decantan los aciertos, desaciertos y magnitud de las anteriores.

Adicionalmente, también desde la perspectiva de la historia conceptual, a lo largo de esta investigación se insinuó que en *Anales de la Educación Común* la espacialidad de escuela era considerada como una instancia, ámbito o *espacio histórico*, en tanto que su creación y cambios a lo largo del tiempo eran responsabilidad de agentes específicos, humanos en términos de Koselleck, en este caso, la opinión pública educativa. Al mismo tiempo, dado el carácter civilizatorio de la institución escolar, esos cuadros administrativos debían apuntar a un propósito último al cual *Anales* pretendía contribuir: la expansión de la *acción educativa*, es decir, la escolarización. En este estudio se ha visto de qué manera ambas ideas afloran como aspectos transversales a las dimensiones *axiológica*, *proyectual* y *procedimental* que se

examinaron, puesto que en el discurso de *Anales* las tres dimensiones se refieren a diferentes instancias de la constitución espacial de la escuela, varían diacrónicamente durante el recorte cronológico seleccionado, requieren de intervención humana activa y tienen como objetivo final el establecimiento de los esqueletos del sistema educativo: los locales de escuelas. Puede afirmarse entonces que, en la publicación, la consideración del espacio escolar desde la perspectiva de la historia conceptual se concibe también como un *espacio histórico de acción educativa*.

En suma, estos hallazgos permiten afirmar que los aportes de *Anales de la Educación Común* en torno a la conceptualización de la escuela y su espacio están vinculados con aspectos puntuales de su institucionalización material y física como unidad básica de un sistema de escolarización: la exigencia de impulsar legislaciones que regularan su financiamiento y sostenimiento a largo plazo, mecanismos y procedimientos de concreción de las obras y el fortalecimiento de la valoración social de la escuela, como sostén ideológico de los dos anteriores. Sociedad, divulgación en la prensa periódica, poderes públicos y espacios escolares, este es el núcleo del programa educativo de Sarmiento desplegado en *Anales de la Educación Común* entre 1858 y 1875 y que trasciende la ausencia de su creador luego de 1861. En el marco de esta coyuntura, la naturaleza y extensión de los postulados del periódico sobre el espacio escolar y su incidencia en el proceso de escolarización conjugaban las doctrinas de Sarmiento, su fundador, con el movimiento de la educación en ascenso. Así, sus páginas albergaron las desilusiones y expectativas de múltiples actores de la educación de la época, a la vez que dejaban al descubierto una parte del entramado político-educativo que contempló aciertos, desavenencias, progresos y regresiones, junto con el advenimiento de la prensa educativa como una instancia pública de debates y propuestas en los albores de la configuración del sistema educativo argentino.

Referencias bibliográficas

- Agüero, A. (2006). Córdoba en el imaginario de lo nacional. La ciudad pensada por Domingo F. Sarmiento, Joaquín V. González y Juan Bialet Massé. *Prismas - Revista de Historia Intelectual*, (10), 79-98, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3870/387036781004.pdf>
- Alonso, P. (2010). *Jardines secretos, legitimaciones públicas. El Partido Autonomista Nacional y la política argentina de fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Edhasa.
- Anales de la Educación Común*. 1858-1875. Buenos Aires: vv.ee.
- Anderson Imbert, E. (1967). *Genio y figura de Sarmiento*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Arata, N. (2019). Un episodio de la cultura material: la inauguración de 54 edificios escolares en la ciudad de Buenos Aires (1884-1886). *Revista História da Educação*, 23, 1-29. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/84235>
- Auza, N. T. (1988). *Sarmiento, precursor del mercado latinoamericano del libro*. Buenos Aires: Marymar.
- Azcona Pastor, J. M. y Guijarro Mora, V. (2013). El imaginario tecnológico de Domingo Faustino Sarmiento: representaciones y arquetipos de América (1845-1885). *Anuario de Estudios Americanos*, 70(2), 673-697. DOI: 10.3989/aeamer.2013.2.10
- Barba, F.E. (1968) La ley de educación común de Buenos Aires de 1875. *Trabajos y Comunicaciones*, 18, 53-66. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1051/pr.1051.pdf
- Barcos, M. (2018). La distribución de la tierra y el crecimiento económico de la campaña de Buenos Aires. Un estudio de la región oeste, 1839-1867. *Secuencia*, 0(101). <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i101.1610>
- Barnard, H. (1850) *School Architecture: Or, Contributions to the Improvement of School-Houses in the United States*. New York: A. S. Barnes & co.; Cincinnati, H. W. Derby & co. Recuperado de: <https://archive.org/details/schoolarchitectu01barn>
- Borrat, H. (1989). El periódico, actor del sistema político. *Anàlisi*, 12, 67-80. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/download/41078/89080/>

