

EN TORNO A LA ENSEÑANZA DEL 'CASTELLANO'  
COMO IDIOMA NACIONAL Y DEL INGLÉS COMO LENGUA  
EXTRANJERA EN ARGENTINA, SIGLO XIX

CONCERNING THE TEACHING OF 'SPANISH' AS A NATIONAL  
LANGUAGE AND OF 'ENGLISH' AS A FOREIGN LANGUAGE IN  
ARGENTINA 19TH CENTURY

GABRIEL DEL MORAL Y GLADYS LIZABE <sup>1</sup>  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

**Sumario:**

- 1.Introducción
- 2.La enseñanza de la lengua materna
- 3.El aporte de las maestras norteamericanas
- 4.Domingo Faustino Sarmiento y el aprendizaje de lenguas extranjeras
5. El legado de las maestras norteamericanas a la enseñanza de inglés como lengua extranjera en las escuelas públicas argentinas
6. Conclusiones

**Resumen:** En la Argentina del siglo XIX, la enseñanza del castellano como idioma nacional y la del inglés como lengua extranjera estuvo

---

1 El presente artículo fue elaborado y leído por Gabriel del Moral y Gladys Lizabe durante el *II Encuentro Interdisciplinario de las Mujeres. Escritura, memoria y género. Homenaje a Gabriela Mistral*, realizado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo- Mendoza, Argentina- los días 27-29 de setiembre de 2007. Para su publicación, hemos respetado las imperfecciones del trabajo y de la bibliografía tal como se produjeron para su lectura, momento distante del presente en el que colegas y alumnos lloramos la prematura, sorpresiva y dolorosa desaparición de Gabriel.

relacionada con un proyecto civilizatorio de país. Diversas políticas lingüísticas se enmarcaron en políticas de estado que consideraron la enseñanza-aprendizaje de las lenguas como piezas fundamentales para el programa de *modernización* de la Nación. En este trabajo se investiga parte de esa historia en función de visibilizar cómo se empezó a enseñar la lengua materna y el inglés y el legado de aquellas sesenta y cinco maestras norteamericanas convocadas por Sarmiento y su rol en la feminización de la docencia argentina.

**Palabras clave:** Argentina siglo XIX- Enseñanza del castellano- Enseñanza del inglés- Maestras norteamericanas- Feminización de la docencia.

**Abstract:** In 19th century Argentina, the teaching of Spanish as a national language and of English as a foreign language was related to a civilizing project for the country. Different linguistic policies were included in state politics that considered the teaching-learning of languages as a fundamental element in the modernization of the Nation. In this work we investigate part of that history in order to visualize how the teaching of the mother tongue and of English and the legacy of the sixty-five North American teachers invited by Sarmiento and the feminizing role of teaching in Argentina.

**Key words:** Argentina 19th century- Teaching of Spanish- Teaching of English- North American teachers- Feminization of teaching.

## 1. INTRODUCCIÓN

La historia de la educación ofrece múltiples y variadas posibilidades de análisis de lo que se denomina ‘hecho educativo’. En las últimas décadas, complejos y diversos elementos, ‘aspectos’, temas y actores- entre otros- del proceso educativo han sido abordados desde ópticas novedosas que han enriquecido los ámbitos de la investigación con nuevas miradas y enfoques. Precisamente estas miradas han provocado un surgimiento de una corriente en la historia de la educación que ha beneficiado la visibilización de cuestiones tradicionalmente ignoradas y/o relegadas, muchas de ellas relacionadas con el mundo de la mujer.

Dos de esas problemáticas desdibujadas en dichos estudios que en Argentina suscitaron fructíferas reflexiones, son las referidas, por un lado, a la *experiencia femenina de la docencia* y, por otro, a la enseñanza de la lengua entendida tanto en su variante de enseñanza del castellano como idioma materno como en la del inglés como lengua extranjera.<sup>2</sup> Respecto del primero, ya en la década de los '80 y '90, investigadores de distintos países comenzaron a comparar las vidas de las mujeres y de los hombres docentes en el pasado; sus estudios demostraron la existencia de un proceso denominado *feminización de la docencia*. (Prentice y Theobald 1991; Morgade 1997) Este reveló que la historia de las mujeres estaba relacionada con la historia del trabajo y de la economía y del impacto que representó la inserción de la mujer a la fuerza del trabajo en la familia y en la comunidad en general. Pero no sólo eso: en Estados Unidos y Canadá, diversos estudios (Prentice 1975; Strober y Langford 1986; Apple 1987) centraron su interés en el estudio de las conexiones entre la feminización de la docencia y la conformación de las estructuras burocráticas escolares. Otros investigadores se avocaron a estudiar la ambivalencia del lugar de las maestras en la fuerza del trabajo, analizando la estructura ocupacional y la dimensión psico-social de su labor. Un tercer grupo de investigadores exploró la inclusión femenina en la

---

2 Mantenemos el término *castellano* según la usanza de la época. Sabemos de la controversia sobre el uso de *castellano* o *español* al que se ha dedicado abundante bibliografía especializada. En nuestro país, hasta la década de los '60, se prefería el primer vocablo.; sirvan de ejemplo las palabras de S. González Trillo y L. Ortiz Behety (1940) quienes en su popular *Curso Teórico Práctico de Gramática castellana* lo llamaban así y decían: *Es el idioma castellano un tesoro secular que hay que custodiar sacramento para conservar su perfecta belleza, su magnifico esplendor su maravillosa fuerza expresiva*. (Buenos Aires, Librería del Colegio, 1943, 9) Otro popular texto de estudio de Alfredo Golsack Guñazú *que responde estrictamente a los programas de primer año del ciclo básico, común al Bachillerato y al Magisterio, y a los de primer año de las escuelas de comercio*, ya desde su título de *Castellano* mostraba su propia impronta. (Buenos Aires, Kapelusz, 1944)

educación pública considerando la dimensión simbólica de la *madre educadora*. (Grumet 1981) Un último grupo se interesó por la presencia de mujeres en la educación privada que, según arguyen estos investigadores, habían enseñado siempre, mucho antes de su incorporación al sistema educativo. Sin embargo, los historiadores más recientes han iniciado el estudio de la historia de las docentes mujeres desde la misma visión de estos sujetos femeninos que, influenciados por tradiciones etnográficas e historiográficas feministas, trata de captar la variedad de la experiencia humana y laboral a partir de sus propios términos.

