Historia y Memoria de la Educación 21 (enero-junio 2025): 131-165
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.21.2025.41466

UNA APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA INTUITIVA EN EL RÍO DE LA PLATA (CA.1880-1930)*

An approach to intuitive teaching in the río de la plata (ca.1880-1930)

Mariana Alcobre[α]

Fecha de recepción: 28/05/2024 • Fecha de aceptación: 19/11/2024

Resumen: «Lecciones de cosas», también llamadas de «objetos», renovaron la pedagogía hacia mediados del siglo XIX. Este sistema se basaba en el aprendizaje mediante la observación del entorno cotidiano y la naturaleza usando los sentidos. En nuestro trabajo, haremos un recorrido historiográfico sobre las producciones que trabajaron este método en el Río de la Plata a través de los libros escolares, pautas de consumo, circulación y producción de ideas compartidas en Argentina, encontrando puntos en común con la República Oriental del Uruguay.

Hemos articulado este trabajo en dos secciones: en la primera, examinamos el papel que jugaron «las lecciones de cosas» en la consolidación del sistema educativo argentino. En el segundo apartado, analizaremos la historiografía de la enseñanza intuitiva en el Río de la Plata, recalando en el aula, observando el método desde todos los niveles del sistema educativo, incluyendo la formación docente, observando los recursos didácticos como el texto escolar.

* Este artículo es un resultado del proyecto GLOTREC (Global Textbook Resource Center), coordinado por el Leibniz Institute for Educational Media / Georg EckertInstitute (Braunschweig, Alemania). Este artículo se inscribe en el marco del proyecto colectivo que estudia los libros de lecciones de cosas que circularon en España, Italia, Argentina, Brasil y México entre 1870 y 1920: «La difusión de la enseñanza intuitiva a través de los manuales escolares en Europa y América Latina, ca. 1880-1930», coordinado por Gabriela Ossenbach, Eugenia Roldán Vera y Rosalía Menínde Martínez. El proyecto se desarrolla en el marco del Global Textbook Resource Center (GLOTREC) que forma parte del Leibniz Institute for Educational Media / Georg Eckert Institute, Braunschweig, Alemania. Agradezco la colaboración de Amparo Tirado y de Lautaro León como también la lectura atenta de Eugenia Roldán Vera.

α Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Universidad de Flores. Pedernera 275, C1406EEE, CABA, Argentina. Biblioteca Nacional de Maestros, Pizzurno 953, C1020ACA, CABA, Argentina. mariana.alcobre@educacion.gob.ar

Cómo citar este artículo: Alcobre, Mariana. «Una aproximación a la enseñanza intuitiva en el Río de la Plata (CA. 1880-1930)». *Historia y Memoria de la Educación* 21(enero-junio 2025): 131-165

A través de estos recorridos, observaremos la recepción que tuvieron las «lecciones de cosas» y la manera en que se generó la necesidad de contar con ediciones locales del método para uso de maestros y estudiantes; así, se mostrará cómo este método se transformó en un medio para propagar las nuevas ideas educativas.

Palabras clave: Lecciones de cosas; Método intuitivo; Libros didácticos; Argentina; República Oriental del Uruguay.

Abstract: *«Objects lessons» also known as «objects» revitalized pedagogy in the mid-19th century. This system emphasized learning through the observation of everyday environments and nature, engaging the senses. In this work, we present a historiographical exploration of the applications of this method in the Río de la Plata region through schoolbooks, patterns of consumption, circulation, and the shared production of ideas in Argentina, highlighting connections with Uruguay.*

The study is structured in two sections: the first examines the role that «lessons of things» played in the consolidation of the Argentine educational system. The second section analyzes the historiography of intuitive teaching in the Río de la Plata, focusing on classroom practices and examining the method across all levels of the educational system, including teacher training, and exploring didactic resources such as school textbooks.

Through these explorations, we analyze the reception of «lessons of things» and the growing demand for locally produced editions of the method for teachers and students. This will demonstrate how the method became a vehicle for disseminating new educational ideas.

Keywords: *object lessons; Intuitive method; Textbooks; Argentine; Uruguay.*

INTRODUCCIÓN

Las «lecciones de cosas», también llamadas de «objetos», renovaron la pedagogía hacia mediados del siglo XIX. El sistema se basaba en el aprendizaje mediante la observación del entorno cotidiano y la naturaleza a través de los sentidos. Los fundamentos de esta forma de enseñar se remontan a la filosofía de la naturaleza —cuyos principales exponentes fueron Francis Bacon (1561-1626) y Alexander von Humboldt (1769-1859)— que intentaba construir una ciencia holística sobre bases racionales y empíricas. Friedrich Schiller (1759-1805) consideró importante el juego y la aplicación activa con el entorno, mientras que Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) recomendaba una educación naturalista. «Las

lecciones de cosas», propiamente dichas, se atribuyen a Johann Heinrich Pestalozzi y a su discípulo Friedrich Froebel (1782-1852).

La historiografía señala que las «lecciones de cosas» comenzaron a enseñarse en las escuelas normales de Prusia, por las décadas de 1830 y 1840. Pero es a partir de su apropiación anglosajona que comenzó su expansión por el mundo. El soporte más común de circulación de estas ideas fueron los textos escolares y, en especial, las producciones norteamericanas que fueron las que llegaron al Río de la Plata.

En nuestro trabajo haremos un recorrido historiográfico sobre las producciones que trabajaron las ideas de este método centrándonos en la difusión de estas ideas mediante textos escolares y museos escolares en Argentina. Sin embargo, nos parece importante remarcar la existencia de libros escolares, pautas de consumo, circulación y producción de ideas compartidas con la República Oriental del Uruguay. En este sentido, la proximidad geográfica, acompañada del uso común del Río de la Plata y las rutas comerciales que conectaban el puerto porteño y montevideano con Europa y otros centros editoriales, nos lleva a establecer la importancia y necesidad de estudiar ambos espacios en conjunto, en vez de disociados. Por ello, si bien nos enfocaremos en algunos elementos y legislaciones argentinas con mayor detalle, no dejaremos de lado este eje atlántico, ya que los estudios realizados hasta el momento comparten este recorte geográfico para sus análisis.

Hemos articulado este trabajo en dos secciones: en la primera examinamos el papel que jugaron las «lecciones de cosas» en la consolidación del sistema educativo argentino. En el segundo apartado analizaremos la historiografía de la enseñanza intuitiva en el Río de la Plata, recalando en el aula, observando el método desde todos los niveles del sistema educativo, incluyendo a la formación docente. De esta manera, observaremos los recursos didácticos como el texto escolar, los museos escolares o las láminas didácticas utilizadas para la implementación de la enseñanza intuitiva. Por último, haremos un relevamiento de las personalidades más destacadas que, dentro de la educación, incentivaron la enseñanza intuitiva en la región.

A través de estos recorridos observaremos la recepción que tuvieron las «lecciones de cosas», y cómo se generó la necesidad de contar con

ediciones locales del método que permitieran hacer más cercanas estas lecciones a los estudiantes. Veremos cómo los progresos escolares no solo se dieron desde el crecimiento del número de escuelas, sino también a través de los conocimientos que se impartían tomando como base estas lecciones de cosas. A su vez, analizaremos de qué manera este método se hizo parte de la formación docente, de la perdurabilidad explícita e implícita que tuvo en la formación de maestros y cómo se transformó en un medio para propagar las nuevas ideas educativas, a fin de implementar una reforma educativa destinada al crecimiento educativo de la sociedad.

Antes de avanzar en nuestros ejes de trabajo, nos gustaría recalar sintéticamente en los sistemas educativos de cada espacio geográfico, en especial en el argentino, para tener un telón de fondo que permita reflexionar sobre la circulación del método didáctico en las aulas.

Las «lecciones de cosas» en la consolidación del sistema educativo argentino

El sistema educativo argentino tiene raíces en la época colonial, pero su consolidación y desarrollo se pueden situar a partir de la segunda mitad del siglo XIX de manera paralela a la consolidación del Estado Nación. Podemos señalar que entre la primera mitad del siglo XIX y los comienzos del siglo XX, comenzaron a circular nuevas ideas en la educación. Los viajes de estudio por el exterior de los llamados «hombres de Mayo» que participaron de los primeros movimientos independentistas, así como la difusión de literatura o publicaciones periódicas recibidas desde Europa en forma legal e ilegal (por medio del contrabando de ediciones extranjeras), fueron permeando la educación de ideas innovadoras.

La educación se centró en un aprendizaje utilitario y en el conocimiento de las nociones básicas de matemática y lengua. En las aulas argentinas, a partir de la segunda década del siglo XIX, se implantó el método lancasteriano que ya acreditaba una experiencia exitosa en Londres.

La historiografía de la educación ha establecido que la carencia de estabilidad política no permitió implementar un sistema educativo nacional. Por eso, la sanción de la Constitución Nacional de 1853, herramienta

fundamental para concretar este ideal, junto con la aprobación de los códigos civiles y la organización de los poderes públicos y el ejército profesional, se pudieron encarar proyectos pedagógicos.[1] A su vez, el crecimiento del mercado interno, de la producción pampeana y de los sectores vinculados al comercio, ampliaron la circulación de productos y la articulación con el mercado mundial, contribuyendo así al fortalecimiento del Estado. El fuerte crecimiento económico de esta etapa favoreció la inmigración y, por ende, la conformación de una sociedad heterogénea y móvil.

