

La enseñanza del dibujo y la formación para el trabajo en los inicios del sistema educativo nacional argentino

Patricia A. Dosio¹

Recibido: 9 de septiembre de 2019 / Aceptado: 18 de noviembre de 2019

Resumen. En este artículo se analizan los orígenes de la educación artística escolar en el sistema educativo nacional de Argentina a fines del siglo diecinueve. Contrariamente a la mirada tradicional que percibía sus contenidos como limitados e instrumentales, sin puntos en común con el hacer de los artistas, sostenemos que es posible efectuar otra lectura de ese momento de génesis. Si indagamos las acciones realizadas y los debates que circularon por entonces sobre el arte en la instrucción elemental, despunta una riqueza que complejiza aquella percepción más restringida. Emergen asimismo conexiones con el proyecto de los artistas coetáneos, empeñados en la formación de un público de arte y en la educación del gusto artístico, entre otros intereses. En esta dirección, la primera parte efectúa un paneo historiográfico de la instrucción pública, el modelo pedagógico imperante, las corrientes sobre educación del niño y los debates sobre utilitarismo y humanismo a fin de analizar la inserción del Dibujo en el sistema educativo finisecular. En un segundo apartado se estudian los objetivos iniciales de la materia, sus programas y su conexión con la formación de los sectores populares de la sociedad a partir de su derivación hacia aplicaciones industriales. En secciones siguientes se indaga, en tensión con la orientación aplicada del dibujo, la postura de Domingo Faustino Sarmiento.

Palabras clave: Educación artística; dibujo; Argentina; trabajo.

[en] The teaching of drawing and training for work at the beginning of the Argentine national education system

Abstract. In this article we analyze the origins of artistic education in Argentina's national education system, at the end of the nineteenth century. Contrary to the traditional view that perceived its contents as limited and instrumentals, with no points in common with the art making, we sustain another reading of that moment of genesis. If we investigate the actions carried out and the debates that circulated at that time about art in elementary instruction, a wealth emerges that complicates that restricted perception. Connections also arise with the project of contemporary artists, committed to the formation of an art audience and the education of artistic taste, among other interests. In this direction, the first part carries out a historiographic overview of public education, the prevailing pedagogical model, the currents on child education and the debates on utilitarianism and humanism in order to analyze the insertion of the drawing in the educational system at the end of the century. In a second section we study the initial objectives of the subject, its programs and its connection with the formation of the popular sectors from its derivation to industrial applications. In following sections, we consider the position of Domingo Faustino Sarmiento in tension with the applied orientation of the drawing.

Keywords: Art education; drawing; Argentina; work.

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
E-mail: dosiopaty@gmail.com

Sumario: 1. Introducción. 2. La enseñanza del Dibujo en el contexto del sistema de instrucción pública. 3. Los programas y contenidos de la materia escolar Dibujo. 4. La enseñanza del Dibujo y los propósitos utilitarios. La impronta sarmientina. 5. Ideas finales. Referencias.

Cómo citar: Dosio, P. A. (2020) La enseñanza del dibujo y la formación para el trabajo en los inicios del sistema educativo nacional argentino. *Arte, Individuo y Sociedad* 32(2), 485-502.

1. Introducción

Suele considerarse que, en los orígenes de la educación artística escolar en Argentina, a fines del siglo diecinueve, sus contenidos revestían unos objetivos limitados, instrumentales, sin puntos en común con el hacer de los artistas y que lo relativo al arte y la cultura estaba dirigido a un sector social de elite. No obstante, es posible efectuar otra lectura de ese momento de génesis. Si indagamos las acciones realizadas y los debates que circularon por entonces sobre el arte en la instrucción elemental, despunta una riqueza que complejiza aquella percepción más restringida.

La enseñanza de una rama artística específica unida a la destreza técnica, como lo es el dibujo, se asoció a la formación de individuos calificados para su inserción en el ámbito social y laboral, especialmente por el aprendizaje de aquellos conocimientos vinculados a la incipiente industria. Por entonces gravitaba con firmeza la idea de que “todas las naciones que rivalizan en el fomento de la enseñanza del dibujo son rivales en la producción industrial y artística” (Fusoni, 1899, p. 925). El arte y el dibujo eran actividades propias de un país competitivo en lo industrial y aprender a dibujar un rasgo característico del trabajador moderno.

Al respecto, existen distintas interpretaciones locales sobre la relación entre educación e industria del período. Juan Carlos Tedesco (1993), Adriana Puiggrós (1993) y Alejandro Herrero (2010) han señalado el escaso interés por capacitar a los obreros fabriles por parte de los empresarios y del Estado argentinos, teniendo en cuenta la mínima calificación que demandaban las tareas en dichas instalaciones. La preocupación por brindar una formación técnica a los trabajadores habría comenzado recién en las primeras décadas del siglo veinte, asociada al crecimiento acelerado a partir de 1920 y las exigencias de una tecnología cada vez más sofisticada (Sánchez Román, 2007, p.271).

Sin embargo, el debate acerca de la necesidad de capacitar a la fuerza de trabajo se presentó ya en fechas tempranas, incluso anteriores a la etapa de auge agroexportador. La consolidación de una economía capitalista estuvo unida a la formación de un mercado de fuerza de trabajo libre. En el mundo rural, ante la escasez de trabajadores, tanto la atracción de mano de obra inmigrante como las diversas formas de disciplinamiento laboral y social fueron preocupaciones mayores de los propietarios y del Estado (Sábato, 1989).

La situación era diversa en lo que respecta al mercado urbano fabril. Emilio de Alvear en 1870 se interrogaba por la falta de una demanda laboral para hacer frente a la creciente inmigración ⁽²⁾. Siete años después, Carlos Pellegrini esgrimía

² Emilio de Alvear (1817-1885) fue un político y abogado argentino que apoyo políticas proteccionistas. En carta a Vicente Quesada expresó: “Al no tener el país fábricas ni talleres, “para qué van a venir los extranjeros si de un excelente operario de paños hacemos un sereno, ¿de un tejedor de sedas un cochero o cocinero y de un relojero o artista un medianero de ovejas?” (cit. en Panettieri, 2001, p.253).

un argumento semejante, al decir que el capital o capacidad que pudiera traer un migrante “tenía que perderse, no había donde aplicarlo, y ese hombre tenía que hacerse jornalero o volver a emigrar” (Panettieri, 2001, p. 253). Como lo asevera Hilda Sabato (1985), la industria siguió las pautas del sector agropecuario que ponderaba la mano de obra poco especializada, los contratos cortos, el trabajo temporario. Al respecto, Juan Alsina sostenía que “el personal de fábricas y talleres se forma con gente jornalera, sin oficio determinado, sin educación especial” y que era adiestrada en poco tiempo (Pianetto, 1984, p. 302).

Podría conjeturarse entonces que la formación de mano de obra especializada, en tanto inversión a mediano o largo plazo, no encuadró entre los planes para afianzar la producción industrial. No obstante, en el análisis de diversos casos se ha observado que la capacitación era percibida como una necesidad (Panettieri, 2001, p. 255). Aparte, los establecimientos variaban respecto a los requerimientos para ingresar a trabajar. Más allá de las situaciones particulares, era corriente el sistema de capacitación en fábricas o talleres, en proporción directa al desarrollo del establecimiento y el incremento de su nivel de producción (Bil, 2009, pp.22-23). Los llamamientos a una educación más utilitaria de la población para insertar al país en la vía del progreso y la civilización, ya se identificaban en los discursos de Domingo F. Sarmiento. Asimismo, la Sociedad Estímulo de Bellas Artes se interesó por capacitar en pos de trabajadores con habilidades y saberes para tareas vinculadas al desenvolvimiento industrial a través del dictado de cursos de dibujo.