Respecto del segundo tema, el de la enseñanza del castellano como *idioma nacional* en Argentina, cabe señalar las investigaciones de Berta de Bravlavsky, Gustavo Bombini, Olga Cosettini, Dora Barrancos, Alicia Itatí Palermo, Valeria Sardi, entre otros, que han re-construido desde enfoques político-sociales, sociológicos y genéricos las prácticas de lectura y de escritura en lengua materna y su relación con una política lingüística y de estado propias del siglo XIX de nuestro país. En líneas generales, estos estudios historizan y enfatizan la importancia de la lengua nacional como instrumento de construcción del Estado nacional y su rol en la incorporación de millones de inmigrantes a la ciudadanía.

En lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina, el caso de las escuelas públicas en el país y en el de Mendoza en particular muestra la existencia de una decena de idiomas extranjeros que se enseñan: francés, italiano, también árabe, alemán, portugués, japonés, hebreo, catalán, chino y ruso. Sin embargo, el 99% de la oferta de enseñanza de idiomas extranjeros es acaparada por el inglés. La mayoría de los argentinos y mendocinos estudian inglés porque lo considera necesario para el mundo laboral en empresas públicas y privadas. El auge del turismo es también uno de los factores claves que motivan a empleados y directivos de empresas a dominar el idioma inglés. Los sectores de servicios turísticos, como el comercio,

la gastronomía, los comercializadores de paquetes turísticos, y hasta el personal policial requieren formación bilingüe. A pesar de estos datos, aún la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la actualidad no es lo suficientemente generalizada en ciertas actividades laborales sobre todo de nuestra provincia.

Cabe preguntarnos por qué estos adultos necesitan afianzar sus conocimientos de inglés cuando este espacio curricular existe en la mayoría de las escuelas públicas secundarias. Una respuesta a menudo escuchada es que el número de horas cátedra destinadas al estudio del inglés resulta insuficiente para lograr un pleno desarrollo de su expresión oral. Nos hacemos eco entonces de muchas voces que se preguntan si no debería iniciarse el estudio intensivo del idioma inglés como lengua extranjera con anterioridad, en la escuela primaria pública y privada.

Por otro lado, actualmente resulta escasa la cantidad de profesores de este idioma en el sistema de educación formal local. Los institutos de formación docente no universitaria en la enseñanza de inglés, por ejemplo en el año 2006, contaban con menos de un millar de alumnos. De allí, la posibilidad que se esgrime desde ámbitos gubernamentales provinciales en cuanto a la contratación de profesores hablantes nativos de inglés norteamericanos o canadienses a fin de cumplir la promesa de dictar un segundo idioma en todas las escuelas. Según información televisiva dada por la Directora General de Escuelas de Mendoza, Emma Cunneti (2006), no se trataría de trabajar con profesores de inglés y de poner más horas de idiomas en las escuelas. Se trataría de incorporar el idioma en las actividades cotidianas. Estos profesores les enseñarían a los docentes locales a trabajar con la lengua extranjera. Este proyecto de la segunda lengua apuntaría a que los docentes de todas las áreas aprendan otro idioma a fin de introducirlo en las actividades cotidianas de la clase. Por ejemplo, matemáticas se daría en los dos idiomas, al igual que Ciencias Naturales, Comunicación, y en especial lengua (castellana e inglesa).

Ahora bien, ¿es esta idea original? ¿No hay antecedentes en nuestra historia que corroboran que esta situación ya aconteció en la segunda mitad del siglo XIX? ¿Es verdad, como afirma Georgette Dorn (1993), que los egresados de las primeras escuelas normales dominaban el idioma inglés en su faz escrita y oral por haber tenido como docentes a profesores nativos del idioma? ¿Quiénes fueron los que impulsaron el estudio del inglés desde edad muy temprana en las escuelas públicas argentinas?

Resulta curioso que ciento treinta siete años después de la llegada de la primera maestra norteamericana, Mary Elizabeth Groman de Dayton, Ohio, a Buenos Aires en 1869, convocada por Sarmiento para la organización de las escuelas normales, se vuelva a reconsiderar la idea sarmientina de invitar nuevamente a docentes norteamericanas para poner en práctica entre nosotros sus métodos pedagógicos. Pero ¿cuáles fueron los resultados de esta primera convocatoria? ¿Surtieron efecto sus métodos pedagógicos, especialmente en lo referido a enseñanza de lenguas?

Teniendo en cuenta estas preguntas, surgen una serie de reflexiones sobre las tres cuestiones con las que iniciamos nuestra exposición: la enseñanza del castellano como idioma nacional y la del inglés como lengua extranjera- por un lado- y su relación- por otro- con las maestras norteamericanas contratadas por Sarmiento para enseñarlo en la Argentina del siglo XIX. En este marco, nuestro propósito es, por un lado, re-construir la memoria histórica de fenómenos lingüísticos que enmarcados en políticas de estado, dieron coherencia y cohesión al país en su etapa fundacional y, por otro, visibilizar el fenómeno político-social de la feminización de la docencia en un país en el que las escuelas normales ofrecieron una salida laboral para miles y miles de mujeres que buscaban su independencia económica en el siglo XIX.

La realidad lingüística de nuestro país en el siglo XIX fue significativa y dirigida a oponerse a la *barbarie*. Tres de los instrumentos de mayor impacto fueron: 1º) la enseñanza de la

lectura y escritura del castellano, 2º) la llegada de sesenta y cinco maestras norteamericanas convocadas por el presidente Sarmiento y 3º) la consiguiente enseñanza del inglés como lengua extranjera. Estos tres aspectos vertebran nuestra investigación y muestran que cada uno a su manera fueron herramientas eficaces de oposición a la *barbarie* en favor de acciones *civilizatorias* según terminología que marcaba el proyecto de país de la época.