El sistema educativo fue un engranaje fundamental para la formación y consolidación del Estado Nacional Argentino. En este contexto, la Constitución Nacional de 1853 estableció el derecho a educar y enseñar como una responsabilidad atribuida a los gobiernos provinciales. Las primeras experiencias se realizaron en la provincia de Buenos Aires, e inmediatamente después de consolidado el poder central, con la presidencia del general Roca, se aprobó una Ley de Educación Común de 1875.

A partir de 1880, advertimos la incidencia del Estado Nacional en esas áreas. Junto a un orden conservador en lo político, se impulsó un programa liberal para la sociedad y la economía. Así, la producción cerealera y ganadera de la pampa permitió el crecimiento del país y de los recursos aduaneros, a cuyas puertas llegaban las recientes vías del ferrocarril.

La educación tuvo un papel medular en la constitución de la Nación y ello quedó comprobado a partir de la sanción de la Ley de Educación Común nº 1420, que se constituyó en la piedra basal del sistema educativo nacional. Dicha ley se aprobó el 8 de julio de 1884, después de fuertes debates en el Congreso Nacional y en la prensa. La promulgación de la ley estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual.

Para el Estado Nacional, la ley representó una condición central para hacer de la Argentina una república ciudadana y civilizada, aunque en este proceso el sistema excluyó a numerosos ciudadanos de la escuela. Por ello, el sistema educativo fue uno de los primeros andamiajes que construyó el todavía débil Estado Nacional. Por otra parte, este impulso

[1] J. C. Tedesco, *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)* (CEAL, 1982). Gregorio Weinberg, *Modelos educativos en la historia de América Latina* (AZ Editora, 1995).

que dio el Estado a la educación pública universal estaba en contradicción con un sistema político restrictivo. Las consecuencias de esta tensión estallaron en las primeras décadas del siglo XX, cuando los nuevos sectores medios en expansión pusieron fin al régimen conservador.[2]

Por último, nos gustaría recordar que el sistema educativo uruguayo comparte un origen común con el argentino: también se formó durante el periodo colonial, aunque su organización política se consolidó más rápidamente, a partir de la sanción de la Constitución Nacional, el 18 de julio de 1830. Sin embargo, en Uruguay se comenzó a trabajar en la estructuración de su sistema educativo recién con la Ley de Educación Común nº 1350 de 1877. Esta ley es considerada como uno de los hitos más importantes en la historia del sistema educativo uruguayo, puesto que estableció la educación primaria gratuita, obligatoria y laica en el país. Fue una reforma significativa que buscaba garantizar el acceso a la educación básica para todos los niños y las niñas.

Normativa educativa relevante para el periodo estudiado en la Argentina

La historia de la expansión de «las lecciones de cosas» y la pedagogía basada en la observación crítica de objetos es parte integral de la historia de la formalización del sistema educativo argentino. Durante sus estudios en torno a la historia de la pedagogía de la lectura, Berta Braslavsky elabora una periodización en la cual distingue el periodo comprendido entre 1849 y 1910, cuando se produce una fuerte innovación y ruptura con el sistema existente.[3] Esto se explica a partir de las transformaciones y cambios profundos que enfrentó la estructura social y económica argentina en este periodo. Como destaca José Luis Romero, el afianzamiento del Estado argentino dio lugar por primera vez a la sanción de una serie de leyes que sistematizaron y ordenaron el territorio nacional de forma coherente y cohesiva.[4]

---

[2] Tedesco, *Educación y sociedad*. Natalio R. Botana. *El orden conservador: la política argentina entre 1880 y 1916* (Buenos Aires: Hyspamérica, 1985).

[3] Berta Braslavsky, «Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?» *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 18, no. 4 (1997).

[4] José Luis Romero, *Las ideas en la Argentina del siglo XX* (Ediciones Nuevo País, 1987).

La incorporación de una inmigración numerosa (y la consecuente transformación social que esta implicó) dio lugar a la creación de un corpus de leyes y ordenanzas en el campo educativo con la finalidad de integrar a estos nuevos sectores. Para Adriana Puiggrós, este impulso abre camino a lo que reconoce como la «fragua del sistema educativo moderno».[5] Como bien comenta Berta Braslavsky, por la sanción de la Ley de Educación Primaria en 1875, el Congreso Pedagógico de 1882 (del que hablaremos en el próximo apartado) y la Ley 1420 de Educación Común.[6]

A partir de esta triada de leyes y congresos se fueron imbricando y desenvolviendo los debates educativos y pedagógicos en los cuales participarán los impulsores de las lecciones de cosas en la Argentina. Al mismo tiempo, siguiendo las investigaciones de Roberto Marengo, puede advertirse cómo la creación de comisiones de trabajo y la sistematización en la formación de inspectores técnicos del Consejo Nacional de Educación, reglamentado en 1887, dieron lugar a la propagación del método intuitivo en las escuelas argentinas.[7] Por eso múltiples investigaciones marcan este momento como fundamental, en tanto esta expansión solo fue posible gracias a la estructuración de un sistema nacional de instrucción pública con un aparato burocrático centralizado, desde el cual se impulsa la homogeneización y normalización de las prácticas escolares y educativas de las distintas provincias y regiones del país.[8]

El Congreso Pedagógico de 1882: una vidriera para las lecciones de cosas

El Congreso Pedagógico Internacional se desarrolló en Buenos Aires durante los meses de abril y mayo de 1882, en el marco de la «Exposición Continental de la Industria». Concurrieron más de 250 delegados y

---

[5] Adriana Puiggrós, *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado* (Ediciones Colihue, 2017).

[6] Braslavsky, Berta, «Para una historia de la pedagogía».

[7] Roberto Marengo, «Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación», en *Historia de la Educación Argentina II: Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, ed. A. Puiggros. (Editorial Galerna, 1991.), 71-176.

[8] Tedesco, *Educación y sociedad.* Lidia Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX* (Fondo de Cultura Económica, 2001). Susana V. García, «Museos escolares, colecciones y la enseñanza elemental de las ciencias naturales en la Argentina de fines del siglo XIX», *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 14, no. 1 (2007).

participaron las figuras más importantes del elenco político e intelectual de la época. Fue convocado por el ministro de Educación Manuel Dídimo Pizarro y por Domingo Faustino Sarmiento, quienes discreparon sobre su composición y metas. Al inaugurarse sus sesiones ocupaba el ministerio Eduardo Wilde, joven integrante de la generación liberal. El Congreso debatió acerca de las ideas y principios que debían regir la educación pública. Sus resoluciones suelen considerarse un antecedente de la legislación escolar nacional (ley Nº 1420) y el hito que le dio legitimidad.

Los delegados fueron convocados para discutir sobre el estado de la educación, los medios para impulsar su progreso, el influjo de los poderes públicos en su desarrollo y el estudio de la legislación educativa. Así planteados parecen poco polémicos, pero existieron tres áreas de duro debate: la intención de secularizar la educación, el papel adjudicado a la sociedad civil, al Estado Nacional y a las provincias en la dirección del sistema educativo y las orientaciones pedagógicas. Poco después de inaugurado el Congreso, se votó por aclamación una propuesta para eliminar de la agenda el tema más álgido: la enseñanza de la religión en la escuela. No obstante, pocos días más tarde, la cuestión volvió a emerger y un grupo de congresales católicos se retiró del Congreso. Ciertamente, los debates acerca de la secularización de la educación eran ineludibles y serán más adelante el núcleo más fuerte de enfrentamiento entre liberales y católicos.[9]

Las conclusiones del Congreso Pedagógico señalaron la importancia de la enseñanza gratuita en las escuelas comunes y la necesidad de establecer contenidos mínimos para la instrucción de los niños entre seis y catorce años. También propusieron la enseñanza conjunta de varones y mujeres y la administración propia de los recursos económicos de cada escuela.

En este marco, podemos observar la participación de la delegación de la República Oriental del Uruguay, conformada por Calos María de Pena, Carlos María Ramírez, Jacobo Adrián Varela, Alfredo Vázquez Acevedo y Francisco Berra, personalidades sobre las que más adelante

[9] Néstor Tomás Auza, *Católicos y liberales en la generación del ochenta* (Culturales Argentinas, 1975). Luis Jorge Zanotti, *Etapas Históricas de la política argentina* (Eudeba, 1981). Eduardo Zimmermann, *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina, 1890-1916* (Editorial Sudamericana, 1995). Loris Zanatta, *Del estado liberal a la nación católica* (UNQ, 1996). Ignacio Rossi, «El Congreso Pedagógico Internacional de 1882: reconstrucción y reflexión sobre su desarrollo», *Revista de Educación*, no. 23 (2021): 57-76.

nos detendremos. Es este grupo el que introdujo el tema de «las lecciones de cosas» en la sesión del 29 de abril de 1882, bajo la presidencia de Jacobo Varela. Cada uno de los representantes fue abordando el tema desde diferentes aristas: Carlos María de Pena marcará el «Proyecto de resolución (sobre la pedagogía basada en la observación de objetos)», Wenceslao Escalante, señalará el «Proyecto de resolución sobre el tema, necesidad de atender a la educación práctica de la voluntad en los niños», y cerrará las presentaciones Alfredo Vázquez Acevedo, con su disertación «Las lecciones sobre objetos» donde señala:

> He elegido para tema de mi disertación las Lecciones sobre objetos. No sé si juzgaréis feliz y oportuno el asunto; pero su importancia no es a mi juicio menor que la de muchos otros de los que han sido tratados en este Congreso, si no por sus dificultades, al menos por la influencia que puede ejercer sobre el progreso de la educación.[10]

Como lo ha analizado Delio Machado, fue gracias a las presentaciones de los delegados uruguayos que las lecciones de objetos adquirieron un lugar preponderante en el Congreso Pedagógico de Buenos Aires.[11] Podríamos sumar la mirada de las ediciones de los textos escolares que circularon durante este periodo y la recepción que tuvieron los mismos en la masa de los estudiantes, pero excede a los objetivos de este artículo. En un futuro, sería interesante establecer un recorrido sobre las repercusiones que presentaron estas propuestas en el espacio argentino, luego de las intervenciones marcadas, analizando si esta propuesta fue acogida o no en las aulas argentinas.