- Botana, N. (1997). *Sarmiento, una aventura republicana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bracchi, C. (2005). Cuando la historia se hizo revista. *Anales de la Educación Común*, 1(1-2), 1-12. Recuperado de: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero01-02/ArchivosParaImprimir/29_historia.pdf
- Brandariz, G. (1998). *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bravo, H. F. (1993a). Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888). En *Revista Trimestral de Educación Comparada*, 23(3-4), París: UNESCO/ Oficina Internacional de Educación. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/sarmientos.PDF>
- Bravo, H. F. (1993b). *Estudios sarmientinos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bunkley, A. W. (1952). *The Life of Sarmiento*. Princetown: Princetown University Press.
- Burke P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Bustamante Vismara, J. M. (2020). La educación elemental y el mercado de libros en la obra de Marcos Sastre a mediados del siglo XIX. *Anuario IEHS*, 35(1), 9-26. Recuperado de: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/anuario-ies/article/view/631/596>
- Camara Bastos, M. H. (1994). *O Novo e o Nacional em Revista: A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939- 1942)*. (Tese de Doutorado em Educação). USP: São Paulo.
- Carilla, E. (1962). *El embajador Sarmiento (Sarmiento y los Estados Unidos)*. Rosario: Universidad Nacional del Litoral.
- Caspar, P. (Dir.). (1981-1991). *La presse d'éducation e d'enseignement (XVIIIe siècle-1940). Répertoire analytique*. Tome I-IV. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique/Éditions du CNRS.
- Castro, A. M. (2015). *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*. Córdoba: UNC.

- Cattaneo, D. (2010). *La Arquitectura Escolar como instrumento del Estado. Contrapuntos Nación-provincias en la década de 1930*. (Tesis doctoral). Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Cattaneo, D. (2015). Arquitectura escolar moderna: interferencias, representación y pedagogía. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 6(1), 67-83. <https://doi.org/10.18175/vys6.1.2015.06>
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre Historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2005). *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito*. México D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Cobas Carral, A. (2003). Sarmiento/Alberdi: Apuntes para una polémica posible (o de cómo construir los esquivos destinos de la patria). *Vº Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. La Plata. Recuperado de: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8.pdf
- Curto, J. (2013). La educación en las ideas políticas de Sarmiento. *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho*, 11(22), 275-284. www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/22/la-educacion-en-las-ideas-politicas-de-alberdi-y-sarmiento.pdf
- Darnton, R. (1987). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Darnton, R. (2014) *Los best-sellers prohibidos en Francia antes de la revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Delgado, V., Mailhe, A. y Rogers, G. (Coords.). (2014). *Tramas impresas: Publicaciones periódicas argentinas (XIX-XX)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/33>
- Delgado, V. y Rogers, G. (Eds.). (2016). *Tiempos de papel: Publicaciones periódicas argentinas (Siglos XIX-XX)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/78>

- Djenderedjian, J. (2008). *Historia del capitalismo agrario pampeano. La agricultura pampeana en la primera mitad del siglo XIX* (t. IV). Buenos Aires: Universidad de Belgrano/Siglo XXI Editores.
- Djenderedjian, J. (2013). La economía: estructura productiva, comercio y transportes. En Ternavasio, M. (Dir.). *Historia de la Provincia de Buenos Aires. De la organización provincial a la federalización de Buenos Aires (1821-1880)* (pp. 117-152). Buenos Aires: Edhasa/UNIPE.
- Duarte, O. (2015a). La propuesta escolar en Argentina y sus vínculos político-económicos durante las presidencias de Bartolomé Mitre y Domingo F. Sarmiento. *Revista Brasileira de História da Educação*, 15(3), 23-52. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v15i3.719>
- Duarte, O. (2015b). Un debate más allá de lo educativo: Los límites insuperables de Sarmiento y Alberdi. *Izquierdas*, (25), 210-228. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492015000400009>
- Escolano Benito, A. (1993-1994) La arquitectura como programa. Espacio-Escuela y currículum. *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 12-13, 97-120. Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10116>
- Escolano Benito, A. (2000a). Las culturas escolares del siglo XX. *Revista de Educación, número extraordinario*, 201-218. Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/73415/008200230158.pdf?sequence=1>
- Escolano Benito, A. (2000b). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escolano Benito, A. (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 18, 131-146. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539800006>
- Espinoza, L. (2005). *Arquitectura escolar y Estado Moderno. Santa Fe 1900-1943*. Santa Fe: Ediciones UNL.