## 2. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

La historia de la enseñanza de la lengua materna puede ser abordada desde la perspectiva de los estudiantes y desde la de los docentes. Para los primeros, durante la época de la colonia existieron silabarios y cartillas- elaborados en base a las ideas pedagógicas de Rousseau y Pestalozzi- que serían instrumentos tanto necesarios para la educación popular como escasos si consideramos que el país poseía 70% de analfabetismo. Ya desde mediados del siglo XIX, la enseñanza de la lectura se convirtió en prioritaria y pensadores como Domingo Faustino Sarmiento y Marcos Sastre desarrollaron métodos de lectura que reflejan preocupaciones todavía en boga. Ambos defendían un método fonético de la lectura; Sarmiento, por ejemplo, que plasmó algunas de sus reflexiones en el *Método de lectura gradual*- publicado en Paris y México-, sostenía:

Los nombres de las letras consonantes acaban en *e* todos. Así no se enseña *eme* sino *me*;... la *ch*, *che*; la *v*, *ve*;... la *z*, *ze*, *i* no *zeta*. .. El abecedario... se enseñará de memoria al niño, a fin de que con su auxilio pueda reconocer las letras... Este abecedario [será] leído de corrido... No se preocupe el maestro sobre la ortografía de las palabras. Las letras inútiles o convencionales *h*, *u*, después de *q*, se irán introdu-

ciendo de a poco.<sup>3</sup>

Frente a la superioridad de la lectura fonética y memorística y la subordinación de la correcta escritura de las palabras a la primera, Marcos Sastre, uruguayo de nacimiento y fundador en Buenos Aires de la destacada *Librería Argentina*, explicaba en su libro *Anagnosia-* etimológicamente *arte de leer*, 1849- el espíritu y justificación de la lectura: *los niños aprenderán con facilidad, siempre que se observen estas tres reglas: 1° no empezar por el abecedario; 2° no deletrear ni nombrar las letras; y 3° no pasar de una lección mientras no esté bien sabida*. La prohibición del inicio alfabético y del deletreo a la hora de leer se acompañaba de las siguientes recomendaciones que evocaban la reflexión meta-cognitiva del propio proceso de mediación pedagógica:

a.- Detenerse en las vocales y preguntar *¿Qué dice aquí?*, omitiendo preguntas sobre *qué letra es o cómo se llama*

b.- Señalar con puntero el denominado *vocablo nemónico* y hacerlo repetir; el ejemplo que se ofrece es con la palabra *mama*. De allí, se pasa a hacer observar que dicho término podía ser dividido *en dos sonidos: ma-ma*, se señala cada sílaba y se la pronuncia. El ejercicio es netamente oral. De allí se pasa a la combinación de *me* y se obtiene *ma-me-mi-mo-mu*. Este listado deberá estudiarse de memoria y *no se ejercitará en estudiarla salteada*. Además, la tarea se realiza con la ayuda de *un condiscípulo más adelantado*. (Nuestro subrayado)

El *método de la lectura fónica* que Sastre propicia y describe detalladamente resulta un valioso registro de la memoria pe-

---

3 Véase <http://www.brim.me.gov.ar/ebooks/brimreader.php?inv>, consulta: 17/06/07. Esta información y las siguientes proceden de la mencionada fuente.

dagógica colectiva que guiaba la enseñanza y el aprendizaje del idioma nacional. Sin embargo, este método fónico involucraba la repetición indiscriminada de sonidos y su consiguiente aprendizaje memorístico y carecía de sentido simbólico. Por ello, las nuevas corrientes pedagógicas propiciaron un cambio hacia fines del siglo XIX y así se impusieron los *métodos analíticos sintéticos*. La enseñanza de la lecto-escritura partía de palabras completas que se descomponían en sílabas y luego en letras; las palabras debían ser familiares y con ilustraciones representativas. La editorial *La Casa*, una de las más destacadas de su época, se dedicaba a textos tales como *El nene*, de Andrés Ferreira, a *La Palabra I y II* de Angel Graffigna, a *Los cuentos de la abuelita* de José M. Aubin. La mayoría de los autores eran varones y las mujeres autoras eran muy pocas, entre ellas, la *señora Carolina Freyre de Jaimes* y su *Ameno y útil*, la *señorita María C. Amico* y *Primeras hojas*, o *La nota alegre en la escuela*, conjunto de comedias y zarzuelas de la señora Emma C. de Bedogni o *Patria, Hogar y fraternidad* de *Petronila Wagner Sosa*.

Por su parte, los docentes mismos eran lectores y desarrollaron sus prácticas de lectura en libros, revistas y folletos con frecuencia procedentes del extranjero. Sin embargo, el desarrollo de la industria editorial nacional significó que comenzaron a leer obras escritas por argentinos y argentinas. Entre estas, vale la pena recordar a un grupo de escritoras cuyos temas incluían la pedagogía y sugerentes reflexiones acerca del lugar de las mujeres en la sociedad, de ser discriminadas en un mundo de varones, de sus frustraciones y anhelos... Entre estas análogas a aquellas *normalistas*, como se las conocía a las norteamericanas, destacan:

- Juana Manso (1819-1875), renombrada maestra y escritora, que produjo obras destinadas a docentes e incluso dirigió los *Anales de la educación común*, en los que divulgaba y promocionaba las nuevas ideas pedagógicas y educativas del momento. En Brasil, donde su familia había buscado refugio por cuestiones políticas, funda *O jornal das*

*senhoras*. Junto con Juana Manuela Gorriti, inició la literatura femenina local. Además fue directora de la Escuela Mixta N° 1, novedosa y resistida escuela pública con asistencia de varones y mujeres en las mismas clases

- Aurelia Vélez, hija de Dalmacio Vélez Sársfield, nacida en 1836, quien ejerció el periodismo y la literatura y fue un puntal para la elección de Sarmiento como presidente
- Rosa Pavlosky, exiliada rusa que escapó del régimen zarista. Estudió medicina en París alrededor de 1864. Sarmiento conoció a su hermano, un ingeniero vitivinícola, en Bélgica y fue invitado a que desarrollara su actividad en la región de Cuyo. Cuando Aarón vivía en Mendoza, se desató la epidemia de cólera y Rosa vino a socorrer a los enfermos mendocinos. Luego volvió a París.

Estas mujeres maestras y/o escritoras fueron pioneras en cuanto fomentaron los estudios de las mujeres y escribieron en lengua castellana para multitudes de argentinas ingresantes en las Escuelas normales fundadas por Sarmiento. Dicha incorporación de las mujeres a la educación fue proceso que se consolidó cuando accedieron a las escuelas normales.