La enseñanza intuitiva en la historiografía de la educación rioplatense

Para adentrarnos en este apartado, partimos de la palabra en primera persona de José Pedro Varela (1845-1879), el pedagogo uruguayo conocido por ser una de las figuras fundamentales en la reforma educativa

[10] Alfredo Vázquez Acevedo, *El monitor de la educación común*, año 2 no. 34 (1883): 491.

[11] Luis María Delio Machado, «En enseñanza intuitiva y lecciones de objetos en el primer sistema público de enseñanza en Uruguay», *Contextos: Estudios De Humanidades y Ciencias Sociales*, no. 44 (2019).

de Uruguay en el siglo XIX. Varela fue influenciado por las ideas educativas del positivismo y de pedagogos europeos como Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel y Horace Mann. En su obra y praxis, introdujo varios principios educativos que fueron revolucionarios para la época, uno de los más destacados fue la **«enseñanza intuitiva»** o **«lecciones de objetos»**. Justamente, desde su obra «La Educación del pueblo», subrayó la importancia de utilizar métodos didácticos que conectaran la enseñanza con la vida cotidiana y el entorno de los estudiantes, de allí que pusiera en valor el método intuitivo y que tratara de implantarlo en el Río de la Plata:

> […] estamos convencidos de que no es solo en la República Oriental, sino en todos los pueblos de habla española, donde las Lecciones sobre Objetos no se practicaban, absolutamente, hace muy poco. Últimamente la Sociedad de migos de la Educación Popular de Montevido publicó, bajo sus auspicios, el "Manual de Lecciones sobre Objetos" escrito en inglés por Mr. Clakins y vertido al castellano por el Sr. D. Emilio Romero y por nosotros. La edicion de 2000 ejemplares que se hizo, se agotó en breve, gracias á la suscripción de los gobiernos Oriental y Argentino, y de la Municipalidad de Buenos Aires. Adoptado como testo en las escuelas de la vecina República, y repartido en las de nuestro país, es de esperar que empieze á ponerse en práctica y á vulgarizarse la enseñanza de las Lecciones sobre Objetos..[12]

Así, varios trabajos sobre la enseñanza intuitiva han tomado como marco de referencia el área rioplatense. De especial relevancia son las investigaciones «Enseñanza intuitiva y lecciones de objetos en el primer sistema público de enseñanza en Uruguay» de Luis María Delio Machado y «Francisco Berra y la educación positivista en el Uruguay (1874-1882)» de Marcelo David Coll Cárdenas.[13] Yendo más lejos, en «Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910)», María Cristina Linares revela la existencia una serie de libros de «lecciones de cosas», entre los cuales se destacan las traducciones del afamado

---

[12] José Pedro Varela, *La educación del pueblo* (Tipografía de La Democracia, 1874): 208-209.

[13] Delio Machado, «En enseñanza intuitiva» 2019. Marcelo D. Coll Cárdenas, «Francisco Berra y la educación positivista en el Uruguay (1874-1882)», *Anuario del Instituto de Historia Argentina*; *no. 9* (2009): 43-58.

manual de Calkins realizadas por Juana Manso y otro de Emilio Romero y José Pedro Varela.[14] La autora resalta que estas publicaciones tendrían una amplia circulación, volviéndose parte de los programas de estudio en ambos países.

En esos estudios e investigaciones los autores dan cuenta de la conexión en común de ciertas ideas y publicaciones relacionadas con las «lecciones de cosas» a ambas orillas del Río de la Plata. Destacan figuras impulsoras y autores claves compartidos en la conformación de sus sistemas educativos, entre los que se cuenta Francisco Berra, que abordaremos más adelante.

Ya definido el recorte espacial y temporal, haremos una sistematización de las obras y autores más relevantes que han trabajado estas temáticas.

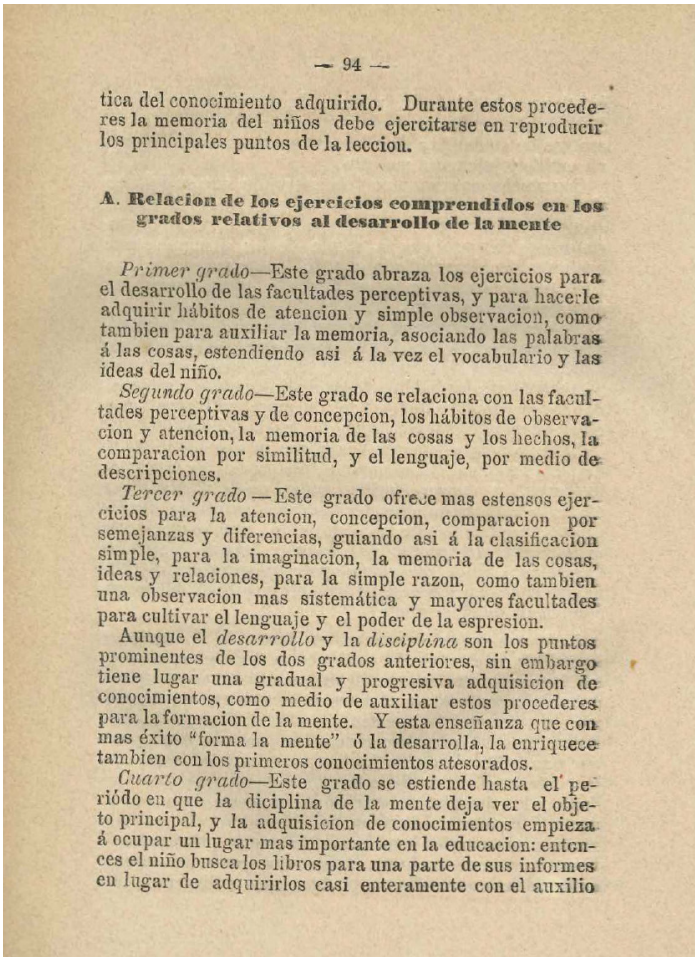
Práctica de aula y formación docente en las «lecciones cosas»

Una de las primeras menciones a las «lecciones de cosas» en Argentina aparece en el año 1873 en la «Circular de la Comisión Nacional de Escuelas a los Directores de la Educación Común», un documento de circulación entre las escuelas realizado por Onésimo Leguizamón, Pedro Quiroga, Victorino de la Plaza, Eduardo Wilde, José O. Machado y Leopoldo del Campo, a pedido del gobierno nacional. En un apartado de esa circular aparece la recomendación del «sistema de lecciones sobre objetos»:

> Hemos recomendado la introducción en nuestras escuelas, del sistema de lecciones sobre objetos, y hemos citado como guía para la dirección de esta especie de instrucción económica y eficacísima a la vez, el Manual de lecciones sobre objetos del distinguido profesor Calkins, y parece conveniente dar una idea de este moderno y excelente sistema que comprende todos los principios sentados por Enrique Pestalozzi, el padre del sistema moderno de educación, tan en boga en los Estados Unidos, en Alemania y otros países de Europa.[15]

[14] María C. Linares «Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910)», *Del Prudente Saber y El Máximo Posible De Sabor*, no. 7 (2012): 8-26.

[15] Onésimo Leguizamón *et. al*. *Circular de la Comisión Nacional de Escuelas a los Directores de la Educación Común* (1873): 92.



— 94 —

tica del conocimiento adquirido. Durante estos procederes la memoria del niños debe ejercitarse en reproducir los principales puntos de la leccion.

A. Relacion de los ejercicios comprendidos en los grados relativos al desarrollo de la mente

Primer grado—Este grado abraza los ejercicios para el desarrollo de las facultades perceptivas, y para hacerle adquirir hábitos de atencion y simple observacion, como tambien para auxiliar la memoria, asociando las palabras á las cosas, estendiendo asi á la vez el vocabulario y las ideas del niño.

Segundo grado—Este grado se relaciona con las facultades perceptivas y de concepcion, los hábitos de observacion y atencion, la memoria de las cosas y los hechos, la comparacion por similitud, y el lenguaje, por medio de descripciones.

Tercer grado—Este grado ofrece mas estensos ejercicios para la atencion, concepcion, comparacion por semejanzas y diferencias, guiando asi á la clasificacion simple, para la imaginacion, la memoria de las cosas, ideas y relaciones, para la simple razon, como tambien una observacion mas sistemática y mayores facultades para cultivar el lenguaje y el poder de la espresion.

Aunque el *desarrollo* y la *disciplina* son los puntos prominentes de los dos grados anteriores, sin embargo tiene lugar una gradual y progresiva adquisicion de conocimientos, como medio de auxiliar estos procederes para la formacion de la mente. Y esta enseñanza que con mas éxito "forma la mente" ó la desarrolla, la enriquece tambien con los primeros conocimientos atesorados.

Cuarto grado—Este grado se estiende hasta el período en que la diciplina de la mente deja ver el objeto principal, y la adquisicion de conocimientos empieza á ocupar un lugar mas importante en la educacion: entonces el niño busca los libros para una parte de sus informes en lugar de adquirirlos casi enteramente con el auxilio

Se pueden observar las recomendaciones otorgadas a los docentes sobre el método de Calkins en relación al desarrollo intelectual de cada estudiante según el grado que curse.