La historiografía local ha debatido sobre los orígenes de la industria poniendo el acento en las relaciones entre el empresariado rural y el fabril, las vinculaciones con el poder político e inmigración, inversiones y políticas de créditos. Empero, es impreciso el tratamiento que ha recibido el concepto mismo de industria o qué se entiende por tal durante su etapa de génesis. Schvarzer (1991) aglutina bajo esta categoría a las manufacturas de productos fundamentalmente agropecuarios y artesanías; Korol (2001) considera como industria moderna a los frigoríficos, mientras que priva de este estatuto a los saladeros (Sartelli 2007, p. 34). Esta cuestión conceptual y la falta de un criterio de demarcación cualitativo concreto conducen a “basar todas las discusiones sobre industria e industrialización en arenas movedizas”, requiriéndose el estudio previo al análisis histórico de los procesos de trabajo (Sartelli, 2007, p. 34).

Otro aspecto que la literatura específica ha señalado son los objetivos políticos de la relación escuela y trabajo. La tesis de Juan Carlos Tedesco sostiene que el sistema educativo argentino surgió para hacer frente a las necesidades políticas de la élite dominante más que para satisfacer los requerimientos productivos. En este sentido, Tedesco (2009) es categórico:

los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica; en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese interés político” (p.36).

Daniel Duarte agrega que los coletazos de la coyuntura económica internacional de 1873 incidieron en la dirección educativa argentina. La crisis resultante en el país terminó por desestimar la orientación técnica y productiva que pensadores como

Alberdi y Sarmiento quisieron darle a la enseñanza. Duarte observa que finalmente el proyecto educativo que se impuso en 1880 optó por una escuela humanística frente a la tendencia técnica (2011, p. 72). Situación que tibiamente fue revirtiéndose con los primeros maestros normalistas hacia 1890 en la provincia de Buenos Aires y el Litoral que reclamaban la introducción del trabajo manual (Tedesco, 2009). Alejandro Herrero, en cambio, diferencia las posturas de Alberdi y de Sarmiento. También apela a los debates entre este último y el roquista Osvaldo Magnasco para afirmar que Sarmiento no aceptaba la instalación de escuelas técnicas o de artes y oficios. En suma, Herrero concluye que sectores normalistas e industriales apoyaban la propuesta educativa de raíz alberdiana dada por Roca. Sin embargo, estos mismos sectores cuestionaban la república posible y sostenían la necesidad de avanzar hacia una república de ciudadanos, con lo cual resultaba victoriosa la orientación humanista (Herrero, 2011, p. 64).

Respecto a estos enfoques se torna necesario aclarar algunos puntos. Primeramente, es cierto que, en sus discursos de los ochenta, Sarmiento dio poco o nulo impulso a la creación de instituciones de enseñanza técnica. Empero, en la década del cuarenta otorgó gran ímpetu al desarrollo de las industrias a través de la enseñanza del dibujo técnico⁽³⁾. Las industrias de Sarmiento, siguiendo a Duarte, eran fundamentalmente la minería, agricultura y actividades asociadas (Duarte, 2011, p.67).

Segundo, si bien estos autores discurren sobre el establecimiento de una educación especializada o de nivel medio más que de una asignatura dentro de la escuela común, ambos niveles educativos se hallan atravesados por las mismas líneas de pensamiento. En este sentido, esta investigación considera que, para Sarmiento, el problema residiría no tanto en la fundación de establecimientos de educación técnica sino en cómo implementar una instrucción que involucre esos saberes para el grueso de la población activa. Los índices de deserción escolar eran altos⁽⁴⁾. En consecuencia, se tornó imperioso que los primeros años de escolaridad brindaran una formación completa y variada, pues “no debemos olvidar que nos dejan generalmente a los once o doce años, una vez que se proveen del certificado de estudios primarios; debemos limitarnos pues, a enseñarles lo que no deben de ignorar para su profesión futura” (Mouillot, 1898, pp. 193-194)⁵. Una formación que incluyera ramos, como el dibujo lineal, de base racional que colaborara en la consecución del progreso del país.

En tercer lugar, la posición de Herrero respecto a la cuestión de la ciudadanía diverge de la sostenida en este estudio. Esta divergencia es de importancia en tanto que atañe a una de las funciones que se le asignó a la materia Dibujo. Herrero parece diferenciar ser ciudadano activo políticamente de ser trabajador y, por lo tanto, políticamente pasivo (Herrero, 2011, p.67). En cambio, en esta pesquisa un estado no excluye al otro. Es una óptica similar a la esgrimida por Mónica Quijada en su trabajo sobre la ciudadanización de los indígenas y el rol de la escolarización. Ser ciudadano implicaba la incorporación a la vida civilizada, asumiendo sus formas, reglas y moral. Tal objetivo suponía, junto con la eliminación de los elementos ajenos a lo nacional, el otorgamiento de derechos. Entre estos derechos se contaban la posesión de tierras, la educación y la adscripción laboral, “la propuesta de convertir

³ Ver, por ejemplo, los escritos de Sarmiento citados en García Martínez, 1985, pp.68-74.

⁴ Confrontar datos sobre estos índices en Diez Mori, 1883; Carrasco, 1899; Morgan, 1914.

⁵ Sobre abandono escolar ver Congreso internacional de la enseñanza Primaria, 1901.

al indio en trabajador se relacionaba, en términos generales, con el imperativo de ‘civilizar al indio bárbaro’” (Quijada, 1999, p.693). Se trataba de la conversión de una población heterogénea en trabajadores productivos como condición para obtener derechos de ciudadanía, más allá del hecho de poner en práctica los saberes aprendidos. Entonces, es posible conjeturar que la presencia del dibujo en la escuela primaria revistió desde sus inicios una orientación hacia la capacitación básica de futuros trabajadores obreros, sirviendo además como instrumento de control social y de formación ciudadana.

2. La enseñanza del Dibujo en el contexto del sistema de instrucción pública

En la segunda mitad del siglo diecinueve la necesidad de educar al pueblo mediante la creación de institutos públicos bajo tutela estatal hizo de la escolaridad compulsiva el común denominador de los estadistas de este período. A su vez, conllevó la creación de una base legal e institucional ⁽⁶⁾. Se trataba de aumentar y consolidar las regulaciones del Estado en lo educativo y, especialmente, en el nivel primario ⁽⁷⁾. Dentro de estas modificaciones se insertaba la enseñanza del dibujo.