Sin duda, en este panorama, uno de los hechos educativos más significativos del siglo XIX lo representó la creación de las escuelas normales a lo largo y ancho del país. La memoria que Nicolás Avellaneda presentó en 1869 aseveraba:

las provincias no tienen maestros... las escuelas [son] escasas en número, pobres, destituidas de todas las condiciones... se encuentran desiertas [...] por la ausencia del niño [...] y por la indiferencia pública.<sup>4</sup>

Y ejemplificaba acciones exitosas de *algunos Estados de la Unión Americana* que habían logrado que *apenas haya un alma*

4 En <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/libros/00024786/0004.gif>; consulta: 21/06/07.

*de hombre que no haya recibido un rayo de luz y de verdad gracias a la educación. Su compromiso con ésta incluía el establecimiento de dos escuelas normales á lo menos, una de ellas... dedicadas á la formación de maestras é institutrices sacando de su abatimiento tradicional á la mujer que ocuparía el primer puesto en la obra de nuestra regeneración social. (Ídem)*

Nicolás Avellaneda influyó notablemente en la feminización de la docencia ya que consideraba que:

la mujer es el mejor de los maestros... es más perseverante... se halla dotada de esas cualidades delicadas y comunicativas que la hacen apoderarse fácilmente de la inteligencia y de la atención de los niños. Como no se le presentan como al hombre otras carreras para tentar su actividad ó su ambición, porque sus salarios son más económicos... la presencia de la mujer ha dicho un educacionista americano, ha convertido esa prisión antigua- la escuela- en una prolongación del hogar doméstico. La gracias misma y la belleza dan un encanto secreto á sus lecciones. (Idem)

Poco más adelante, el mismo Avellaneda proponía invertir presupuesto [...] para hacer venir algunos maestros extranjeros ya que el maestro formado en los Estados Unidos, o en algún otro país donde la educación haya adquirido su pleno desenvolvimiento, trae consigo sus métodos, su práctica, sus instituciones. Los planes de estudio de la Escuela Normal de Paraná especificaban claramente que la lengua era contenido obligatorio del currículum: el curso normal de cuatro años incorporaba gramática, lectura, escritura, caligrafía y ejercicios de composición y declamación el primer y segundo años; en el tercero, se focalizaba la enseñanza en principios de crítica literaria y en el cuarto se añadía discursos.

La necesidad de la enseñanza de una *lengua nacional* estuvo en la base de un proyecto de nación y su historia refleja no

sólo su concepción científica y social sino también su construcción como disciplina escolar. Ambas visibilizan los modos en los que generaciones y generaciones de argentinos y argentinas se apropiarán de saberes en los que se entramaban ideas, valores, necesidades, sentimientos... en fin, una cultura. Esta realidad de la lengua nacional que se relaciona con nuestra propia historia cultural, también incluye lo que sucedía con la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

### 3. EL APOORTE DE LAS MAESTRAS NORTEAMERICANAS

Cuando Domingo Faustino Sarmiento convocó a las llamadas *valientes* sesenta y cinco maestras norteamericanas para que vinieran a enseñar a Argentina, se las contrató en 1875 tras la sanción de una nueva ley que autorizaba la creación de escuelas normales en la capital de cada provincia argentina. (Barrancos 2010:107-119) Ante la gran demanda y número creciente de establecimientos, y tras la propia iniciativa de Sarmiento, las autoridades nacionales decidieron contratar a estas maestras norteamericanas entre 1869 y 1890. Durante ese período, estas sesenta y cinco docentes fundan y reorganizan dieciocho escuelas en las principales ciudades del país. Entre las maestras más renombradas figuraron:

- 1) En primer lugar, Sara Chambelain de Eccleston, ejerció en Paraná, en cuya Escuela Normal organizó el Departamento Infantil, que empezó a funcionar el 4 de agosto de 1884.
- 2) Mary Olstine Graham, vicedirectora de la Escuela Normal de San Juan, en la que dictó varias asignaturas, ascendiendo a directora tres años más tarde. En 1883, bajo su dirección, se graduó el primer grupo de maestras. Luego de ocho años de labor constructiva en San Juan se le confió la misión de organizar la Escuela Normal de La Plata, fundada el 13 de agosto de 1888.
- 3) Jennie E. Howard, llegó a Buenos Aires en 1883. Fue enviada

a Paraná y posteriormente a Corrientes, para fundar la escuela normal, cuya regencia ocupó. Tras dieciséis años de tarea, la pérdida de la voz la obligó a pedir su retiro, que se le concedió, con una pensión extraordinaria, en 1908, en recompensa por su *inteligente y abnegada colaboración para el progreso de la enseñanza en nuestro país*. En 1931 apareció su libro en inglés *In distant climes and other years*, traducido veinte años más tarde con el título de *En otros años y climas distantes*, que condensaba su experiencia argentina.

- 4) Isabel King, enviada a la Escuela Normal de Concepción del Uruguay, Entre Ríos. Después de tres años, pasó a la escuela de Goya, Corrientes, sostenida por la Asociación de Amigos de la Educación, con categoría de normal de maestras y título válido para la provincia. En 1898 volvió a la escuela de Concepción del Uruguay, cuya dirección ejerció hasta 1904.
- 5) Jeannette Stevens. Llegó el 12 de septiembre de 1883 en compañía de otras trece maestras y la enviaron a la Escuela Normal de Catamarca, fundada cinco años antes por su compatriota Clara Armstrong. Allí permaneció un año, hasta que fue a Jujuy a fundar el establecimiento del que se la designó directora y profesora. La inauguración tuvo lugar el 4 de julio de 1884, en homenaje a los Estados Unidos. Cuando la primera promoción de maestras salió de la escuela, Miss Stevens obtuvo licencia para visitar su país, pero regresó a Argentina con renovado entusiasmo y fundó un jardín de infantes anexo a la escuela.
- 6) Clara Jeannette Armstrong. Fue destinada a Catamarca en 1878, y allí dirigió la Escuela Normal de Maestras. En 1881 fue a su patria con licencia, y el gobierno la comisionó para contratar maestras. Regresó con catorce, que se incorporaron al quehacer docente del país. Pasó a desempeñarse en la Escuela Normal de San Nicolás, donde dictó cátedras, y fue trasladada a San Juan para dirigir la escuela en reemplazo de Mary O. Graham. En 1894 se retiró de la enseñanza oficial y

dirigió una escuela particular en Buenos Aires. En 1896 fue a Cuba para desempeñar tareas similares. En 1901 el gobierno argentino la comisionó para dirigir la muestra argentina de educación en Buffalo, Estados Unidos, y presidió la delegación de mujeres cubanas.