Por otro lado, en Uruguay podemos ver la publicación realizada en 1882 por la Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo: «Curso graduado de instrucción y manual de métodos para uso de los maestros», escrito por Enrique Kiddle, Tomás Harrison y N.A. Calkins, con la traducción de Joaquina Acevedo, junto a A. Vázquez Acevedo y Emilio Romero. En sus palabras preliminares, se puede observar que el mercado al que apunta la publicación no solo es Uruguay sino también Argentina. Los autores se preguntan: «¿tienen las Repúblicas Oriental y

Argentina el número de agentes idóneos que los trabajos escolares necesitan? Evidentemente no. La mayoría de los maestros pertenecen a la antigua escuela: sus conocimientos, sus aficiones, sus hábitos, y hasta su carácter, no convienen con los principios de la enseñanza moderna.»[16]

Es Cristina Linares quien indaga sobre la pregunta planteada anteriormente. En su trabajo realiza un recorrido sobre el método en los programas de estudio de las escuelas normales y marca cómo incorporaron la enseñanza del método intuitivo.[17] En dicho recorrido llega hasta el Centenario de la Revolución de Mayo (1910), fecha en la que, con la puesta en marcha del Plan de Estudios y Programas para las escuelas de la Capital, se observa que el método sigue vigente pero que desaparece como asignatura. A su vez, también observa cómo en la práctica de aula se vincula la enseñanza de las «lecciones de cosas» con las nociones de historia natural enumerando cuestiones en torno al mundo animal y vegetal.[18]

Por su parte, Gabriela Ossenbach, en su estudio de la recepción del método intuitivo en las sociedades latinoamericanas, también toca el tema de la presencia de los maestros españoles en la formación de la escuela normal.[19] Tal fue el caso de José María Torres, de cuyo «Curso de Pedagogía» Ossenbach dice que se limita a realizar una mención a «las lecciones de cosas», pero que se aboca más a conceptos pestalozzianos.[20]

Coll Cárdenas rescata la figura de Francisco Berra, en especial por su libro «Apuntes de pedagogía» que abrió una mirada novedosa sobre el método intuitivo en las aulas rioplatenses.[21]

---

[16] Henry Kiddle, Thomas F. Harrison y Norman A. Calkins, *Cómo se debe enseñar: Curso graduado de instrucción y manual de métodos para uso de los maestros*, (Publicación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo, 1882): 5.

[17] Linares, «Posibles itinerarios y recepciones».

[18] Linares, «Posibles itinerarios y recepciones». Silvina Gvirtz, *El color de lo incoloro: miradas para pensar la enseñanza de las ciencias* (Novedades Educativas, 1963).

[19] Gabriela Ossenbach, «La Recepción de Pestalozzi en las Sociedades Latinas», *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*. 5, no. 15 (1997): 191-204.

[20] José María Torres, *Primeros elementos de educación* (Imprenta de Martín Biedma, 1887).

[21] Francisco A. Berra, *Apuntes para un curso de pedagogía* (Establecimiento Tipográfico de La Nación, 1878).

Otra referencia para considerar en la formación docente es la importancia que adquirirán las sociedades de educación que se conformaron en el área de la educación, con el objeto de difundir este método. Podemos señalar que, en la ciudad de Montevideo, hemos podido localizar la «Sociedad de Amigos de la Educación Popular», una institución fundada en 1868, a fin de fomentar la educación popular, cuya sede se radicó en la «Escuela y Liceo Elbio Fernández», donde se encuentra actualmente. Así nos acerca esta observación el historiador de la educación Agapo Palomeque, quien nos recuerda que:

> La Sociedad de Amigos también modificó el modo de enseñanza de la lectura, comenzándose por identificar palabras en lugar de proceder según la engorrosa práctica tradicional de hacerles aprender previamente centenares de sílabas salteadas. En concordancia con lo anterior, se introdujo un mecanismo considerado fundamental por los reformistas: la enseñanza de las «Lecciones sobre Objetos». Como lo enfatizara Alfredo Vásquez Acevedo en un informe presentado en el Congreso de Pedagogía de 1882 en Buenos Aires, la finalidad predominante de las Lecciones sobre Objetos, era «ejercitar los poderes mentales [del niño], despertar poco a poco la inteligencia y cultivar sus diferentes fases de observación, concepción y gusto».[22]

En el caso de Argentina, es interesante el caso presentado por Vera de Flachs en su estudio sobre la pedagoga Rosario Vera Peñaloza, donde informa sobre la creación de Sociedades Populares de Educación, destacándose junto a Vera Peñaloza, entre otros, Carlos Vergara y Elvira Rawson de Dellepiane y Alicia Moreau de Justo.[23] Se puede decir que estas asociaciones, que también han sido trabajadas por Sandra Carli, se dedicaron a profundizar sobre los métodos trabajados en las aulas del Río de la Plata.[24] Sería interesante indagar sobre las actividades de estas

---

[22] Agapo L. Palomeque, «La "Sociedad de Amigos de la Educación Popular", primera etapa del proceso reformista de la escuela pública», *Anales del Instituto de Profesores «Artigas»* 4 (2010-12): 246.

[23] María Cristina Vera de Flachs, «Rosario Vera Peñaloza. Una maestra que dejó huella en la historia de la educación de la Argentina» *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 14 no. 18 (2012): 19-38.

[24] Sandra Carli, «Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación» en *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, editado por Puiggrós Adriana, Editorial Galerna (1991).

sociedades para observar la difusión y recepción que tuvo el método intuitivo en el mundo educativo.

Los «objetos» y la «intuición» en los recursos didácticos

En nuestro periodo de estudio los recursos didácticos y los métodos de enseñanza estaban orientados hacia lo concreto, especialmente a través de las lecciones de objetos o lecciones de cosas**.** Como bien afirma Gómez Rodríguez de Castro:

> Las lecciones de cosas entran en la actividad escolar por el socorrido portillo de las lecturas. El núcleo del currículo de la instrucción elemental primaria está constituido por la lectura, la escritura y el cálculo: atendiendo a otro tipo de presiones más o menos perentorias, según las épocas, se incluyen el catecismo, la historia sagrada, o bien las lecciones de historia general y geografía y algunas otras como agrimensura o agricultura.[25]

Es así como el uso de los objetos como recurso didáctico y la intuición como herramienta pedagógica permiten ampliar el horizonte de los niños, llevándolos más allá del aprendizaje teórico hacia una comprensión más profunda y significativa del mundo.

En lugar de memorizar pasajes o definiciones, los estudiantes se enfrentaban a la realidad a través de objetos tangibles y experiencias sensoriales, desarrollando una comprensión más holística y práctica del conocimiento. Y así en la educación argentina se va reafirmar a partir de la sanción de la ley Nº 1420 de educación común, gratuita, laica y obligatoria que hemos marcado previamente, dio lugar a una serie de debates en torno a la forma en que debía darse esa enseñanza primaria. Estas discusiones fueron protagonizadas por muchos de los y las maestras que tomaron un papel activo a la hora de desplegar sus argumentos en torno a qué métodos, materiales y currícula debía impulsarse. Andrea Alliaud afirma que, ante la búsqueda de un personal idóneo para garantizar la puesta en marcha de este sistema de enseñanza, se avanzó

[25] Federico Gómez Rodríguez de Castro, «Lecciones de cosas y centros de interés», en *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, ed. A. Escolano Benito (Fundación Germán Sánchez Ruipérez 1997): 449-450.

en la profesionalización del magisterio, lo cual requeriría la construcción de un corpus bibliográfico para la formación docente.[26]

En relación con eso, Lucia Lionetti asevera que muchos maestros y maestras tenían aspiraciones intelectuales y políticas, por lo que participaban activamente en estos espacios de disputa.[27] Así, una forma de construcción y apuntalamiento de los argumentos de estos agentes era la difusión y traducción de obras europeas a la lengua castellana. Las «lecciones de cosas» se encontraban en el corazón de esta uniformización y, como producto directo de ello, se encontraron también en el centro del esfuerzo editorial nacional.

Lejos de transpolarlos de forma automática, Braslavsky muestra cómo los nuevos conceptos del método intuitivo, que entraron de forma tan polémica a través de José Pedro Varela y los integrantes de la Sociedad de Amigos de la Educación de Montevideo, fueron readaptados para dar lugar a nuevas formas de enseñar escritura y lectura.[28] Romero y Varela, con el auspicio de la Sociedad de Amigos de la Educación de Montevideo, realizaron una traducción del libro «Lecciones de Cosas» de Norman Calkins, que se publicaría en 1872 y que se transformaría en la base para dos modelos diferentes de enseñanza. Por un lado, el impulsado por Varela, quien más tarde llegaría a presidente de la República Oriental del Uruguay, y por otro, una síntesis más local y nacionalista de Francisco Berra, quien además elaboraría un tratado de clasificación de métodos.

Investigaciones como la de Susana García nos permiten advertir que, en la región rioplatense, los manuales de lecciones de cosas fueron inicialmente difundidos en sus versiones angloamericanas, principalmente mediante los textos de Appleton y manuales de pedagogos estadounidenses.[29] Entre ellos, el de Calkins fue uno de los más importantes, no solo por la cantidad de volúmenes impresos sino por volverse el centro

---

[26] Andrea Alliaud, *El maestro como categoría social: génesis y desarrollo en Argentina (1880-1915)* (CEAL, 1993).

[27] Lucía Lionetti, «Víctor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo argentino de principios del siglo XX», Revista Prohistoria año X, no. 10 (2006): 93-112.