Es posible señalar que la etapa de estructuración del sistema de educación nacional (1884-1899) bajo la gestión de Benjamín Zorrilla y su reemplazante José María Gutiérrez coincidió con un momento en el campo de la enseñanza del dibujo de mayor debate a través de las publicaciones y congresos de orden nacional e internacional. Mientras que los últimos años del período de expansión del sistema (1904-1908) lo fueron de cambio en dos direcciones. Por un lado, el férreo cariz argentinizante que fue tiñendo el cotidiano escolar y que reorientó la enseñanza del dibujo. Por otro, la incorporación de Martín Malharro y su propuesta metodológica que daba énfasis a la libertad del niño. Similar apreciación puede efectuarse del campo artístico del período, cuando tuvo lugar el proceso de institucionalización y empuje de un arte nacional a partir del proyecto de la Generación del 80. Los artistas conocidos como la Generación del 80 se empeñaron en la creación del campo artístico argentino a través de la creación de instituciones de enseñanza y difusión de las artes, mientras que Martín Malharro principalmente representó la renovación antiacadémica (López Anaya, 1997).

Tanto la prensa periódica como publicaciones especializadas editaban artículos de autores nacionales y extranjeros sobre el arte, la estética y el dibujo en la escuela primaria. Comentarios sobre el estado de su enseñanza, fallas o necesidades y argumentaciones sobre su función para la formación de los jóvenes, se intercalaban en las ediciones de *El Monitor de la Educación Común* con la descripción de las aplicaciones, teorías pedagógicas y los enfoques didácticos más avanzados para la época. Además, las noticias de actualidad, informes de inspecciones, exposiciones

⁶ La Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires estableció como ente central al Consejo General de Educación que concentró la administración escolar. Esta ley (1875) fue el primer intento de organizar la gestión escolar provincial que estaba bajo organismos como la Sociedad de Beneficencia, el Departamento de Escuelas de la Provincia y la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires.

⁷ La Ley de Educación Común 1420 (1884) definió la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual y se creó el Consejo Nacional de Educación. La publicación *El Monitor de la Educación Común* desde 1881 fue el órgano oficial de comunicaciones del Consejo. El organismo del mismo nombre que le antecedió fue establecido por decreto del Poder Ejecutivo en 1881 y tuvo como primer presidente a Domingo F. Sarmiento.

escolares de dibujo y las participaciones de escuelas locales en acontecimientos internacionales, eran acompañados por detalladas descripciones y croquis ⁽⁸⁾. En este marco, la materia Dibujo en el nivel primario respondió al modelo pedagógico imperante y a las corrientes en boga acerca de la educación del niño.

Este modelo pedagógico de educación moderna, objetiva e intuitiva se fundaba en el entendimiento racional y la percepción sensible de la realidad como principios del aprendizaje (Feldman, 2004, p.80). Además, estaba vinculado al empleo de las imágenes como base del conocimiento mediante la intuición sensible. El dibujo mismo era percibido como un lenguaje o escritura intuitiva precisa, rápida e intensa, destacado por su capacidad de perfeccionar ciertas facultades intelectuales como la observación, el juicio y razonamiento, la memoria e imaginación (Navarro, 1905, p.333). A través de la enseñanza del dibujar se esperaba el desarrollo de estas facultades en la escuela (Fusoni, 1898). No obstante, este pensamiento de marcada raíz pestalozziana orientaba otras asignaturas ⁽⁹⁾. El Plan de Estudios para las Escuelas Comunes del Consejo Nacional de Educación de 1888 exponía esta filiación al sostener que “la enseñanza será intuitiva y práctica” y que debería asegurar los saberes útiles para la vida y “principalmente actuar sobre las facultades, desarrollando la inteligencia” (Consejo Nacional de Educación, 1888). Concepción intuitiva resultado de la articulación del método pestalozziano con desprendimientos del positivismo, como el naturalismo biológico y el evolucionismo antimecanicista o a través del spencerianismo. En Argentina el positivismo tuvo una recepción particular que lo diferenció de los contextos europeo y estadounidense, definiendo distintas direcciones filosóficas.

El Dibujo formaba parte de ese conjunto de materias que apuntaban al desarrollo de conocimientos útiles y del intelecto. Además, sus contenidos exhibían fronteras permeables a otras materias, tales como Caligrafía, Geometría, Geografía, Historia. Estos contenidos se caracterizaron, a grandes rasgos, por la combinatoria de métodos académicos de enseñanza artística con los lineamientos de las propuestas racionalistas de Pestalozzi y sus discípulos, Krüsi y Schmid.

⁸ A modo ilustrativo, La Exposición de París: las escuelas de la República Argentina, 1888; Nelson, 1905.

⁹ La apropiación de Pestalozzi se evidencia en la cantidad de artículos difundidos especialmente por *El Monitor*.

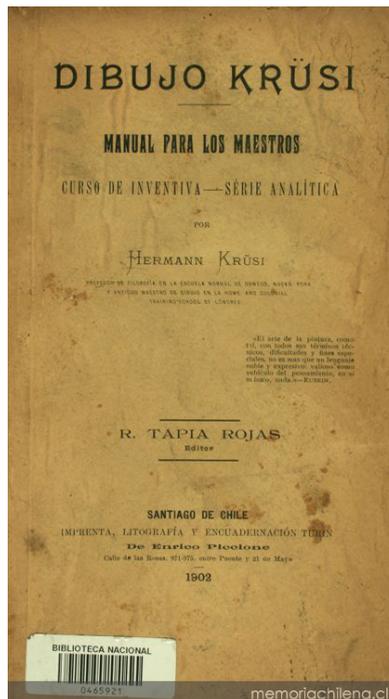


Figura 1. Krüsi, H. *Dibujo Krüsi: Manual para los maestros. Curso de inventiva. Serie analítica y sintética*, Impr. Turín, Santiago, 1902. 2 v. Disponible en: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-86092.html>.

Además, el uso de objetos e imágenes cumplieron un rol central en el desarrollo de las facultades mentales, al ser consideradas como representaciones del origen de todo conocimiento verdadero. Por ello, la insistencia en el uso de figuraciones fue una constante. En el Primer Congreso Pedagógico de la Exposición Continental celebrado en Buenos Aires en 1882, del que fuera proyección la Ley de Educación Común, se afirmó que el uso de dibujos, láminas y pinturas de paisajes, entre otros artefactos visuales, serviría para conocer la naturaleza, despertando “más emociones e ideas que la simple descripción, o la explicación impresa, manuscrita, o de viva voz”. Se consideraba conveniente “desarrollar el sentimiento estético desde las bancas de las escuelas primaria” (Pena, 1882, p.27). En programas y discursos de los ochenta este rasgo prácticamente no se menciona como objetivo a inculcar. Situación que se irá revirtiendo entrando al nuevo siglo. La introducción en la escuela del conocimiento a través de lo visual representó una tendencia altamente difundida por didactas y pedagogos. A nivel nacional, por razones tecnológicas y económicas, las imágenes proliferaban en los muros de las aulas más que en las páginas de los libros. En su mayoría eran láminas importadas de alto costo, hasta que en 1910 la creación de una dependencia estatal facilitó su producción y distribución escolar (Consejo Nacional de Educación, 1889).