- 7) Mary E. Conway, Luego de estudiar castellano cuatro meses en Paraná, fue destinada a la Escuela Normal de Tucumán y realizó allí una meritoria labor, respaldada por su ilustración. Cuando la escuela se afianzó, hizo renuncia de su cargo y se instaló en Buenos Aires, donde fundó el prestigioso Colegio Americano. Allí dictó cátedras y pronunció numerosas conferencias, en las que desarrollaba los temas más diversos con gran facilidad de palabra.
- 8) Frances Armstrong de Bessler, Fue destinada a la Escuela Normal de Catamarca, donde actuó como secretaria y profesora. Luego de seis años de eficaz desempeño, en 1884 el gobierno le encargó la organización de la Escuela Normal de Córdoba, de donde pasó a San Nicolás para cumplir igual cometido. Permaneció veinticinco años al frente de este establecimiento, hasta que se retiró. Había contraído enlace con el doctor John Alfred Bessler y durante su permanencia en San Nicolás conquistó el cariño de discípulos y amistades.
- 9) Minnie Armstrong de Ridley, Clara la llevó a Catamarca para que colaborase con ella. Cumplió funciones destacadas, especialmente en la enseñanza de música y gimnasia. Luego acompañó a su hermana mayor a la escuela de San Nicolás, y allí contrajo matrimonio con William Robinson Ridley.

Estas mujeres se desplazaron desde Massachussets, Ohio, Nueva York, Maryland, Virginia, Pensylvania, Michigan, Luisiana, Missouri, Illinois y Colorado para formar y capacitar camadas de hombres y mujeres argentinos para la enseñanza. (Belluci 1997) Sin duda, estas escuelas normales se constituyeron en una experiencia exitosa de educación para las mujeres y el

aporte de estas docentes tuvo una gran influencia en la educación argentina.

Cabe preguntarnos específicamente por el aporte puntual de estas sesenta y cinco *valientes* llamadas así por Alice Houston Luiggi. (1959) Cuando Sarmiento creó la Escuela Normal de Paraná sabía que necesitaba contar con una teoría pedagógica que definiera el aprender y una práctica educativa que mostrara cómo se hacía. Las maestras norteamericanas aportaron esos elementos: se apoyaban en la idea de educación como *proceso natural* de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) cuyo sistema consiste en hacer que el proceso de desarrollo humano (sensitivo, intelectual y moral) siga el curso evolutivo de la naturaleza del niño, sin adelantarse artificialmente al mismo. La educación es vista como una *ayuda* dada al niño y la actividad educativa y docente es considerada un *arte* concretado en los nueve principios, de los cuales uno enfatizaba el *desarrollar la idea, dar la palabra que la representa y cultivar el lenguaje*.<sup>5</sup>

Tales normas prácticas habían sido probadas en la Escuela Normal de Oswego, New York, a partir de 1862 y fueron pilares

---

5 Los otros principios son:

1. La actividad es una ley de la niñez; acostumbrar al niño a obrar, educar la mano.
2. Cultivar las facultades en su orden natural, desarrollar la mente y luego proveerla.
3. Principiar por los sentidos; no decir jamás al niño lo que él pueda descubrir por sí mismo.
4. Dividir cada asunto en sus elementos; una dificultad es bastante para el niño.
5. Proceder paso a paso y acabadamente. La medida de la instrucción no es la que el maestro puede dar sino la que el alumno puede recibir.
6. Que cada lección tenga un objeto mediano y otro inmediato.
7. Pasar de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo compuesto, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto.
8. Primero la síntesis y después el análisis. No seguir el orden del asunto sino el de la naturaleza.

Véase Norman Rubén Amestoy (2002), "Corrientes pedagógicas en el protestantismo argentino. De la emancipación al centenario", *Cuadernos de Teología*, 21, 1-11, 8.

en la sólida formación profesional de estas docentes en las escuelas normales, haciendo hincapié en la estricta alfabetización. Llegar a leer y escribir correctamente era tan importante como mostrar respeto hacia superiores y compañeros. El amor por los libros y el cuidado que se les debía era un principio seriamente cultivado, según referencias familiares sobre la Escuela Normal de La Plata. (Sosa de Newton 1998) De esta manera, estas maestras cambiaron viejas costumbres de la sociedad de la época. Por ejemplo, las llegadas tardes- pocas casas tenían reloj y era complicado convencer a los alumnos de que la lluvia no era motivo para faltar-, las fabulaciones desmedidas como prácticas sociales, los abrumadores exámenes en público y las lecciones aprendidas de memoria como prácticas escolares. (Houston Luiggi 1959; Morgade 1997) Con respecto a esta última práctica, en el mencionado libro de memorias *En otros años y climas distantes*, Jennie Howard (1931), una de las educadoras norteamericanas más recordadas, comenta:

Los alumnos habían sido acostumbrados a estudiar sus lecciones en voz alta, tanto en sus hogares como en la escuela y creían que nada podía estudiarse si no se memorizaba, y como aprendían sus lecciones palabra por palabra, comas y puntos tal cual, pasear por las calles los días anteriores a un examen era como sospechar que se estaba tramando una revolución. (54)

También estas docentes introdujeron otras novedades: dentro del espacio curricular incorporaron gimnasia, higiene, música, contacto y amor por la naturaleza y el inglés como lengua extranjera.

Con respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en la escuela normal de Paraná la expresión oral del idioma inglés ya se impartía en primer grado, la expresión escrita en cuarto y técnicas de traducción en quinto. (Dorn 1993)

Al comenzar el cursado de la escuela normal, los estudiantes ya eran o debían ser *capaces* de leer textos en inglés y hasta de enseñar la lengua. De todas formas, hay evidencias que señalan que en el siglo XIX y comienzos del XX, las mujeres de clase alta hablaban francés de modo fluido ya que las familias acomodadas tenían institutrices extranjeras para su descendencia. (Barrancos 2010:91-92)

Casi ciento cuarenta años más tarde la situación de nuestros egresados de escuelas públicas es sumamente distinta ya que el egreso de una escuela secundaria pública no garantiza tener un dominio ni oral ni escrito ni siquiera rudimentario de la lengua inglesa. Ante este panorama desolador, cabe entonces hacernos las siguientes: ¿Qué ha ocurrido con la enseñanza del inglés desde fines del siglo XIX? ¿Dónde se origina la teoría vanguardista de Sarmiento y las maestras norteamericanas de incorporar el idioma inglés en las escuelas públicas argentinas? ¿Quiénes estaban a cargo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera para obtener resultados eficaces? ¿Cómo se enseñaba la lengua meta?