[28] Braslavsky, «Para una historia de la pedagogía».

[29] García, «Museos escolares».

del esfuerzo de la traducción de maestros y maestras. Su texto «*Primary object lessons for a graduated course of development, a manual for teachers and parents with lessons for the proper training of the faculties of children*» (1861) fue tempranamente traducido por la educadora Juana Manso entre 1869 y 1871. A esta se le sumaría el trabajo previamente mencionado de José Pedro Varela y Emilio Romero que, según Clara Brafman, tendría una amplia circulación y sería objeto de varias reediciones en Montevideo.[30]

En la Argentina, varias versiones del texto «Enseñanza Objetiva», así como las series de ilustraciones de colores, botánica, zoología, mineralogía y lecciones de cosas de Calkins, fueron distribuidas ampliamente por el Consejo Nacional de Educación entre las escuelas públicas del país, según los archivos de esta entidad.[31]

Este fenómeno de crecimiento de circulación de elaboración de traducciones y textos locales del método intuitivo se vio favorecido por la consolidación de editoriales de textos de enseñanza de gran tirada en el territorio americano. Podgorny marca cómo la casa de Estrada y Cía., hacia fines del siglo XIX, se volvió no solo una importante empresa introductora de elementos didácticos y pedagógicos europeos, sino también la proveedora favorita del Consejo Nacional de Educación y de colegios estatales.[32] Esta editorial, y otras más, tuvieron una fuerte influencia en la difusión de sus productos entre los cuales se contaban libros de «lecciones de cosas» y el método intuitivo.

Por otro lado, este despliegue editorial de publicaciones y traducciones se enmarca en debates, acerca de las ideas de Sarmiento y de la generación del ´80, sobre la construcción de la nacionalidad argentina. Por ejemplo, Rajschmir menciona que el profesor italiano Pedro Scalabrini, radicado en la provincia de Entre Ríos, conformaría una serie de muestrarios con objetos naturales del paisaje local y los promocionaría con el título de «Museo Escolar Argentino», aplicando el método de «lecciones

---

[30] Clara Brafman, «La ciencia, lo científico y lo moderno en los libros de lectura de la escuela primaria», en *El color de lo incoloro: miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*, ed. Silvina Gvirtz, (Novedades Educativas, 2000).

[31] García, Susana V. «Museos escolares».

[32] Irina Podgorny, *Arqueología de la educación: textos, indicios, monumentos* (Sociedad Argentina de Antropología, 1999).

de cosas», pero a partir del entorno natural argentino.[33] En última instancia, se trataba de una serie de objetos naturales, geológicos: huesos, fósiles, maderas, minerales y otros elementos del litoral argentino que se volvían, cada uno de ellos, una lección de historia natural. Así, según Susana García, al igual que hacían las láminas e imágenes que integraban los libros de lecciones de cosas europeos, se buscaba confrontar al alumno con el objeto de estudio a partir de la observación o el «descubrimiento», y avanzar en la aplicación de interrogantes y procedimientos inductivos y analíticos que iba acompañado del «nombrar» e «identificar» el artefacto natural.[34]

La prueba piloto de Scalabrini que buscaba readaptar el método intuitivo al panorama local fue continuada por uno de sus alumnos, Víctor Mercante, sobre todo a partir de la publicación de su libro «Museos Escolares Argentinos», en 1893. Consideramos que la buena intención de dar mayor visibilidad al universo y paisaje local estaba presente aún en las críticas que se realizaron a este primer aproximamiento.

Por ello, si bien se reconocía el valor didáctico del método intuitivo y de las lecciones de cosas extranjeras, múltiples inspectores escolares criticaban su uso por ser incompletas o por no adaptarse a la enseñanza nacional. Por ende, en los debates del periodo e informes de estos, se marcaba que «esos elementos correspondían a muestras "extranjeras" y en idiomas extranjeros que solo daban idea de los paisajes, las construcciones o las industrias europeas, pero no representaban la naturaleza "pródiga" de la República Argentina».[35] Este peligro de «extranjerismo»[36] era patente y era remarcado incluso por figuras partidarias del método inductivo en Argentina como Víctor Mercante, quien afirmaba:

> […] no representan una planta, una flor, un fruto argentino. Las telas ilustrativas, en Europa son hechas y a Europa retrata; las

[33] Cinthia Rajschmir, «Los museos escolares argentinos: de la enseñanza de las ciencias a la construcción de lo nacional» en *El color de lo incoloro: miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*, ed. Silvina Gvirtz, (Novedades Educativas, 2000): 149-175.

[34] Susana V. García, «Lesiones "objetivadas" y museos escolares en la Argentina del centenario», *Revista Museologia & Interdisciplinaridade* 3, no. 5 (2014): 75-93.

[35] Honorio Senet, «Museos escolares. Apuntes sobre la manera de formarlos» *Revista de Educación* 20, no. 116 (1891): 5-17.

[36] García, «Museos escolares».

> colecciones mineralógicas, de productos agrícolas, las cajas enciclopédicas (por otra parte muy deficientes) cuando no vienen de Francia, son de Alemania. ¿Pero somos franceses o argentinos? [...] no se conoce ni se ama la patria solo venerando a San Martín y a Moreno y tomando un fusil cuando se está en peligro, no. No es extraño que conozcamos antes los bosques que tiene Francia que las inmensa selvas argentinas [...] el Museo escolar de que es provisto oficialmente cada establecimiento de educación se compone de maderas del Canadá o de los Alpes, hierro de Hanz, pirita, de Elba; carbón de Inglaterra, caliza de América; mármol de Carrara y todo aquello que los franceses han tenido a bien mandarnos.[37]

En este punto, nos parece interesante traer el aporte de Anne Marie Chartier , quien afirma que «la escuela no es entonces la simple correa de transmisión de "conocimientos sabios", elaborados fuera de ella que se limita a transmitirles un "lubricante pedagógico"».[38] En conjunto con los alumnos, los mismos maestros de este periodo y la escuela en su conjunto, se transforman en un espacio donde se genera saber, y en este caso en particular se da una apropiación y resignificación del método intuitivo con una dinámica y selección nacional.[39] Es a partir de estos fragmentos que se debe analizar la amplia recepción del método intuitivo y las lecciones de cosas, pero sin dejar de lado el esfuerzo de traducción, adecuación y uso crítico desde el espacio americano. Linares también hace referencia a esta crítica que realizan Víctor Mercante y Rodolfo Senet, señalando la ausencia de materiales nacionales para la enseñanza de este método.[40]

Por otro lado, podemos señalar que las investigaciones de Susana García marcan que la expansión de la educación científica de las llamadas «lecciones de cosas» y la pedagogía basada en la observación de objetos fue retroalimentada tanto por los catálogos y cartillas de las

---

[37] Víctor Mercante, *Museos Escolares Argentinos y la Escuela Moderna* (Imprenta de Juan Alsina, 1893): 15-16

[38] Anne Marie Chartier, «¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?» *Historia de la educación,* no. 9, (2009): 31.

[39] F. Terigi, «Exploración de una idea. En torno a los saberes de lo escolar» *Las formas de lo escolar*, ed. R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Del Estante Editorial, 2007): 99-118.

[40] Linares, María. C. «Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910)», *Del Prudente Saber y El Máximo Posible De Sabor*, no. 7 (2012): 8-26.

casas proveedores de materiales como por funcionarios escolares y docentes, quienes bajo el lema de una «enseñanza nacional» promovieron sus versiones locales de modelos de colecciones y otras innovaciones didácticas.[41]

Es por eso que, al observar esta falencia, podemos abrir un nuevo tópico para futuras investigaciones que podremos denominar «lecciones de cosas nacionales», ya que fueron realizadas por autores locales como lo fue la escrita por Marcos Sastre en 1886 y publicada en la editorial «Igon Hermanos» bajo el título de «Lecciones sobre objetos comunes y educación: para guía de las maestras y madres de familia». Este libro tendría una amplia circulación y se volvería bibliografía central en el colegio.

En el ámbito de otras asignaturas y disciplinas, Esteban Lamadrid y Andrés Ferreyra publicaron en 1892 «El cálculo Infantil: aritmética objetiva», expandiendo la producción disponible para las escuelas. En esta misma línea, en Montevideo, en 1904, Martínez Vázquez publicaría «Simples apuntes de lecciones sobre industrias: con arreglo a la asignatura "Lecciones sobre cosas" correspondiente al cuarto año de estudios, según el programa oficial vigente y precedidos de un curso completo y ampliado del de tercer año».[42]

Estos libros vinieron a sumarse al corpus de traducciones elaboradas por maestros y maestras, enriqueciendo la diversidad de manuales nacionales e internacionales disponibles para trabajar en las aulas de colegios a lo largo del territorio nacional.

Algunas obras especiales

Sabemos que, en los últimos años, la historia cultural, y la historia del libro y la lectura (Chartier, 1992), abrieron un espacio para la historia del libro escolar que dio visibilidad a los textos usados en las escuelas.[43] La

---

[41] García, «Lesiones "objetivadas"».

[42] Francisco Martínez Vázquez, *Simples apuntes de lecciones sobre industrias: Con arreglo á la asignatura 'Lecciones sobre cosas' correspondiente al cuarto año de estudios, según el programa oficial vigente y precedidos de un curso completo y ampliado del de tercer año* (s.n. 1904).