- Espinoza, L. (2017). Escuelas: tradición proyectual en arquitectura pública en Argentina. *Arquitecturas del Sur*, 35(52), 42-53. Recuperado de <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/AS/article/view/2823/3107>
- Fernández, G. H. (2017). El Facundo de Sarmiento: una lectura a la edición de 1851. *Temas de Historia Argentina y americana*, 2(25), 29-38. Buenos Aires: UCA. Recuperado de: <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/THAA/article/view/1021/981>
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Finocchio, S. (2013). El papel de la educación en la invención de lo social (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente lo social en la Argentina). *Revista de Indias*, 73(257), 219-238. <https://doi.org/10.3989/revindias.2013.009>
- Finocchio, S.; Stagno, L. y Brugaletta, F. (2016). Introducción: la prensa pedagógica como espacio de formación, definición e innovación. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 10(10), e002. Recuperado de: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose002>
- Gonçalves Vidal, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta educativa*, 14(28), 28-37. http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_Vidal_PE28.pdf
- Hernández Díaz, J. M. (2013) Prensa pedagógica y patrimonio histórico-educativo en España. Conceptualización y géneros textuales. En Hernández Díaz, J. M. (Ed.). *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo. Contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica* (pp. 15-32). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández Ramos, P. (2017). Consideración teórica sobre la prensa como fuente historiográfica. *Historia y comunicación social*, 22(2), 465-477. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/download/57855/52095/>
- Julia, D. (2001). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1(1), 9-43. Recuperado de: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

- Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo*. Barcelona: Paidós.
- Lettieri, A. R. (1995). La construcción del consenso en los inicios del sistema político moderno argentino (1862-1868). *Anuario de Estudios Americanos*, 52(2), 151-177. <https://doi.org/10.3989/aeamer.1995.v52.i2.452>
- Lettieri, A. R. (1997). La República de la opinión. Poder político y sociedad civil de Buenos Aires entre 1852 y 1861. *Revista de Indias*, 57(210), 475-510. <https://doi.org/10.3989/revindias.1997.i210.787>
- Lionetti, L. (2010). Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875). Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas, (4), 1-21. Recuperado de: <https://revistas.um.es/navegamerica/article/view/99851/95381>
- Lionetti, L. (2020). Sarmiento en la Dirección General de Escuelas. Disputas y negociaciones con las comunidades de la campaña bonaerense. *Anales De La Educación Común*, 1(1-2), 151-160. Recuperado de <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/119>
- Molina, E. (2009). *El poder de la opinión pública. Trayectos y avatares de una nueva cultura política en el Río de La Plata, 1800-1852*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Montenegro, A. M. (2012). *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Newland, C. (1992). *Buenos Aires no es pampa. La educación elemental porteña 1820-1860*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano SRL.
- Newland, C. (2007). El efecto crowding-out en educación: El caso de Buenos Aires en el siglo XIX. *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, (46), 153-155. Recuperado de: http://www.eseade.edu.ar/wp-content/uploads/2016/08/46_6_newland.pdf
- Nóvoa, A. (Dir.) (1993). *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório analítico (séculos XIX e XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa A. (1997). A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. Em Catani, D. y Camara Bastos, M. H. (Orgs.). *Educação em Revista. A Imprensa Periódica e a História da Educação* (pp. 11-31). São Paulo: Escrituras Editora.

- Ossenbach Sauter, G. (1993). Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). *Revista Iberoamericana de Educación*, (1). Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a04.htm>
- Ossenbach Sauter, G. y Viñao Frago, A. (2012). Prólogo. En Montenegro, A. M. *Un lugar llamado escuela pública* (pp.13-15). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pas, H. (2010). *Literatura, prensa periódica y público lector en los procesos de nacionalización de la cultura en Argentina y en Chile (1828-1863)*. (Tesis doctoral). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.356/te.356.pdf>
- Pionetti, M. (2015). Trayectorias de un lector: Sarmiento y la enseñanza de la lectura Catalejos. *Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1(1). Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/viewFile/1494>
- Planas, J. (2008). *Discurso sobre bibliotecas populares: Sarmiento*. (Tesis de grado). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1138.pdf>
- Planas, J. (2011). *Libros, lectores y lecturas: las bibliotecas populares en la Argentina entre 1870 y 1876*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Ponce, M. (1890). *Sarmiento y sus doctrinas pedagógicas*. Valparaíso: Imprenta y librería americana de Federico T. Lathrop.
- Roitenburd, S. N. (2009). Sarmiento: entre Juana Manso y las maestras de los EEUU. Recuperando mensajes olvidados. *Antítesis*, 2(3), 39-66. Londrina: Universidad Estadual de Londrina. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5026813>
- Román, C. (2018). Gritos visibles. Imágenes y palabras en los periódicos de oposición durante el segundo gobierno de Rosas (1839-1842). *Anuario IEHS*, 33(2), 209-234. Recuperado de: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/anuario-ies/article/view/276/246>