El análisis de la filosofía progresista sobre la educación de Sarmiento y su teoría de la enseñanza de lenguas de avanzada demuestra que si la visión de Sarmiento sobre la enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas se hubieran tenido en cuenta a lo largo del tiempo, hoy en día los profesores de inglés no serían probablemente los que más escasean en la educación formal.

Ahora bien, ¿cuál fue la visión de Sarmiento con respecto a la enseñanza del inglés?

#### **4. DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Muchos historiadores argentinos suelen llamar al siglo XIX como el siglo de Sarmiento porque sus ideas y escritos

tuvieron una gran influencia durante esa época. Fue soldado, maestro, periodista y presidente de la Argentina entre 1869 y 1874. Realizó una innegable contribución al saber gracias al aporte que realizó como promotor del progreso científico y una acción y prédica constante a favor de la enseñanza y creación de instituciones científicas y culturales. A diferencia de su par norteamericano Horace Mann, gran pedagogo norteamericano que introduce a la mujer en la enseñanza y funda la primera Escuela Normal en América, Sarmiento fue un autodidacta. De todas formas, se sabe que su tío, el sacerdote a quien tanto debía, le enseñó latín y que por propia decisión y placer por los idiomas extranjeros había adquirido muchas de sus ideas pedagógicas y políticas leyendo a los autores en sus lenguas originales- fueran estas el francés, el italiano, el inglés o el portugués.

Debido a sus constantes ataques al gobierno federal, el 18 de noviembre de 1840 Sarmiento fue apresado y nuevamente obligado a exiliarse hacia Chile. En este país, es fundamentalmente periodista y docente. Su labor como pedagogo es reconocida por la Universidad de Chile y es nombrado miembro fundador de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Fue en 1849 cuando el presidente Manuel Montt Torres le encomienda la tarea de estudiar los sistemas educativos de Europa y Estados Unidos.

Tras su regreso, Sarmiento escribe *De la educación popular*, un informe en el cual expone sus ideas reformistas sobre educación y en el cual ya revela su admiración por la enseñanza de lenguas extranjeras. En su prolongado debate sobre los espacios curriculares de la escuela normal de Prusia, Sarmiento describe algunas clases de lenguas extranjeras. A Sarmiento le llama la atención que en una clase de alumnos de entre trece y dieciséis años, se los examinaba en inglés y en francés y que durante la clase de francés los alumnos y el profesor hablaban en francés y que durante la clase de inglés tanto el profesor como los alumnos hablaban en inglés.

Estas observaciones formarán la base para que luego Sar-

miento haga hincapié en el uso de la lengua meta en el proceso de enseñar la lengua extranjera. Sus viajes a distintos países de Europa refuerzan esta metodología ya que Sarmiento se comunica en estas lenguas en Francia, el norte de África, Italia e Inglaterra. Estas experiencias y observaciones lo convencerán de introducir el inglés como espacio curricular en las escuelas normales desde los primeros años.

Aún más, Sarmiento era un adelantado para su época ya que comprende el rol de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Su entusiasmo por incorporar el inglés en los programas curriculares de las escuelas normales ya se expresa en una carta al Dr. Uriburu fechada en 1868:

El idioma inglés es tan necesario en el sistema educativo hoy en día como lo fue el latín en el medioevo [...] El inglés es la lengua de las instituciones libres [...] Es la lengua universal de los negocios [...] y los negocios nos conectan con el resto del mundo [...] y en cuanto a las ciencias, está al mismo nivel que el francés y el alemán, y es tan rico en literatura como esas lenguas por las obras de los ingleses y los norteamericanos...Por lo tanto, es indispensable implementar cursos de inglés y popularizarlo entre nuestros jóvenes. (*Carta al Dr. Uriburu*, 1868)

Es evidente que uno de los objetivos de Sarmiento fue que sus conciudadanos pudieran hablar inglés u otra segunda lengua con fluidez. Sin embargo, para alcanzar dicho objetivo, sería esencial tener dos elementos instrumentales en su lugar: la presencia de docentes competentemente entrenados y un sistema educativo reformado que respondiera a tal plan. En una carta al editor del diario chileno *La Patria*, fechada en 1865, Sarmiento exclamaba:

Hay setecientos maestros que la ciudad de Boston manda a Washington para preparar el camino en una nueva república. Setecientos maestros norteamerica-

nos en Argentina o en Chile enmendarían diez años el desorden de tres siglos, y transformarían al colono inmigrante en un ciudadano de la nueva república.  
(Carta al Editor del diario *La Patria* de Valparaíso)

Con el tiempo, Sarmiento hizo sus sueños realidad, o por lo menos parcialmente. Lo que verdaderamente constituía una novedad en el sistema educacional argentino era su idea pionera de incorporar el inglés como espacio curricular en las escuelas públicas primarias. Al respecto, en una carta escrita a su mentora Mary Peabody Mann de 1866, Sarmiento hace la siguiente observación:

Hay que todavía decidir si el dictado de clases (por parte de las maestras norteamericanas) se hará en inglés o en español. Creo que será necesario postergar el uso de la lengua inglesa en los cursos avanzados hasta que se enseñe regularmente en los cursos inferiores. Hay escuelas bilingües en Buenos Ayres en las que se enseñan las lecciones en inglés, o por lo menos se obliga a los alumnos a hablar en inglés entre ellos. Me gustaría ver que el inglés se popularice.  
(Carta a Mary Peabody Mann, 1866)

## **5. EL LEGADO DE LAS MAESTRAS NORTEAMERICANAS A LA ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS ARGENTINAS**

En 1870 se abre la primera Escuela Normal moderna del país en Paraná. Para dirigir este novísimo establecimiento arribó Georges Stearns, un joven educador norteamericano, con su esposa Julie Adelaine Hope. La inauguración de esta escuela normal marcó un hito en el plan educacional de Sarmiento y tuvo un efecto duradero en la educación pública argentina.