[43] Robert Darnton, *O beijo de Lamourette*. (Cía das Letras, 1990). Henri-Jean Martin, Roger Chartier y Jean-Pierre Vivet, «Histoire de l'édition française» *Promodis*, vol. 4 (1986). Hipólito Escolar

historia de la educación, la historia social, la historia cultural, la sociología de la educación, junto con otras áreas de conocimiento, pusieron en valor estas fuentes y objetos en los estudios de la historia de la educación, como son los estudios de la llamada «cultura escolar» y «forma escolar».[44] A partir de esta relectura, el libro didáctico pasó a ser considerado como fuente y objeto privilegiado para la contextualización de las prácticas escolares y para la recuperación de la memoria educativa, lo cual contribuyó a la reconstrucción de la historia de las disciplinas y la historia del currículum. El libro didáctico funciona como un «espacio de la memoria», en la medida que materializa las prácticas educativas.

Ahora bien, como sabemos, los libros de lectura, escritos para enseñar a leer, son medios para difundir contenidos, formas de pensar y sentir. Esos contenidos revelan ideas, valores y pautas de comportamiento que los autores, editores y, generalmente, las autoridades educativas, consideran conveniente enseñar a las niñas y los niños. Es por eso que los libros de lectura tienen la propiedad de reflejar los cambios en las ideas y concepciones privilegiadas por las políticas educativas, a lo largo del tiempo.

Esos libros transmiten formas de ver el mundo que trascienden a los propios autores, sirviendo de testimonio de experiencias recortadas sobre la sensibilidad social de su tiempo.

Entre esos dos extremos —transmitir el orden que se quiere para la sociedad o reflejar la sensibilidad de una época— existen múltiples matices: la autonomía y creatividad del autor, la permeabilidad de los editores a los deseos o expectativas del público, y el acto de la lectura que involucra plenamente al lector, su universo cultural y su capacidad reflexiva.

Sobrino, *Historia ilustrada del libro español* vol. 3 (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1993-1996). Jacques Michon y Jean-Yves Mollier, *Les mutations du livre et de l'édition dans le monde du XVIIIe siècle à l'an 2000* (Les Presses de l'Université Laval/L'Harmattan., 2001). Roger Chartier, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación* (Gedisa, 1992).

[44] Dominique Julia, «A cultura escolar como objeto histórico», *Revista Brasileira de História da Educação*, no. 1 (2001): 9-43. Guy Vincent, Bernard Lahire y Daniel Thin, «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire» *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés in dustrielles*, ed. Guy Vincent (Presses, 1994).

En el caso de las «lecciones de cosas», el método reflejado se puede ver diverso y, a la vez, acotado. Y lo afirmamos porque existe una fórmula predeterminada para establecer la lectura, pero en forma diversa, ya que la temática puede ser abordada desde diferentes contenidos. Desde allí, nos podemos detener para realizar un análisis de estas obras. Como señala el investigador Kazumi Munakata:

> El libro didáctico (y similares: libro de texto, libro de lectura, manuales escolares, etc.) han sido considerados como una fuente privilegiada para el estudio de la historia de las disciplinas escolares, en la medida en que se constituyen en la expresión casi canónica de la vulgata […]. Es cada vez más frecuente que el libro didáctico presente una estructura que ya organiza los contenidos en unidades que simulan una clase, con sus respectivas actividades, ejercicios y evaluaciones. Seguir la lectura de las sucesivas ediciones de libros didácticos posibilita, entonces, trazar la evolución de las disciplinas escolares. Además, de examinar las disciplinas escolares mediante libros didácticos significa reconocer que la vulgata también se determina en esferas poco consideradas, que son el ámbito de la edición y de la distribución de esos libros y los sujetos ahí involucrados, desde autores, editores, divulgadores, hasta cuando existieron aquellos encargados de evaluar los libros.[45] [46]

A partir de allí podemos señalar que en Argentina y Uruguay no solo se desplegó un esfuerzo de traducción de obras europeas, sino que también se produjo una fuerte expansión y producción local, con la finalidad de contar con materiales para las escuelas del territorio. Por ello, a la hora de observar algunas obras de importancia relacionadas al método intuitivo, producidas en el espacio rioplatense, podemos encontrar una amplia variedad de autores que se suman al corpus previamente mencionado.

---

[45] Kazumi Munakata, «Produzindo livros didáticos e paradidáticos» (Tesis doctoral, Pontifícia Universidade Católica/EHPS, 1997): 121. Traducción propia.

[46] Sobre el término «vulgata», que emplea el autor, inferimos que se refiere a la acepción que marca Chervel como un saber que se transmite de una disciplina, homogéneo en líneas generales en cada nivel, con idénticos conceptos, lenguajes, sistemas de ordenación de contenidos entre otros. En pocas palabras sería una reducción de la cultura materializada en los límites espaciales del manual. André Chervel, «Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación», *Revista de Educación* no. 295 (1991): 59-111.

Uno de los primeros tratados elaborados, y que tuvo una amplia circulación, fue el de Vicente R. Ferrer. El «Programa de lecciones sobre objetos o Tratado de lecciones sobre objetos» fue publicado en 1876 y contó con múltiples reediciones, recorriendo las imprentas de varias editoriales como Pedro Igon o la Imprenta del Courrier de La Plata. Ferrer, el sub-inspector de la sección de Buenos Aires, no sería el único en emprender este camino de producción y adecuación. Por ejemplo, Arturo Montoya publicaría en 1921, con el aval de Ernesto Nelson, inspector general de enseñanza secundaria, el libro «Castellano intuitivo para la enseñanza primaria».

Una de las obras más importantes fue sin lugar a duda la escrita por Marcos Sastre en 1886 y publicada en Igon Hermanos, bajo el título de «Lecciones sobre objetos comunes y educación: para guía de las maestras y madres de familia». Este libro tendría una amplia circulación y se volvería bibliografía central en el colegio. Anteriormente hemos vinculado a esta obra con la necesidad de generar un canon de escritura nacional en torno a las lecciones de cosas. Es interesante observar cómo Sastre, a través de sus lecciones, motiva a los estudiantes, familiarizándolos con el medio que los rodea, desde las explicaciones fáciles de elementos como el trigo, la sal, la manteca, el almidón, entre otros, trabajando con objetos que se encuentran en el entorno de los alumnos.

En el ámbito de otras asignaturas y disciplinas, Esteban Lamadrid y Andrés Ferreyra publicaron, en 1892, «El cálculo Infantil: aritmética objetiva», expandiendo la producción disponible para las escuelas. En esta misma línea, en Montevideo, en 1904, Martínez Vázquez publicaría «Simples apuntes de lecciones sobre industrias: con arreglo a la asignatura "Lecciones sobre cosas", correspondiente al cuarto año de estudios, según el programa oficial vigente y precedidos de un curso completo y ampliado del de tercer año».

Estos libros vinieron a sumarse al corpus de traducciones elaboradas por maestros y maestras, enriqueciendo la diversidad de manuales nacionales e internacionales disponibles, para trabajar en las aulas de colegios, a lo largo del territorio nacional.

Justamente, este corpus de textos escolares presentados puede convertirse en motivo de análisis para futuras investigaciones, a fin de poder

observar la práctica de aula, desde el libro de texto y la llegada que tuvo en los estudiantes rioplatenses.

Personajes y figuras claves para la enseñanza intuitiva en el Río de la Plata

Observamos que, cuando vamos a rastrear a los protagonistas de la puesta en práctica en las aulas de la enseñanza intuitiva, encontramos algunos vacíos, puesto que hay recortes que nos señalan determinada participación del personaje en cuestión, quedando desdibujado su accionar. Por eso consideramos importante acercarnos a aquellas vidas, porque desde su construcción podemos leer el contexto sociocultural, como así también explorar las formaciones, sociabilidades, interacciones institucionales, participaciones en publicaciones periódicas y distintas formas de intervención pública de esos hombres, confiados en aplicar un método didáctico para el crecimiento social. [47]

A la hora de escribir sobre el método intuitivo y lecciones de las cosas, durante la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, se destacan algunas figuras como impulsoras de las mismas. Algunas de ellas ya se han visto plasmadas en anteriores apartados de este escrito, a pesar de lo cual nos proponemos retomarlas para trazar un breve esbozo biográfico que permita comprender mejor sus motivaciones, influencias y contextos de producción. Es oportuno observar que el acercamiento de estos autores al método intuitivo se produjo en determinado tramo de sus vidas y que luego fueron mutando sus puntos de vista, al compás de los cambios producidos en el ámbito educativo.

Con relación al Uruguay, podemos identificar a Francisco Berra (1844-1906), fue miembro de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular y colaboró de forma estrecha con José Pedro Varela. Siguiendo lo postulado por Marcelo Coll Cárdenas, Berra adoptó prontamente el ideario liberal y se introdujo en los debates pedagógicos de conformación de los nuevos diseños educativos de la República Oriental del Uruguay.[48] Ya en 1882, durante su participación en la Exposición Continental

---

[47] Paula Bruno, *Pioneros Culturales de la Argentina. Biografía de una época, 1860-1910* (Siglo XXI Editores, 2011)

[48] Marcelo David Coll Cárdenas, «Francisco Berra y la educación positivista en el Uruguay (1874-1882)» *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, no. 9 (2009): 43-58.

de Buenos Aires, Berra expuso su defensa del método intuitivo en una ponencia titulada «Los Métodos». Allí resalta la importancia de que el maestro deba «[...] dirigir de tal modo la enseñanza que el alumno aplique estos métodos: a) El intuitivo (percepción directa por los sentidos) al conocimiento de fenómenos simples (un sonido, un color, un olor); b) El comparativo, al conocimiento de las relaciones directas o inmediatas de los fenómenos [...]».[49] Su obra central, que remarcaba la necesidad de la expansión de las lecciones de cosas y el método intuitivo, sería publicada en 1883 con el título de «Lecciones de Pedagogía» y tendría un fuerte impacto, llevándolo al cargo de Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires en 1894, desde donde intentaría aplicar las ideas pregonadas previamente.