Por otro lado, es importante considerar los planteos pedagógicos sobre la educación del infante (Mouillot, 1898). Desde la perspectiva positivista se desestimó el incentivo de la libertad infantil en pos de su mayor control que, en el caso local,

se encaminó hacia el modelar y unificar a los niños inmigrantes, criollos e indígenas. Una dirección divergente fue la representada por el krausismo, postura vinculada al romanticismo, que aunaba sus ideas de democratización sociopolítica con una mirada hacia el crecimiento espontáneo del niño como sujeto autónomo. Esta postura se articuló fuertemente con las tradiciones pedagógicas de Rousseau, Pestalozzi y Froebel (Carli, 2002, pp.93-95). De estas tendencias se desprenden distintas concepciones respecto al niño que irrumpieron ya en el Primer Congreso Pedagógico de 1882. De una parte, el infante como material en bruto y recipiente memorístico. De otra, como activo agente del proceso de aprendizaje. Estas concepciones irradiarían luego en el campo de los métodos de enseñanza del dibujo generando distintas orientaciones. Posiciones más normativas postularían la copia y calco de imágenes junto con la repetición de un alfabeto visual para aleccionar a los jóvenes como sujetos pasivos. Mientras que actitudes más abiertas a la estimulación de la creatividad del niño y su expresión individual, en tanto sujetos activos, impulsarían modificaciones en la enseñanza del dibujo escolar hacia fines del siglo.

Otros debates se extendieron entre las voces de la dirigencia política, de los docentes y de los medios gráficos con respecto a la adhesión al utilitarismo o al humanismo en la educación. En lo que atañe al enseñar dibujo, se registraban voces a favor y en contra de la derivación utilitaria, así como posturas mixtas. Maestros, funcionarios e intelectuales exponían perspectivas y propuestas diversas sobre cómo debía implementarse la enseñanza de esta asignatura, así como qué orientación, si estética, industrial o para el adiestramiento de habilidades, era más apropiada en la formación primaria. En principio, en la Declaración Final del Congreso Pedagógico de 1882 el dibujo figuraba como uno de los saberes indispensables de la enseñanza común sin discusión. (Recalde, 1987).

Segundo, el planteo de objetivos pragmáticos para las materias escolares fue motivo de celos (Biagini, 1995, pp.150-151). A esto se adicionó cierta desatención hacia la enseñanza técnica para la formación post-primaria. Sin embargo, el temario del programa escolar de dibujo por muchos años abarcó saberes cercanos al dibujo técnico, saberes lindantes con lo pragmático y aplicativo. Lo referente a la apreciación estética, comprensión de las obras de arte o el dibujo puramente artístico permaneció por tiempo prácticamente soslayado, pese a los discursos que propugnaban su instauración en la escuela. Antonio Atienza y Medrano señaló la importancia de no restringir el concepto de arte y reducir sus dominios, sacrificando la apreciación estética, lamentado que los alumnos nunca tuvieran ante sí “sino las colecciones de muestras pendientes de los muros; jamás un cuadro de mérito” y agregó “puede asegurarse que los alumnos de nuestras escuelas no visitaron la Exposición artística del Ateneo, celebrada el año anterior” (Atienza y Medrano, 1893, p. 491).

Mientras tanto, la integración de la materia con asignaturas afines, como Geometría, pareció ofrecer una dirección factible de seguir. Así lo demuestran los programas de dibujo del periodo (Diez Mori, 1883; Zaccone, 1890). Estas polémicas sobre el derrotero de la materia recorrieron el periodo y aun entrado el siglo veinte una nota de redacción del diario *La Prensa* se interrogaba sobre “las tres tendencias en lucha” en el enseñar dibujo. Las tendencias mencionadas se referían justamente al predominio de alguna de las orientaciones de su enseñanza en la escuela común: si utilitaria, educativa -en el sentido de disciplinar las facultades humanas- o artística: “presumible es que de la lucha de estas tres tendencias salga una cuarta ecléctica”, se concluía (Malharro, 1909, pp. 6-7). Las tres direcciones se hallaban de algún modo

presentes en los programas de dibujo de la escuela primaria, tanto en los contenidos teóricos como en las actividades prácticas propuestas. No obstante, en los inicios del período acotado la preponderancia la ostentaba la vertiente utilitaria.

La enseñanza del dibujo en la primaria incorporó las directivas generales propuestas por el marco educativo legal e institucional. Del mismo modo, asumió las orientaciones pedagógicas sobre la educación del niño y los debates sobre la posible adscripción hacia objetivos pragmáticos. La consideración de estos aspectos como así también las aplicaciones de la enseñanza del dibujo hacia usos ornamentales y arquitectónicos, la formación de mano de obra industrial y las orientaciones ideológicas de corte homogeneizador permiten dar cuenta de la inserción del dibujo como materia escolar en las políticas educativas orientadas a la conformación del ciudadano dentro del régimen conservador. Esta inserción también se evidencia en los contenidos de los programas de la asignatura durante el lapso elegido.

3. Los programas y contenidos de la materia escolar Dibujo

La organización conceptual de la materia Dibujo respondió gradualmente a los lineamientos de la planificación general de la primaria. Inicialmente, su temario derivaba en lo fundamental de los modelos de enseñanza académica. Es insoslayable el hecho de que la tradicional formación especializada de las Academias de Bellas Artes, fundada en la estética del iluminismo enciclopedista, fue siendo adaptada a la pedagogía escolar desde mediados del siglo dieciocho. De acuerdo con esta tradición artística clásica, las estrategias didácticas para la adquisición de saberes y destrezas atendieron a la copia o imitación de las grandes obras o modelos y a la acentuación de principios neoclásicos.

En los programas para las escuelas porteñas, la asignatura Dibujo incluía entre sus contenidos el dibujo del natural y lineal, geométrico, arquitectónico y de mapas. Los contenidos se organizaban siguiendo “dificultades progresivas”, esto es, las pautas de lo simple a lo complejo. Así, en el primer grado de la planificación de 1884 se dictaba el dibujo lineal o de contorno, de casitas, ranchos, pavimentos, ventanas, letras de imprenta. Cercos, tranqueras, puertas hacia el segundo grado y “trabajos gráficos de imitación” en el tercero. Para el cuarto grado se incorporaron dibujo de muebles y lavado (Programas de escuela primaria, 1884).

En el plan de estudios correspondiente al año 1888 aprobado por el Consejo Nacional de Educación para las escuelas capitalinas se incluía la materia en los seis años de escolaridad. En una noticia histórica sobre este plan se informa que se había puesto en práctica luego de su aprobación y debate acaecidos en 1887 (Conferencias pedagógicas, 1895, p. 298). Es interesante señalar que el proceso aprobatorio se efectuó teniendo en consideración las opiniones de los subinspectores. Esta planificación además sustituyó a aquella heredada de las autoridades escolares de la provincia de Buenos Aires y que tenían en vigencia desde 1876. En este plan, los contenidos de Dibujo para quinto grado abarcaban el “dibujo de mapas”, “la construcción del *mapa-mundi*, del mapa de América y del mapa de la República Argentina”, entre otros temas (Zorrilla, García, 1888).

No es casual la irrupción de estos tópicos al momento en que empezaran a emerger preocupaciones por la nacionalidad y el desarrollo desde la dirigencia de tácticas para despertar el entusiasmo patriótico en la población, en especial la infantil

(Bertoni, 2001, 1996). Con respecto a la organización de los contenidos por grados, las nociones de Dibujo se dispusieron en los tres niveles o escuelas de la educación común: escuela infantil, elemental y superior, como también lo da a entender el plan de 1892. En este último, para la escuela superior se contempló nuevamente el dibujo de mapas, de perspectiva, elementos de dibujo arquitectónico y de adorno ⁽¹⁰⁾.