Redactada por Sarmiento y Nicolás Avellaneda, la orde-

nanza gubernamental del 13 de junio de 1870 creaba la Escuela Normal de Paraná que se componía de un Curso Normal y de una *Escuela Modelo de Aplicación*. El *Curso Normal* de cuatro años estaba destinado a aspirantes al profesorado que pretendían adquirir un sistema de conocimientos apropiados a las necesidades de la educación común en la República y el arte de enseñar y aptitudes para ejercerlo. La *Escuela Modelo de Aplicación* servía para dar la instrucción primaria a niños de ambos sexos y para enseñar a los alumnos-maestros o practicantes del Curso Normal la práctica de los métodos de enseñanza y el manejo de las escuelas.

Un análisis de los espacios curriculares muestra que el inglés formaba parte del Curso Normal y del de las *Escuelas Modelos de Aplicación*. Debido a que los textos no estaban escritos en español, en los primeros años las maestras norteamericanas utilizaban originales en inglés, aunque rápidamente fueron traducidos al español. Entre esos textos uno de los que Sarmiento recomendaba era *Métodos de Instrucción* de James Pyle Wickersham (1865), traducido al español ante el requerimiento del gobierno nacional en 1874.<sup>6</sup> Así, este texto- extensamente leído y utilizado en la mayoría de las escuelas normales desde 1870- contiene lecciones sobre cómo enseñar distintas disciplinas. El capítulo referido a la enseñanza de lenguas extranjeras fue una de las primeras referencias metodológicas usadas por los maestros normales de fines del siglo XIX para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Veamos entonces qué metodología sugiere este autor tan popular entre los docentes normalistas argentinos.

En primer lugar, Wickersham sostiene que el principal objetivo del estudio de las lenguas vivas deber ser la adquisición de la

---

6 Nacido en 1825, Wickersham fue maestro a los 16 años y creó la primera Escuela Normal Estatal de Pennsylvania. Político y educador destacado, escribió los *Métodos de instrucción* de gran popularidad en su época. Véase *Appleton's Encyclopedia of American Biography*, edited by James Grant Wilson, John Fiske and Stanley L. Klos., six volumes, New York, D. Appleton and Company, 2001.

habilidad de hablar, leer y escribir en estas lenguas. Al considerar el desarrollo de dichas micro-habilidades, Wickesham afirma que *no hay mejor modo posible de aprender las lenguas extranjeras que el que se aplica cuando aprendemos a hablar, a leer y a escribir nuestra propia lengua*. Por lo tanto, es partidario de que toda la instrucción en estas clases se haga en la lengua extranjera. Debido a que los aprendientes de lenguas extranjeras son como niños que adquieren su primera lengua, Wickersham sugiere que si los alumnos escuchan a sus profesores hablar la lengua meta, muy pronto lo podrán hablar con fluidez ellos mismos.

Una vez expuesto a la lengua oral, el alumno puede adquirir las destrezas de leer y escribir como lo hizo en su propia lengua materna, y una vez así preparado se puede iniciar en el estudio de la gramática de la lengua extranjera. Wickersham agrega que si los estudiantes son mayores, no sería inapropiado combinar ejercicios que hagan hincapié en el desarrollo de la expresión oral, la comprensión lectora, la comprensión escrita y luego sí la gramática propiamente dicha.

En su obra, el pedagogo también critica vehementemente el efecto contraproducente de los llamados textos de lengua extranjera que adherían al método Gramática-Traducción, en su apogeo durante el siglo XIX, en especial los popularísimos cursos de francés de Fasquelle (1857) y de Ollendorf (1851).<sup>7</sup> En esos textos, la enseñanza del idioma se centra en la gramática. Se enseñan estas lenguas según la norma culta el estándar establecido por la tradición y de estudio del las lenguas clásicas. Así se explica en detalle una regla gramatical y se muestra una serie de oraciones que ilustran su uso, utilizando sólo la lengua materna de los estudiantes. Además, se leen y se traducen textos clásicos

---

7 Fasquelle era profesor de lenguas extranjeras en la Universidad de Michigan. Su libro explicaba el nuevo método para aprender francés según el modo sintético y analítico de enseñanza para leer, hablar y escribir francés el mismo puede consultarse en: [http://books.google.com.ar/books?id=LykBAAAAYAAJ&pg=PA513&lpg=PA513&dq=Fasquelle+\(1857&source=bl&ots=FBlyYZ208Z&sig=c3FmxU0](http://books.google.com.ar/books?id=LykBAAAAYAAJ&pg=PA513&lpg=PA513&dq=Fasquelle+(1857&source=bl&ots=FBlyYZ208Z&sig=c3FmxU0), Consulta: 6/7/2007.

en la lengua meta desde el comienzo del curso sin prestar atención al contenido de los textos. Wickersham sostiene que si bien algunos alumnos que aprenden una lengua extranjera bajo este método aprenden fundamentalmente las reglas gramaticales, logrando traducir y eventualmente leer en la lengua, el conocimiento adquirido es superficial y normalmente no logran hablar la lengua ya que la práctica oral de la lengua meta es soslayada. Ya en 1865, Wickersham advierte que el conocimiento de una lengua no se adquiere a corto plazo o con tan sólo unas pocas lecciones y agrega que los alumnos pueden iniciarse en el estudio de una lengua como el francés o el alemán con sólo estudiar la gramática, pero el maestro tendrá dificultades en motivar a sus alumnos para que se aboquen al estudio abstracto de la gramática de una lengua extranjera, siendo además poco probable que adquieran la habilidad de expresarse oralmente de esta manera.