José Pedro Varela (1845-1879) fue uno de los primeros en introducir las ideas positivistas en materia educativa en Uruguay, las cuales encarnaron en su proyecto de Ley de Educación Común 1877 que se volvería ley en 1878. En 1868 creó la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, organización que lideraría y que se volvería receptora de múltiples pedagogos y educadores abocados a la difusión del método intuitivo a partir de la elaboración de tratados, libros y traducciones. Delio Machado se acerca a la figura de Varela, vinculándolo a la expansión de las lecciones de cosas en el Uruguay, desde una postura positivista anglosajona spenceriana.[50] Y por último señalamos a la figura de Carlos María de Pena (1852-1918) tuvo activa participación en la Sociedad de Amigos de la Educación Popular y en el Ateneo de Montevideo. Se destacó su participación en el Congreso Pedagógico de 1882, celebrado en Buenos Aires, donde se lo recuerda por la presentación realizada durante las sesiones del Congreso, recomendando el uso del método intuitivo, a través del texto escolar de las lecciones de cosas. Durante esa presentación señaló las ventajas que se obtendrían en los resultados de la educación a través de dicho método. Delio Machado lo menciona y precisa que el pedagogo remarca la influencia del método en tiempo de Berra y Varela. Murió en los Estados Unidos, en 1918, mientras se desempañaba como embajador.[51]

---

[49] Coll Cárdenas, «Francisco Berra», 49.

[50] Delio Machado, «Enseñanza intuitiva».

[51] Delio Machado, «Enseñanza intuitiva».

Y en el caso argentino, observamos la presencia de las mujeres como Juana Manso y Rosario Vera Peñaloza que jugaron un papel fundamental en la adaptación y promoción de métodos pedagógicos modernos, destacándose por su innovación en un contexto donde el rol femenino en educación estaba limitado. Juana Manso (1819-1875) fue una de las primeras defensoras de los principios de Pestalozzi y Froebel, adaptándose a la realidad local, continuando su esfuerzo a partir de sus traducciones del francés al castellano de obras como «Lecciones de Cosas» de Norman Calkins que tuvieron una amplia circulación en el Río de la Plata.[52] Fue directora de la Escuela Normal Mixta N.º 1 y llegó a convertirse en la primera mujer vocal del Departamento de Escuelas y, posteriormente, de la Comisión Nacional de Escuelas mientras que Rosario Vera Peñaloza (1873-1950) fue una pedagoga argentina, innovadora en la práctica docente, aplicó diferentes métodos a lo largo de su carrera:

> Familiarizar al niño con las llamadas propiedades de la materia, comprende esa serie de lecciones objetivas que llevan el nombre de lecciones de cosas, cuando se busca la ejercitación del tacto, en sus impresiones de contacto, dolorífica y térmicas; de color, cuando se ejercita la vista en la apreciación; la forma, cuando se propugna que el niño se familiarice con la diferencia visto- tacto- muscular de la forma en sus dimensiones y extensión; de número, cuando distingue y compara cantidades; y finalmente, de lugar, cuando se ejercita su orientación en fijar la ubicación de los objetos.[53]

Eso proponía en un artículo de la publicación periódica «El Monitor de la Educación Común», en 1916. Como también se sabe, se asoció a Carlos María Biedma en el emprendimiento de la creación de la escuela privada «Escuela Argentina Modelo», y fundó el «Museo Argentino» en el Instituto Félix Bernasconi. Como señala Vera de Flachs, años más tarde adherirá a los postulados de la «Escuela Nueva».[54]

Por otro lado, podemos destacar en el universo masculino, educadores como José Manuel Estrada, Pedro Scalabrini, Víctor Mercante y

---

[52] Linares, «Posibles itinerarios y recepciones».

[53] *El monitor de la educación común*, año 34 no. 525 (1916): 178

[54] Vera de Flachs, «Rosario Vera Peñaloza».

Carlos María Biedma, entre otros, que cumplieron un rol fundamental en la defensa de un desarrollo del método intuitiva en las aulas argentinas.

Pedro Scalabrini (1848-1916) fue un maestro y pedagogo nacido en Italia que emigró a los 20 años por motivos políticos para radicarse en Paraná, provincia de Entre Ríos. Fue un férreo defensor del positivismo y el introductor de dichas ideas en la Escuela Normal de Paraná.[55] Su influencia puede rastrearse en algunos de sus alumnos que formarían parte de los debates educativos más importantes de principios del siglo XX y del centenario de la nación. Entre ellos se destacan: Víctor Mercante, Angel C. Bassi y Jose Alfredo Ferreira. En la búsqueda de extender el interés científico y natural en el alumnado argentino, impulsa la creación de museos escolares nacionales. Estas colecciones de objetos naturales locales eran una síntesis propia del método de lección de cosas europeo, aplicado a la formación del ciudadano argentino. Estas preocupaciones le otorgaron el cargo de director del Museo Provincial de Entre Ríos y un lugar en el Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Desde su libro «Cartas Científicas» (1887) y sus frecuentes publicaciones en la revista «La Escuela Positiva», a fines de la década de 1880, despliega la adecuación del método intuitivo al contexto nacional. Junto con su discípulo Víctor Mercante, Linares lo considera un propulsor del método intuitivo desde el positivismo de orientación biológica y evolucionista anti mecanicista.[56]

Podemos destacar a otra figura de la educación argentina como José Manuel Estrada (1842-1894) fue un profesor, escritor y político argentino. Fue Director General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires (1865); escribió textos escolares, en especial, «Lecciones de historia argentina» que fue usado como texto escolar a lo largo de sus reiteradas ediciones:

> Es verdad que los niños que ingresan a las escuelas van ya enriquecidos con un cúmulo de nociones primitivas y fragmentarias. Pero el educador discreto, debe esclarecer y perfeccionar esas mismas; tomarlas en seguida como punto de partida para

[55] Educ.ar Portal «Pedro Scalabrini», Secretaría de Educación, Ministerio de Capital Humano, Argentina. https://www.educ.ar/recursos/70952/pedro-scalabrini-1848-1916 (consultado el 20-11-2024).

[56] Linares, «Posibles itinerarios y recepciones».

> ensanchar la información, y proporcionar los medios artísticos a los procedimientos naturales, en cuya virtud pudo el niño adquirir las ideas que sirven de base a sus trabajos […]. EI niño toca, ve, percibe, concibe, entiende: luego expresa: más tarde, obra.[57]

Allí se ve reflejado su cercanía al método intuitivo; justamente Carlos Torrendell, en un estudio preliminar que realiza a la obra del pedagogo, «Memoria sobre la Educación Común», de 1870, señala que allí se realiza un diagnóstico y una propuesta teórica-práctica para el desarrollo de la enseñanza primaria, donde se incluye un programa basado en la enseñanza intuitiva, desarrollado en la provincia de Buenos Aires, en 1870, referenciado en los planes de Nueva York, Chicago y Boston.[58]

Otro educador argentino digno de mencionar es Víctor Mercante (1870-1934). Este pedagogo argentino se cuenta entre los impulsores de una síntesis nacional del método intuitivo en el sur del continente americano. Alumno de Pedro Scalabrini en el magisterio en Paraná, en la provincia de Entre Ríos, Mercante abogó fuertemente por un método basado en la observación y la experimentación directa sobre objetos.[59] Según Lucía Lionetti, fue uno de los impulsores de la reforma educativa de la segunda década del siglo XX, desarrollando una síntesis justificativa de la misma en la que sería su obra cúlmine: «La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas» de 1918.[60] Así, se volvió un referente del movimiento educativo normalista de este periodo, abogando por la profesionalización, en tanto, para él, la enseñanza debía «primero corregir y luego formar» lo que volvía aún más importante una metodología que enseñara al docente cómo debe enseñar.[61] Para ello, Mercante impulsó en sus escritos un método intuitivo que formaba la capacidad profesional para garantizar la agudeza de observación, razonamiento, comprensión y prontitud para asociar, habilidad para imaginar y destreza para hacer. Con esa

---

[57] José Manuel Estrada, *Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires* (UNIPE Editorial Universitaria, 2011): 109.

[58] Estrada, *Memoria.*

[59] García, «Lesiones "objetivadas"».

[60] Lionetti, «Víctor Mercante».

[61] Hugo Vezzetti, *El nacimiento de la psicología en la Argentina. Pensamiento psicológico y positivismo* (Punto Sur Editores, 1988).

enseñanza, se pretendía desarrollar el intelecto, a partir de la organización del conocimiento desde los centros de percepción.[62] Es interesante trabajar las producciones que la publicación periódica «Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines», donde introduce al mundo de la pedagogía con relación a la enseñanza intuitiva.[63]

Carlos María Biedma (1878-1946) fue un pedagogo argentino, autor de textos escolares y otros que se utilizaron para la formación docente. Se inició en la docencia como suplente de la cátedra de historia de la civilización en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Por su iniciativa, el Consejo Nacional de Educación creó el Museo Histórico Escolar; ideó una mesa gradual para recrear los espacios geográficos o el desarrollo de hechos históricos, a la que se la conoce como la «Mesa Biedma». Se vinculó con Rosario Vera Peñaloza, teniendo varios proyectos educativos en conjunto, uno de ellos la creación de la Escuela Argentina Modelo en Buenos Aires, que aún subsiste. Susana García hace referencia a la figura del pedagogo vinculando las lecciones de cosas al museo escolar Sarmiento, definiendo al mismo, al igual que a la Biblioteca Nacional de Maestros, como un «consultorio pedagógico», un espacio que ofrece el préstamo de materiales didácticos, manuales y otros útiles escolares.[64]

Estos nombres propios argentinos y uruguayos contribuyeron significativamente al desarrollo de la enseñanza intuitiva en el Río de la Plata, desde la segunda mitad del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX, influyendo en las prácticas educativas y sentando las bases para el desarrollo de la educación moderna en el Río de la Plata.