A fines del año 1895 se presentó un programa donde se reestructuró la organización de las materias. Dibujo se inscribió dentro del área Estética junto con Música Vocal. Las nociones de dibujo y música respondían a lo propuesto en el escrito de la Ley de Educación Común. El programa instructivo del área contemplaba nociones de forma, colorido, sonido y pensamiento (Scarpa, 1895, pp. 354-355).

El programa oficial de 1897, que abarcaba también de primero a sexto grados, contenía como parte de las aplicaciones de la materia el “dibujo de accidentes geográficos”, “el contorno de la República Argentina”, “vistas y monumentos de nuestro país, paisajes tomados de nuestro país”, “tintas y signos convencionales de topografía y geografía” (Redacción, 1897, pp. 111-112). Dos años después se puso en discusión el propósito de reformar los programas de primaria, pero en lo atinente al Dibujo no se consideró necesaria su modificación, a excepción del dibujo geométrico que fue incluido en la materia Geometría (Gutiérrez & Diez Mori, 1899, p. 738).

Es importante advertir que, en el proyecto de mayo de 1901 sobre la reducción de los programas vigentes en las escuelas públicas porteñas, la asignatura Dibujo conservó sus contenidos básicos dentro del grupo de materias obligatorias (según el artículo sexto de la ley) que respondían al “trabajo humano en su aspecto artístico”. En la propuesta se observa que todas las materias obligatorias por ley “han sido reducidas á cuatro grupos que responden a otros tantos puntos de vista comprensivos de las tareas instructivas y educativas á que puede ser sometido el niño, y que abarcan los diversos ramos del conocimiento” ⁽¹¹⁾. De acuerdo con esta organización, la materia Dibujo se ubicaba en el segundo grupo, junto con Lectura, Escritura, Idioma Nacional, Música, Labores de Mano y nociones de Economía Doméstica. La reducción de programas fue encargada a Andrés Ferreyra por el Consejo Nacional de Educación, presidido por José M. Gutiérrez. Era pues un conjunto de materias compuesto por saberes prácticos y la lengua nacional. En definitiva, el dibujo era visto como un lenguaje, medio de expresión y comunicación que coadyuvaba al desarrollo de habilidades indispensables en una sociedad en crecimiento que iba adquiriendo rasgos de industrial. Los contenidos dentro del mínimo legal para quinto grado contemplaban “paisaje y adorno. Dibujo de mapas y monumentos. Lavado de planos. Signos y tintas convencionales”, aparte de “desarrollo de poliedros, conos y cilindros”. Los trazados de figuras geométricas también se proponían para segundo, tercero y cuarto grados.

En septiembre de 1901 se dieron a conocer los programas aprobados que entrarían en vigencia en el curso escolar de 1902. Este plan muestra a Dibujo dentro de un nuevo grupo integrado por Aritmética y Ciencias Naturales. Asimismo, se observa una estrecha vinculación del dibujo con otra materia, la Geometría, hasta el punto de figurar juntas (“Geometría y Dibujo”) en el detalle de contenidos de primero a

¹⁰ Zorrilla & García, 1892.

¹¹ En Proyecto de reducción de los programas vigentes para las escuelas primarias de la Capital Federal, 1901, pp.970-976. El dibujo figuraba como Nociones de Dibujo.

sexto grados⁽¹²⁾. Esta unión ya se había implementado en las planificaciones de 1888 y de 1892⁽¹³⁾. La vuelta a esta conjunción de Dibujo y Geometría pudo deberse a la existencia de ciertos reclamos sobre la conveniencia de tal agrupamiento. Estas demandas inclusive invocaban abarcar la materia Trabajo Manual, en lugar de la enseñanza aislada de estas tres asignaturas (Leivar, 1898, pp. 27-32; Mouillot, 1898, p. 194).

Indispensable es el componente matemático en el aprendizaje del dibujo. Ciertamente, en un siglo durante el cual se propició la diferenciación entre la educación del artista y la del artesano, la óptica del desarrollo industrial convirtió a estos saberes en una necesidad práctica. Así se ratificaba a fines de 1901 en la edición de los programas aprobados por el Consejo y que habrían de regir el año entrante: “la geometría y dibujo están en los nuevos programas reunidos y formando como una sola materia, lo que no nos parece desacertado, pues es sabido que esos estudios se armonizan perfectamente”⁽¹⁴⁾.

Se ahondaba en las bondades del aprendizaje del dibujo junto con la geometría para el arte aplicado como base para una profesión. Al distinguirse la educación del artista y la del artesano y al equiparar esta última a los contenidos de la materia escolar Dibujo, sobre todo por el énfasis en el dibujo geométrico, se estaba propiciando la preparación de futuros trabajadores en oficios o fabriles. Cabe señalar que, durante el período estudiado, fueron constantes las menciones que diferenciaban la enseñanza de dibujo para el niño de la primaria y para el artista⁽¹⁵⁾.

En 1907 Pizzurno presentó un proyecto de programa para las escuelas comunes de la capital a desarrollar “en adelante y a título de ensayo” que contemplaba nuevamente la división en tres niveles o cursos: inferior, medio y superior. En el curso inferior (primero y segundo grados), se partía de las formas geométricas simples y de motivos decorativos sencillos, con cierta apertura para la composición libre. En el curso medio se adicionaban la copia alternada del natural y de formas manufacturadas, incluso recurriendo al modelo vivo. En el curso superior se incorporaban las “aplicaciones del dibujo a las demás asignaturas de la escuela”, sin hacer especificaciones sobre cuáles podrían ser las demás asignaturas, lo cual parece dejar cierto margen a la labor docente. (Pizzurno, 1907, pp. 434, 439, 442). Aquí se revelan dos aspectos de interés. Primero, la flexibilidad del plan que ya se observa a mediados de los noventa donde el programa de dibujo podía incluir saberes concomitantes con otras áreas y depender su organización del docente (Conferencias pedagógicas, 1895, p. 292). Segundo, las aplicaciones del dibujo hacia las otras materias para complementar su aprendizaje.

En su estructura conceptual, la materia Dibujo mostró algunas constantes durante el período acotado. De primero a sexto grados, los contenidos se organizaban en dos áreas principales y sus derivaciones: el dibujo lineal y el dibujo natural y sus aplicaciones en el dibujo arquitectónico, ornamental y el trazado de planos. Esta última rama se expandió a dibujo de mapas, accidentes geográficos y el trazo planimétrico del globo terráqueo. En planes posteriores, estos temas formaron parte de las ejercitaciones dentro de la materia Geografía (cabe señalar la relevancia del

¹² Detalles de las planificaciones en *Los nuevos programas, 1901* y *Sección oficial, 1901*.

¹³ Ver detalles en *Zorrilla & García, 1888* y *Zorrilla & García, 1892*.

¹⁴ *Los nuevos programas, 1901*, p. 194.

¹⁵ Para ampliar en *De la enseñanza del dibujo en la escuela primaria, 1884*.

dibujo como herramienta esencial en los estudios geográficos). A lo largo de las planificaciones examinadas, cada una de estas ramas recibió mayor o menor atención según la orientación general que se le diera a la educación primaria. En este sentido, se focalizará en primer lugar la tendencia aplicada del dibujo escolar.