- Salvatore, R. (1998) Expresiones federales: formas políticas del federalismo rosista. En Goldman, N. y Salvatore, R. (Comps.). *Caudillismos rioplatenses. Nuevas Miradas a un viejo problema* (pp.189-222). Buenos Aires: Eudeba.
- Sandrichián Blanco, C. (2013). *La Historia cultural de la Educación: entre cambios y continuidades*. Málaga: Spicum, Universidad de Málaga.
- Sarmiento, D.F. (1887-1902). *Obras de Domingo F. Sarmiento, publicadas bajo los auspicios del gobierno argentino*. Buenos Aires: vv.ee.
- Schavelzon, D. (1989). Sarmiento y la Escuela Modelo Catedral al Norte (1860). *Summa temática*, 33, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.danielschavelzon.com.ar/?p=1446>
- Schmidt, C. (2000). De la 'escuela-palacio' al 'templo del saber'. Edificios para la educación moderna en Buenos Aires, 1884-1902. *Entrepasados*, 9(18/19), 65-88. Buenos Aires. Recuperado de: <https://ahira.com.ar/ejemplares/entrepasados-no-18-19/>
- Southwell, M. (2015). La Ley 1420 y la tarea de los Inspectores escolares. *Historia de la Educación. Anuario*, 16(1), 63-72. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10753/pr.10753.pdf
- Tarcus, H. (2020). *Las revistas latinoamericanas: giro material, tramas intelectuales y redes revisteriles*. Temperley: Tren en Movimiento.
- Toledo, C. de A. A. y Skalinski Junior, O. (2012). A imprensa periódica como fonte para a história da educação: teoria e método. *Revista HISTEDBR On-line*, 12(48), 255-268. Campinas, SP. <https://doi.org/10.20396/rho.v12i48.8640020>
- Toranzo, V. (2007). *¿Pedagogía vs Arquitectura? Los espacios diseños para el movimiento*. (Tesis de Maestría). Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Toranzo, V. (2008). Pedagogía y arquitectura en las escuelas primarias argentinas. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (13), 11-20. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.

- Vallejo, G. (2004). Máquinas de educar para la nueva capital (1882-1890). *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 4, 273-303. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3257/pr.3257.pdf
- Villavicencio, S. (2008). *Sarmiento y la nación cívica. Ciudadanía y filosofías de la nación en Argentina*, Buenos Aires: Eudeba.
- Viñao Frago, A. (1993-1994a). Del espacio escolar y la escuela como lugar: Propuestas y cuestiones. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, 12-13, 17-74. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11367/11786>
- Viñao Frago, A. (1993-1994b). El espacio escolar. Introducción. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, 12-13, 11-16. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10113/10529>
- Viñao Frago, A. (1996). *Espacio y tiempo. Educación e historia*. Morelia: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/31653891_Espacio_y_tiempo_educacion_e_historia_A_Vinao_Frago
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: cambios y continuidades*. Madrid: Morata.
- Viñao Frago, A. (2004). Espacios escolares, funciones y tareas: la ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada. *Revista Española de Pedagogía*, 62(228), 279-303. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/228-02.pdf>
- Viñao Frago, A. (2006). Templos de la patria, templos del saber. Los espacios de la escuela y la arquitectura escolar. En Escolano Benito, A. (Dir.). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp.47-71). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/341481818_Templos_de_la_patria_templos_del_saber_Los_espacios_de_la_escuela_y_la_arquitectura_escolar_Espana_s_XIX_-_primer_tercio_del_XX
- Viñao Frago, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *Participación Educativa*, 7, 16-27. Recuperado de:

https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:91164978-14a7-40c7-8c44-0467ae763e4c/07_marzo_2008.pdf

- Viñao Frago, A. (2016). El espacio escolar ¿Cómo abordar un objeto polifacético y multiforme? En Dávila, P. y Naya, L. M. (Coords.). *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 25-59). Donostia: Erein. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/307639949_LOS_ESPACIOS_ESCOLAR_ES_COMO_ABORDAR_UN_OBJETO_POLIFACETICO_Y_MULTIFORME En [Pauli Davila Balsera y Luis M Naya Garmendia coords Espacios y patrimonio historico-educativo Donostia Erein 2016 pp 25-59](https://www.researchgate.net/publication/307639949_LOS_ESPACIOS_ESCOLAR_ES_COMO_ABORDAR_UN_OBJETO_POLIFACETICO_Y_MULTIFORME)
- Warburg, A. (2005). *El renacimiento del paganismo: aportaciones a la historia cultural del Renacimiento europeo*. Madrid: Alianza.
- Wasserman, F. (2015). Prensa, política y orden social en Buenos Aires, durante la década de 1850. *Historia y Comunicación Social*, 20(1), 173-187. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2015.v20.n1.49554
- Xavier Guerra, F. (2002). Voces del pueblo. Redes de comunicación y orígenes de la opinión en el mundo hispánico (1808-1814). *Revista de Indias*, 62(225), 357-384. <https://doi.org/10.3989/revindias.2002.i225.473>