CONCLUSIONES

A través de estos recorridos hemos podido observar que en torno a la enseñanza intuitiva quedan diversidad de aristas para ahondar.

---

[62] Lionetti, «Víctor Mercante».

[63] La revista fue fundada en 1906 por el maestro y pedagogo Víctor Mercante. La publicación fue el órgano de difusión de la Sección Pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata que luego en 1915 se transformó en la primera Facultad de Ciencias de la Educación del país.

[64] García, «Museos escolares».

Consideramos como imprescindibles, como punto de partida, los trabajos sobre la enseñanza intuitiva de Ossenbach, Linares y Roldán que nos dan un marco de referencia para abrir nuevos recorridos, desde las historias de vida de los pedagogos que pusieron en práctica la enseñanza intuitiva, como así también observamos trabajos que se detuvieron en los planes de estudio o en la recepción de los textos escolares en las prácticas de aula.[65]

A partir de esas lecturas, hemos podido avanzar en nuevas líneas de investigación. Es por eso que sería interesante continuar este recorrido indagando sobre las actividades que desarrollaron las Sociedades de educación, en especial, las instaladas en Montevideo para observar la difusión y recepción que tuvo el método intuitivo en el mundo educativo.

También nos focalizamos en el estudio de un corpus seleccionado de obras referidas al texto escolar y al texto de formación docente que nos permitió observar la práctica de aula, desde el libro de texto y la llegada que tuvo en los estudiantes rioplatenses. Y a partir de esas obras verificamos la importancia que tuvieron las ediciones de las producciones extranjeras, el esfuerzo de traducción, adecuación y uso crítico desde el espacio americano. Debemos señalar también la apertura de un nuevo tópico para futuras investigaciones que podremos denominar «lecciones de cosas nacionales», con relación a la obra de Marcos Sastre.[66]

La implementación de estas ideas en el Río de la Plata enfrentó fuertes desafíos; algunos educadores rioplatenses adoptaron enfoques más intuitivos en sus prácticas educativas, promoviendo el aprendizaje activo y la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos esfuerzos contribuyeron a sentar las bases para el desarrollo de métodos pedagógicos más modernos y centrados en el estudiante, dentro del sistema educativo.

Por esta razón, el método intuitivo y las «lecciones de cosas» se convirtieron en un texto de formación, en sentido global, de la ciudadanía,

---

[65] Ossenbach, «La Recepción de Pestalozzi». Linares, «Posibles itinerarios y recepciones». Vera E. Roldán, «"¿Enseñanza intuitiva", "enseñanza objetiva" o "lecciones de cosas"?: derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX» *XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación* (2012).

[66] Marcos Sastre, *Lecciones sobre objetos comunes y educación: Para guía de las maestras y de las madres de familia* (Igon Hermanos, 1886).

tanto en Argentina como en Uruguay, hacia finales del siglo XIX, permitiéndonos analizar los libros de lectura y los textos escolares como dispositivos que muchas veces son piezas fundamentales para reconstruir el currículum escolar de cada época y de esa forma acercarnos, desde los márgenes, a poder observar y recrear las prácticas de aula realizadas en la escuela, accediendo desde otro lugar a la historia de la educación.

Nota sobre la autora

Mariana Alcobre es magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación — FLACSO (Argentina). Cuenta con una especialización en Educación: Constructivismo y Educación — FLACSO (Argentina), una especialización en Investigación Histórica — Universidad de San Andrés — UDESA y licenciada en educación y profesora de historia. Coordinó la carrera de Formación Docente en la Fundación Centro de Estudios Brasileiros (FUNCEB). Ha llevado a cabo el planeamiento, organización y conducción de jornadas de capacitación docente en numerosas escuelas primarias, secundarias e institutos de formación del país. Cuenta con experiencias en el diseño, planificación y gestión de proyectos bibliotecológicos, archivísticos y museísticos. Ha tenido experiencia en la curación de exposiciones de libros entre las que figuran: Doscientos años de textos escolares en la escuela argentina: Bicentenario Educativo y El oficio de Educar y ha trabajado en la organización de los fondos documentales del historiador argentino Ricardo Levene, de la educadora Berta Braslavsky, entre otros. Coordina y realiza contenidos para cursos de grado para universidades argentinas (UFLO/UM). Es investigadora en el Proyecto GLOTREC (catálogo global de textos escolares) del Instituto Georg Eckert de Alemania. Actualmente coordina el Programa Memoria e Historia de la Educación Argentina (MHEDAR) de la Biblioteca Nacional de Maestros, Secretaría de Educación y es titular de la cátedra de Historia social y política de la educación argentina y latinoamericana y de Pedagogía (UFLO). Es autora de artículos vinculados a la historia del libro y de la educación, como también es coordinadora de textos escolares de historia en editoriales argentinas.

REFERENCIAS

Alliaud, Andrea. *El maestro como categoría social: génesis y desarrollo en Argentina (1880-1915)*. CEAL, 1993.

Auza, Néstor Tomás. *Católicos y liberales en la generación del ochenta*. Culturales Argentinas, 1975.

Berra, Francisco A. *Apuntes para un curso de pedagogía*. Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo. Establecimiento Tipográfico de La Nación, 1878.

Bertoni, Lidia. *Patriotas, Cosmopolitas y Nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica, 2001.

Botana, Natalio R. *El orden conservador: la política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires: Hyspamérica, 1985.

Brafman, Clara. «La ciencia, lo científico y lo moderno en los libros de lectura de la escuela primaria». En *El color de lo incoloro: miradas para pensar la enseñanza de las ciencias,* editado por S. Gvirtz, 177-204. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

Braslavsky, Berta. «Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?». *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* año 18, no. 4 (1997): s.p. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n4/18_04_Barrientos.pdf/view

Bruno, Paula. *Pioneros Culturales de la Argentina. Biografía de una época, 1860-1910.* Siglo XXI Editores, 2011.

Carli, Sandra. «Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación». En *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino,* editado por Adriana Puigros, 13-46. Editorial Galerna, 1991.

Chartier, Anne Marie. «¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?» *Historia de la educación*, no. 9 (2009): 15-38.

Chartier, Roger. *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Gedisa, 1992.

Coll Cárdenas, Marcelo David. «Francisco Berra y la educación positivista en el Uruguay (1874-1882)». *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, no. 9 (2009): 43-58.

Darnton, Robert. *O beijo de Lamourette.* Cía. das Letras, 1990.

Delio Machado, Luis. «Enseñanza intuitiva y lecciones de objetos en el primer sistema público de enseñanza en Uruguay» *Contextos: Estudios De Humanidades y Ciencias Sociales*, no. 44 (2019).

Educ.ar Portal. «Pedro Scalabrini». Secretaría de Educación, Ministerio de Capital Humano, Argentina. Última modificación: 29 de abril de 2015

(consultado el 20-11-2024). https://www.educ.ar/recursos/70952/pedro-scalabrini-1848-1916.

Escolar Sobrino, Hipólito. *Historia ilustrada del libro español.* Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1993-1996.

Estrada, José Manuel. *Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires*. UNIPE Editorial Universitaria, 2011.

Ferrer, Vicente R. *Programa de lecciones sobre cosas*. Pedro Igon y cía. editores, 1890.

García, Susana V. «Lesiones "objetivadas" y museos escolares en la Argentina del centenario». *Revista Museologia & Interdisciplinaridades* 3, no. 5 (2014): 75-93.

García, Susana V. «Museos escolares, colecciones y la enseñanza elemental de las ciencias naturales en la Argentina de fines del siglo XIX». *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 14, no 1 (2007): 173-196.

Gómez Rodríguez de Castro, Federico. «Lecciones de cosas y centros de interés». En: *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República,* editado por Agustín Escolano Benito. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

Gvirtz, Silvina. *El color de lo incoloro: miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*. Novedades Educativas, 1963.

Julia, Dominique. «A cultura escolar como objeto histórico». *Revista Brasileira de História da Educação*, no. 1, (2001): 9-43.

Kiddle, Enrique, Tomas F. Harrison y Norman A. Calkins, *Cómo se debe enseñar: Curso graduado de instrucción y manual de métodos para uso de los maestros*. Publicación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo, 1882.

Lamadrid, Esteban y Andrés Ferreyra. *El cálculo infantil: aritmética objetiva. Primer libro*. Felix Chavez Paz Ediciones, 1892.

Linares, María Cristina. «Museos». En *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, editado por Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara, 243-246. UNIPE Editorial Universitaria, 2019.

Linares, María. Cristina. «Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910)». *Del Prudente Saber y El Máximo Posible De Sabor* 7 (2012): 8-26.

Lionetti, Lucía. «Víctor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo argentino de principios del siglo XX». *Revista Prohistoria* 10, no. 10 (2006): 93-112.

Marengo, Roberto. «Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación». En *Historia de la Educación Argentina II: Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, editado por Adriana Puiggros, 71-176. Galerna, 1991.