4. La enseñanza del Dibujo y los propósitos utilitarios. La impronta sarmientina

Las políticas de escolarización desarrolladas en los años ochenta exhibieron la impronta del ideario de Sarmiento, especialmente en lo que respecta al dibujo dentro del plan de estudios elemental. A su vez, la prédica sarmientina estaba impactada por sus contactos con la escuela norteamericana y específicamente con los escritos de Horace Mann, uno de los primeros defensores de la introducción del dibujo como asignatura obligatoria en Massachusetts⁽¹⁶⁾. Defensa que se asociaba a la necesidad de cubrir las demandas de una joven nación industrial moderna. Mann sostuvo que “si se introdujera la asignatura del dibujo en la enseñanza pública, los jóvenes saldrían parcialmente preparados para trabajar en las diversas artes mecánicas” (Efland, 2002, p.137). Estos intereses compartidos por Sarmiento caracterizaron también la orientación inicial que se le dio a la asignatura en nuestro medio.

Sus apreciaciones por las cuestiones estéticas eran de larga data. En Chile llegó a ser fundador y director de la Escuela Normal de Instrucción Pública, una de las primeras en su tipo a nivel internacional. Francia, Inglaterra y otros países europeos implementaron nuevos métodos didácticos, valorados por Sarmiento. En sus años chilenos, Sarmiento había escrito numerosas críticas y notas sobre arte y educación⁽¹⁷⁾.

Sarmiento Asociaba la implementación de su enseñanza al desenvolvimiento industrial y cultural y lo erigía en indicador de la grandeza de las naciones y de su grado de civilización, congruente con el dogma decimonónico respecto a las artes en general: “en América la enseñanza del dibujo lineal, popularizada por nuestras escuelas primarias, está llamada a obrar una revolución completa en nuestras costumbres, y a abrir las puertas hasta hoy cerradas a la industria”. Agregaba con respecto al pasado hispánico que “el dibujo lineal será un correctivo del vicio orgánico de nuestra educación española” (García Martínez, 1985, p. 73). Es claro que el dibujo comportaba significaciones en lo cultural como en lo político.

Durante su estadía en Londres, como parte del viaje de estudios encargado por el ministro chileno Manuel Montt, Sarmiento tomó contacto con el informe de Mann sobre educación que determinó su partida hacia Nueva Inglaterra. Fue en su primer viaje, en 1847, cuando conoció a Mann y a su esposa, Mary Peabody Mann, quien colaboraría con Sarmiento para la selección y viaje a la Argentina de las maestras norteamericanas (Ottolenghi, 1961, pp. 55-56). En su crónica de 1866 sobre la educación en los Estados Unidos presentada al ministro argentino

¹⁶ Thomas Mann fue secretario del Consejo de Educación de Massachusetts (1837). En la incipiente sociedad industrial del norte la necesidad de obreros calificados incidió en el desarrollo de un enfoque productivo en Dibujo. Su implantación aportaría a la moral y el comportamiento ordenado frente a la pobreza y criminalidad, resultado del crecimiento urbano y fabril. (Efland, 2002, p.120).

¹⁷ Los artículos de Sarmiento sobre enseñanza artística ver en Fevre, 2001. En algunos de sus escritos, Sarmiento llegó a expresar que la adquisición del dibujo era menos un adorno o complemento educativo que “el fin a que debe conducir la instrucción popular”. Citado en García Martínez, 1985, p.72.

del área, Sarmiento ponderó la función del arte y también de los oficios artesanos, consecuencias prácticas de la ciencia, para la formación social y laboral del pueblo: “las artes i oficios, resultado práctico de la ciencia, educan al pueblo dándole medios de valerse a sí mismo i de proveer a sus propias necesidades”. Tanto las obras de la pintura como de la escultura y la arquitectura de todos los tiempos “educan a la multitud que las contempla, elevando su espíritu al conocimiento, aunque confuso, de la historia i de la grandeza humana de que nunca se cree desheredada” (Sarmiento, 1866, p. 120).

Asimismo, reconoció la relevancia del aprendizaje del dibujo lineal para la lectura de la geografía y su acción civilizadora para el progreso del país, reiterando convencido de que su estudio desplazaría todo resabio español e indígena, sinónimos de barbarie y atraso, según su óptica epocal: “el dibujo lineal es objeto de lectura como la escritura misma), i cambiaremos los destinos del país, sustituyendo al pueblo que han dejado *promaucaes*, españoles i araucanos, inepto para el progreso, un pueblo capaz de seguir al mundo industrial moderno en la rápida marcha que lleva” (Sarmiento, 1866, p. 125). Es constante su argumento acerca de cómo el saber que implica el aprendizaje del dibujo, sobre todo el lineal, de fundamento racional, favorece el desarrollo industrial moderno. Elogió la publicación y adopción como texto oficial en la educación elemental chilena del tratado *Principios del dibujo lineal* del arquitecto A. Bouillon.

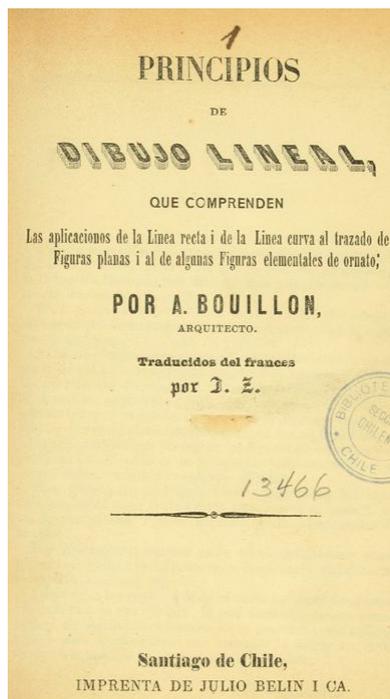


Figura 2. Bouillon, A. *Principios de dibujo lineal*, Imprenta de Julio Belin, Santiago, 1853. Disponible en: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-86091.html>).

Este texto exponía un método para la representación simple de formas geométricas ejecutadas con regla y compás. Se incluían ejercicios y aplicaciones en arquitectura y oficios. Posteriormente este método recibió cuestionamientos por mostrar cierto desfase entre la teoría y su aplicación práctica, al someter a los alumnos a una repetición o copia mecánica que anulaba su capacidad expresiva e imaginativa. Cuestionamiento expresado en el *Informe sobre los métodos de instrucción empleados en la Escuela Franklin*, presentado por profesores al Ministerio de Instrucción Pública: “el dibujo se reduce al estudio de copistas que fatiga la imaginación, la inhabilita para las creaciones que pueden esperarse de cualquier inteligencia, por mediana que sea” (Errázuriz, 1994, p.80). Pero estos presupuestos no revestían una incidencia singular en la órbita educacional de esos años. Las preocupaciones se congregaban en torno a los beneficios que podía deportar en la gente común el credo científico y racional al ser difundido por la escuela.

El clima de ideas en el cual se encuadraba la obra de Sarmiento asumía una concepción de la historia como desarrollo lineal de la sociedad hacia la civilización y el progreso. Estadio que, lejos de constituir un privilegio de pocos, para la mirada sarmientina exigía una capacitación adecuada a fin de que cada ciudadano pudiera cumplir sus funciones republicanas. Y cada ciudadano apuntaba al grueso de la población. La educación popular era requisito subjetivo del ciudadano virtuoso (Botana, 1997, p.270).