Es muy probable que los principios metodológicos de Wickersham hayan sido adoptados fielmente por las docentes norteamericanas que enseñaron en la escuela normal de Paraná y sus discípulos que enseñaron inglés como lengua extranjera entre 1875 hasta 1905 (entre otros, Arturo Goldney, Tomás Pew, Arturo Duckworth, Julio Parera, Paula de Perthuy, Juan Fay, Otto Peust, Tomasa de Thompson). Según el estudio de la ordenanza por la cual se crea la Escuela Normal de Paraná-13 de junio de 1870-, en el Curso Normal para la formación de profesores ya aparece inglés dentro del espacio curricular de segundo, tercero y cuarto años; en la escuela de aplicación donde los alumnos-maestros hacían sus prácticas el idioma inglés se imparte desde primer grado (en primer grado, sonidos elementales; en segundo grado: pronunciación y combinación de palabras formando frases, formación de oraciones simples y deletreo; en tercer grado ejercicios de conversación, lectura y deletreo; en cuarto grado se suma la ortografía; y quinto y sexto grado, técnicas de traducción). Un informe sobre la gestión realizada por dicha Escuela desde 1870 hasta 1910 describe

minuciosamente la teoría pedagógica llevada a la práctica por los directores, profesores y alumnos y el éxito en la traducción de diversas obras. Sin embargo, este exitoso programa fue efímero. Una fuerte crítica hacia la Escuela Normal de Paraná y sus pares diseminadas por el país fue que en estas instituciones se intentaba *americanizar* Argentina al enseñar inglés en los cursos elementales. Paulatinamente y por desavenencias político-educativas, el inglés como espacio curricular fue eliminado de la escuela pública primaria. A pesar de permanecer como espacio curricular en las escuelas secundarias, distintos estudios comprueban la ineficacia con que se enseña este idioma en estos establecimientos en los inicios del siglo XX.

## 6. CONCLUSIONES

En la Argentina del siglo XIX, la historia de la enseñanza del castellano como idioma nacional y del inglés como lengua extranjera se halla vinculada a una intensa política lingüística que veía en la lengua un instrumento de cohesión y de construcción de la identidad nacional. Diversos gobernantes como Rivadavia, Alberdi y sobre todo Sarmiento organizaron estrategias para impulsarlos. Entre las acciones más destacadas, figuran las relacionadas con la publicación de libros de lectura para alumnos de las escuelas públicas y para aquellos docentes que los educaban así como la promoción de determinadas figuras femeninas cuyas ideas y escritos favorecían y canonizaban temas, preocupaciones, mundos...

Además, la llegada de las maestras norteamericanas que Sarmiento convocó para estimular y fortalecer las escuelas normales no puede soslayarse de esta historia y de la de la feminización de la enseñanza en Argentina. Lo que esas docentes generaron como mujeres diferentes fue que, además de traer su experiencia pedagógica, traían otra construcción posible de género. Se atrevieron a elegir un proyecto profesional propio para

el cual debían realizar solas un largo viaje, vivir, en un país con una lengua, una religión, una idiosincrasia, un paisaje distintos a los propios. Eran mujeres que usaban faldas cortas al tobillo, conocían distintos países, se atrevían a discusiones públicas y dominaban varios idiomas. Quizás esta última fue una razón fundamental para que impulsaran la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las escuelas públicas normales y desde el primer grado de la escuela primaria argentina.

Ahora bien, el caso particular que hemos abordado en esta ocasión referido a la enseñanza de la Lengua como idioma materno y del Inglés como lengua extranjera en Argentina siglo XIX muestran los modos en que los sujetos hemos sido conformados en dimensiones culturales, socio-políticas, religiosas, ideológicas y también lingüísticas. La historia de la enseñanza de la lengua materna y del inglés, en fin, no solo son ámbitos del saber sino también reflejo de políticas de estado y de prácticas sociales y culturales. En ellas, se entrecruzan tradiciones escolares con una historia reveladora de aristas y tramas sutiles de nuestra propia historia cultural, historia a la que diariamente la memoria personal y colectiva sea conciente o inconciente recupera, encuadra y re-significa en cada una de nuestras acciones áulicas.

---

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, MICHAEL W. (1987), *Educación y poder*, Barcelona, Paidós.
- BELLUCCI, MABEL (1997), *Sarmiento y los feminismos de su época. Una visión novedosa de la participación femenina en la educación y la cultura*, en MORGADE, GRACIELA (ed.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 31-66.
- BARRANCOS, DORA (2010), *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*, Buenos Aires, Sudamericana.
- DORN, GEORGETTE MAGASSY (1993), *Sarmiento, the United States, and Public Education*, en CRISCENTI, Joseph T. (ed.), *Sarmiento and his Argentina*, Boulder, Lynne Rienner Publishers, cap. 8.

- GIL LOZANO, FERNANDA et al. (eds.) (2000), *Historia de las mujeres en la Argentina*. Colonia y siglo XIX, Buenos Aires, Taurus.
- HOUSTON LUIGGI, ALICE (1959), *Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas*, Buenos Aires, Ed. Agora.
- MASIELLO, FRANCINE (1997), *Entre civilización y barbarie*. Mujeres, Nación y Cultura literaria en la Argentina moderna.
- MAYEUR, FRANCOISE (2000), *La educación de las niñas: El modelo laico*, en DUBY, Georges y Michelle PERROT, (eds), *Historia de las mujeres*. El siglo XIX, Tomo 4, Madrid, Taurus.
- MORGAGE, GRACIELA, (ed.) (1997), *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina: 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila (eds.).
- \_\_\_\_\_. (1997) “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes ‘legítimos’ “, en MORGADE, Graciela (ed.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- PALERMO, ALICIA IRATÍ (2006), *El acceso de las mujeres a la educación universitaria*, *Revista Argentina de Sociología*, 4 (jul./dic.), 7, 11-46.
- \_\_\_\_\_. (2005), *Mujeres Profesionales que Ejercieron en Argentina en el Siglo XIX*, *Convergencia*, *Revista de Ciencias Sociales*, 38 (mayo-agosto), 59-79.
- \_\_\_\_\_. (1998), *La participación de las mujeres en la universidad*, La Aljaba, Universidades Nacionales de Luján, del Comahue y de La Pampa, Argentina, III, 1998 (copia personal; s/n).
- \_\_\_\_\_. (2000), *La educación universitaria de la mujer. Entre las reivindicaciones y las realizaciones*, *Revista Alternativas*, Universidad Nacional de San Luis, Argentina, III, 3, 175-190.
- SOSA DE NEWTON, LILY (1986), *Diccionario biográfico de mujeres argentinas*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- STROBER, MYRA H. y AUDRI GORDON LANGFORD (1986), *The Feminization of Teaching: A Cross-Sectional Analysis*, *Signus*, 11, 2, 1986, 215-224.
- SOUHTWELL, MYRIAM (2005), “*Juana Manso (1819-1875)*”, *Perspectivas*, *Revista trimestral de Educación comparada*, París, UNESCO, XXXV, 1.