Para Sarmiento, entonces, la civilización era cultura, educación, creación de industrias. Un concepto de civilización amplio y compartido en general por sus congéneres. En este marco, la enseñanza del dibujo en su rama lineal favorecía tanto el conocimiento racional como el estético y como tal constituía la base de diferentes aplicaciones desde industriales hasta artísticas. Además, en el entorno decimonónico los avances en el terreno de las artes conformaban para una nación moderna una medida de su progreso hacia instancias más complejas y un indicador de su futura grandeza.

Ya en los inicios del sistema de instrucción pública se advierte desde *La Revista Pedagógica* la orientación más utilitaria y estimulante de un prometedor crecimiento industrial mediante el recurso a la enseñanza del dibujo lineal, apelando al parangón con el lenguaje y a la distinción entre alumnos y artistas. A pesar de que el “albañil, el carpintero, como el jardinero, el carretero y el cerrajero tienen diariamente necesidad de ejecutar un plano, de presentar o leer un proyecto”, con la introducción del dibujo escolar “no se trata de transformar las escuelas de instrucción primaria y secundaria en escuelas de bellas artes y de hacer artistas de sus alumnos”. La finalidad sería “permitir á cada uno de nuestros futuros obreros saber leer y escribir bajo el punto de vista industrial como se sabe leer y escribir bajo el punto de vista literario” (De la enseñanza del dibujo en la escuela primaria, 1884, p.385). El dibujo nuevamente era planteado como un lenguaje con varios usos, si bien no se subrayaban sus beneficios para una lectura estética de obras artísticas. Por el contrario, se lo encaraba “bajo el punto de vista industrial”. De esta manera, la presencia del arte en la escuela primaria fue canalizada a través de la enseñanza de una sola disciplina artística, el dibujo, con una notoria impronta utilitaria, como un lenguaje propio de la industria. Esta tendencia continuó siendo mantenida hacia fines del siglo diecinueve, aunque comenzaron a revelarse ciertos reparos. El ramo del dibujo a enseñar en la primaria debería ser aquel que “brinde los conocimientos y hábitos que preparen para seguir en las escuelas profesionales” y que, en definitiva, “que interese á la profesión

adoptada”. Sin embargo, la educación parvularia requiere “conocimientos propios del dibujo inventivo real y aparente” (Berra, 1895, pp. 243-244).

Esto significaba que el dibujo propio del trabajo profesional tenía que deslindarse de la escuela común y tenerse en cuenta las limitaciones acordes al nivel escolar. En definitiva, este argumento parecía sostener la importancia de restringir el dibujo geométrico, orientado a las profesiones, pero no su eliminación de la primaria. Así fueron los contenidos y metodologías que caracterizaron a la primera etapa en el desarrollo de esta materia en los inicios del sistema educativo: saberes básicos e instrumentales, un modo de representación objetivo cercano a lo técnico, repetitivo y la representación mediante la observación y ejecución de modelos.

5. Ideas finales

En los noventa, el debate sobre el estatuto de la materia giraba en torno a la idea de que había dejado de ser una asignatura de adorno por su importancia en las diversas profesiones e industrias para un determinado sector de la sociedad: “el conocimiento del dibujo por las clases obreras influye poderosamente en el progreso de la industria”, se decía. Se reconocía el “valor indiscutible” del dibujo para el buen desempeño de las profesiones y, por consiguiente, para el progreso industrial (Conferencias pedagógicas, 1895, p. 298). La enseñanza de esta disciplina, además de su utilidad para los oficios contribuía a adiestrar la mano y la vista y a desarrollar el espíritu de observación: “los ejercicios de dibujo deben formar el ojo y el juicio” brindando al individuo “un medio de expresión y comunicación rápida” se pregonaba entonces (Conferencias pedagógicas, 1895). En la mayor parte de los discursos que versaban sobre la presencia del dibujo en la escuela común, este razonamiento aún permanecía vigente. Destinado fundamentalmente a los sectores populares, su estudio adicionaba un componente instructivo para el desarrollo de habilidades coherente con las posturas progresistas y positivistas. Esta tendencia fue avanzando y en su camino se entrecruzó con contiendas de cuño político e ideológico.

Los debates relacionados con la pedagogía de la imagen no son nuevos. Mediante este estudio intentamos reconstruir prácticas y discursos con el fin de recuperar la complejidad de la enseñanza artística en tensión con los cambios culturales, económicos y políticos coetáneos, que revistió su originalidad en el ámbito escolar decimonónico y afectó luego la educación visual dentro del plano de las asignaturas artísticas. Su ponderación abre caminos para reflexionar, en el marco de la cultura digital y la dinámica capitalista, acerca del lugar de las artes visuales en el escenario pedagógico actual.

Referencias

- Atienza y Medrano, A. (1893, 31 diciembre). La educación artística en la escuela. *El Monitor de la Educación Común*, 12 (240), 489-492.
- Berra, F. A. (1895, 30 de septiembre). La enseñanza del dibujo. Párrafos de una carta. *El Monitor de la Educación Común*, 15 (266), 243-244.
- Bertoni, L. A. (1996). Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XIX. *Anuario del IHS* (11), 179-199.

- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Biagini, H. (1995). *La Generación del Ochenta*. Buenos Aires: Losada.
- Bil, D. (2009). *La industria argentina de maquinaria agrícola (1870-1975): evolución y problemas de su desarrollo*. Documentos Jóvenes Investigadores, Instituto Gino Germani - Universidad de Buenos Aires (16). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20110418043512/ji16.pdf>
- Botana, N. (1997). *La tradición republicana. Alberdi, Sarmiento y las ideas políticas de su tiempo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Carli, S. (2002). *Niños, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/Miño y Dávila.
- Carrasco, G. (1899, 31 de octubre). Alfabetos y analfabetos en la ciudad de Buenos Aires: población en edad escolar entre 6 y 14 años. *El Monitor de la Educación Común*, 19 (319), 1018-1021.
- Conferencias pedagógicas. Sección Doctrinal (1895, 31 de octubre). *El Monitor de la Educación Común*, 15 (267), 292-298.
- Congreso internacional de la enseñanza Primaria: París, 1900 (1901, 31 de enero). *El Monitor de la Educación Común*, 21 (335), 855-859.
- Consejo Nacional de Educación (1889). *Vistas Escolares. Álbum de fotos enviado a la Exposición Universal de París*. Buenos Aires: Samuel Boote.
- De la enseñanza del dibujo en la escuela primaria (1884, 1 de agosto). *La Revista Pedagógica*, 2 (41), 385-387.
- Diez Mori, S. (1883, 31 de diciembre). Memoria del Preceptor D. Salvador Diez Mori. *El Monitor de la Educación Común*, 3 (47), 205-211.
- Duarte, D. (2011). La oligarquía al poder. Consecuencias políticas de la crisis económica de 1873 en Argentina. Una mirada al proyecto educativo. *Hic Rhodus. Crisis capitalista, polémica y controversias* (1), 65-74. Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/hicrhodus/article/view/941>
- Dussel, I. (1993). Víctor Mercante. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*. UNESCO, 23 (3-4), 808-821. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/mercantes.PDF>
- Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Editorial Paidós, Colección Arte y Educación.
- Errázuriz, L. H. (1994). *Historia de un área marginal*. Santiago de Chile: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Feldman, D. (2004). Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar. *Educación y Sociedad*, 25 (86), 75-101. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a06.pdf>
- Fevre, F. (2001). *Orígenes periodísticos de la crítica de arte*. Buenos Aires: Dunken.
- Fusoni, F. (1898, 31 de diciembre). La enseñanza del dibujo en las escuelas comunes. Lo que es y lo que debería ser. Contribución al estudio de un nuevo programa. *El Monitor de la Educación Común*, 18 (309), 388-393.
- Fusoni, F. (1899, 31 de octubre). El arte en el hogar. Cartas a una niña. Carta cuarta. *El Monitor de la Educación Común*, 19 (31), 925-927
- García Martínez, J. A. (1985). *Arte y enseñanza artística en la Argentina*. Buenos Aires: Fundación Banco de Boston.

- Gutiérrez, J. & Diez Mori, S. (1899, 31 de julio). Los programas. Informe de la comisión especial. *El Monitor de la Educación Común*, 19 (316), 738.
- Herrero, A. (2010). Una mirada sobre la educación argentina en los niveles primario y secundario entre 1862 y 1900. Las dificultades de la implantación de la enseñanza técnica y manual. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12 (3), 298-322. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/993/99317168004.pdf>
- Herrero A. (2011). La 'república posible' y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan educativo alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898-1901). *Secuencia*, (80), 63-84. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482011000200003
- Korol, J. C. (2001). Industria (1850-1914), *Nueva historia de la Nación Argentina*. Buenos Aires: Planeta, 6, 147-171.
- La Exposición de París: las escuelas de la República Argentina (1888, 31 de julio). *El Monitor de la Educación Común*, 9 (136), 779-782.
- Leivar, H. (1898). Enseñanza combinada de la Geometría, el Trabajo Manual y el Dibujo. *Escuela n° 12 de varones, distrito séptimo. Su concurrencia á la Exposición Nacional de 1898*. Buenos Aires: Imprenta La Nueva Central, 27-32.
- López Anaya, J. (1997). *Historia del arte argentino*. Buenos Aires: Emecé.
- Los nuevos programas (1901, 31 de octubre). *El Monitor de la Educación Común*, 21 (344) 194.
- Malharro, M. (1909, 13 de agosto). El dibujo en la escuela primaria. Tres tendencias en lucha. Contribución á la solución del problema. *La Prensa*, 6-7.
- Martínez, A. B. (1909). *Censo General de Educación*, s.l., s.e.
- Morgan, G. (1914, 30 de abril). La retención del niño en la escuela. *El Monitor de la Educación Común*, 32 (496), 11-16.
- Mouillot, M. (1898, 31 de agosto). Enseñanza del dibujo. Instrucciones para los maestros de escuelas primarias. *El Monitor de la Educación Común*, 18 (305), 193-202.
- Navarro, G. (1905, 31 de enero). La enseñanza del dibujo. *El Monitor de la Educación Común*, 25 (384), 325-336.
- Nelson, E. (1905, 31 de mayo). Desde Norteamérica. Informe sobre la sección escolar argentina en la Exposición de Saint Louis. *El Monitor de la Educación Común*, 25 (388), 730-748.
- Ottolenghi, J. (1961, abril-mayo). La correspondencia de Sarmiento y María Mann. *El Monitor de la Educación Común*, 71 (937-938), 55-56.
- Panettieri, J. (2001). Problemas en los orígenes de la industrialización en Argentina. Un caso particular: la primera industria de paños de lana. *Sociohistórica*. FaHCE, Universidad Nacional de La Plata, (8), 245-267.
- Pena, C. M. de (1882). *Objetos para la enseñanza primaria*. Buenos Aires: Imprenta de Biedma.
- Pianetto, O. (1984). Mercado de trabajo ya acción sindical en la Argentina, 1980-1922. *Desarrollo Económico*, 24 (94), 297-307.
- Pizzurno, P. (1907, 31 de mayo). Proyecto de programas para las escuelas comunes de la capital. *El Monitor de la Educación Común*, 27 (413), 434-442.
- Programas de escuela primaria (1884, 30 de noviembre). *El Monitor de la Educación Común*, 4 (69), 275-280.
- Proyecto de reducción de los programas vigentes para las escuelas primarias de la Capital Federal (1901, 31 de marzo). *El Monitor de la Educación Común*, 21 (337), 969-976.

- Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Puiggrós, A. & Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Quijada, M. (1999). La ciudadanización del indio bárbaro. Políticas oficiales y oficiosas hacia la población indígena de la Pampa y la Patagonia, 1870-1920. *Revista de Indias*, 1999, 59 (217), 675-704. Recuperado de <http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/832>
- Recalde, H. (1987). *El Primer Congreso Pedagógico/2 (1882)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Redacción. Los programas (1897, 31 de enero). *El Monitor de la Educación Común*, 17 (283), 97-118.
- Sábato, H. (1985). La formación del mercado de trabajo en Buenos Aires; 1850-1880. *Desarrollo Económico*, 24 (96), 561-592.
- Sánchez Román, J. A. (2007). De las escuelas de artes y oficios a la Universidad Obrera Nacional: Estado, elites y educación técnica en Argentina. 1914-1955. *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija* (10), 269-299. Recuperado de <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/11138>
- Sarmiento, D. F. (1866). *Las escuelas base de la prosperidad i de la república en los Estados Unidos. Informe al ministro de instrucción Pública de la República Argentina*. Nueva York. Recuperado de <http://www.proyectosarmiento.com.ar/trabajos.pdf/LAS%20ESCUELAS.pdf>
- Sarmiento, D. F. (1913). *Obras completas*. Buenos Aires: La Facultad.
- Sartelli, E. (2007). ¿Cómo se estudia la historia de la industria? *Anuario del Centro de Estudios e Investigación en Ciencias Sociales*, 27-45. Recuperado de https://www.razonyrevolucion.org/textos/ceics/Anuario_2007.pdf
- Scarpa, J. (1895, 30 de noviembre). Conferencias pedagógicas. Sección Doctrinal, *El Monitor de la Educación Común*, 15 (268), 354-355).
- Schvartzter, J. (1991). *Empresarios del pasado. La Unión Industrial Argentina*. Buenos Aires: CISEA-Imago Mundi.
- Sección oficial. Programas y horarios para las escuelas comunes de la capital federal (1901, 30 de octubre). *El Monitor de la Educación Común*, 21 (344), 202-213.
- Tedesco, J. C. (1983). Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino. *Punto de Vista*, 6 (19).
- Tedesco, J. C. (2009). *Educación y sociedad en la Argentina, 1880 –1900*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.
- Zaccone, L. (1890, 31 de diciembre). Consideraciones sobre el método para enseñar los principios de las matemáticas y el dibujo, *Revista Pedagógica Argentina*. Órgano del Centro Unión de Normalistas. 3 (26), 555-557.
- Zorrilla, B. & García, J. (1888, 30 de abril). Plan de estudios, programas y horarios para las escuelas comunes. *El Monitor de la Educación Común*, 9 (129), 385-421.
- Zorrilla, B. & García, J. (1892, 15 de diciembre). Plan de estudios, programas y horarios. *El Monitor de la Educación Común*, 11 (219), 564-583.