

Vol.3

ANUARIO

SOBRE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS
Y MUSEOS ESCOLARES

SEPTIEMBRE 2023

Educación bonaerense antes de la Ley 1420

ESCRIBEN

- › Peón
- › Valdivia
- › Higa y Roberts
- › Pionetti
- › Petit, Canutti
- › Ortiz
- › Falconnat
- › Cives
- › Bombini, Batistuzzi,
Ledesma, Lupori y Tártara
- › Davico
- › Purvis, Bravo, León
y Guerrero
- › Pesclevi
- › Ramondetta
- › Fracchia
- › Archivo Histórico Levene
- › Rodríguez
- › Bustamante Vismara
- › Lambardi
- › Abattista y Badenes
- › Reyes
- › Blair
- › Ponce
- › Mascioto
- › Giaccio
- › Miriuca
- › Maggio-Ramírez
- › Parada
- › Hermida
- › Carballo y Nery

AUTORIDADES

GOBERNADOR

Axel Kicillof

VICEGOBERNADORA

Verónica Magario

DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Alberto Sileoni

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN

Claudia Bracchi

SUBSECRETARIO DE INFRAESTRUCTURA ESCOLAR

Ariel Alejandro Lambezat

SUBSECRETARIO DE ADMINISTRACIÓN Y RECURSOS HUMANOS

Diego Turkenich

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO

Diego Born

DIRECTORA PROVINCIAL DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN

Ingrid Sverdlick

DIRECTORA DE EVALUACIÓN

Inés Rodríguez Moyano

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Rosario Austral

EQUIPO DE LA REVISTA

Editora responsable:

Ingrid Sverdlick

Directora editorial:

Rosario Austral

Secretario de redacción

Matías Maggio Ramírez

Corrección:

Laura Giaccio

María Méndez

Diseño y diagramación:

Carolina Candelmi

Asesor informático:

Román Rollié

Consejo editorial:

Javier Peón

Maite Carballo

Leonardo Lambardi

Florencia Laguna Weinberg

ESTE NÚMERO

**Anuario sobre Bibliotecas,
Archivos y Museos Escolares**

**Vol. 3
septiembre de 2023**

AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento a las personas y editoriales que colaboraron con el Anuario, a quienes confiaron sus escritos y recomendaron la publicación para llegar a nuevos públicos.

Las consideraciones vertidas en la revista corren por cuenta de sus autoras y autores, por lo que no necesariamente reflejan la opinión de la gestión a cargo de la DGCyE.

Autoridades y equipo editorial

Lista de autoridades 2

Editorial

Ingrid Sverlick y Rosario Austral 9

Aportes en clave histórica, testimonial y técnica para pensar las bibliotecas, los archivos y los museos escolares

Esquina CENDIE

Javier Peón 14

El Observatorio de textos escolares del CENDIE. Un recorrido posible por la historia de la educación bonaerense

Artículos sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares

Marianela Valdivia 26

El oficio de la palabra. Biblioteca escolar y alfabetización inicial

Mónica Higa y Marcela Roberts 34

Las Ciencias Sociales y la mediación bibliotecaria. Infancias migrantes: itinerarios de lectura y escritura

Marianela Pionetti 41

“Soy nadie”. Juana Manso y la Biblioteca popular de Chivilcoy (1866-1868)

Programa Integral de Bibliotecas Escolares

Fernanda Petit, Alicia Canutti y Javier Peón 54

Las bibliotecas escolares y los 40 años de democracia en Argentina

Jesica Abigail Ortiz 64
La importancia de las fotografías como documento histórico.
Su recuperación y puesta en valor desde la biblioteca escolar

Ileana Falconnat 79
Biblioteca Distrital Memorias y Catálogo Colectivo Virtual
“Tesoros de la Región 17”: Experiencias del trabajo en red
sobre archivos y museos escolares

Sergio Luis Cives 84
Jornadas de Bibliotecarias y Bibliotecarios Escolares de
Avellaneda: 10 años de encuentros profesionales

Institucionales

**Gustavo Bombini, Liza Batistuzzi, Fabián Ledesma, Anna
Lupori, Paula Tártara** 95
Bibliotecas pedagógicas, 40 años en democracia

Paola Davico 104
Escuelas, encuentros y libros. Líneas de acción del Plan
Provincial de Lecturas y Escrituras, ocasiones para transformar
la escucha en una experiencia de lectura

Gabriela Laura Purvis, Gladys Bravo, Lucía León, Mónica Guerrero 112
Maestras y maestros bibliotecarios en el Nivel Primario:
desafíos en la formación de lectores

**Equipo de Investigación y Referencia Histórica del Archivo
Histórico de la provincia de Buenos Aires** 121
Información sobre escuelas en el Archivo Histórico de la provincia
de Buenos Aires

Gabriela Pesclevi 126
101 perlas de la Biblioteca Central de la Provincia de Buenos Aires

Arte

- Florencia Ramondetta** 139
Pollera libro

Dossier: Educación bonaerense antes de la Ley 1.420

- Diego Fracchia** 141
Educar para transformar al pueblo. Apuntes sobre la educación de primeras letras en Buenos Aires (1810-1820)

- Laura Graciela Rodríguez** 158
Domingo F. Sarmiento y Juana P. Manso: la educación de las mujeres en la revista Anales de la Educación Común (1858-1875)

- José Bustamante Vismara** 175
En la antesala de la Ley n° 1420: historiografía sobre educación primaria en la provincia de Buenos Aires entre Pavón y la capitalización de Buenos Aires

Galería educativa

- Leonardo Lambardi** 190
1816, San Miguel del Monte
1821, Capilla del Señor
1857, Tandil
1876, Saladillo
1884, Chivilcoy

En los libros

- Lucía Abbattista y Daniel Badenes** 219
Los chicos toman la palabra

- Dolores Reyes** 230
La biblioteca

- Ann Blair** 238
Imprenta y exceso de información

Fichas de cátedra

- Danesa Ponce** 252
Políticas bibliotecarias para el desarrollo y gestión de colecciones

Libros, lecturas y herramientas

- María de los Ángeles Mascioto** 257
Silvina Ocampo: visualidad de la escritura entre revistas y libros

- Laura Giaccio** 270
Animarse a escribir. Herramientas para relatar actividades de la biblioteca escolar

- Romina Miriuca** 276
Aprender de los maestros. Una lectura de Maestros de la escritura de Liliana Villanueva

- Matías Maggio-Ramírez** 288
¿Cómo organizar un club de lectura entre adultos? Una revisión bibliográfica con una yapa cinematográfica

Memorias lectoras

- Alejandro E. Parada** 300
Pequeña historia de una biblioteca de familia: (Autobiografías de sangre lectora)

Reseñas

- Laura Giaccio** 334
Sobre Bracciale Escalada, M., Pionetti, M., Sadobe, R. (2021)
Juana Paula Manso: una planta exótica que no se puede aclimatar.
EUDEM



Carola Hermida

Sobre Cañón, M., Malacarne, R., y Valdivia, M. (comp.) (2023)
La mediación lectora en la biblioteca. Planto versos en dedales.
Facultad de Humanidades - UNMDP

336

Matías Maggio-Ramírez

Sobre Chartier, R. (2022) *El pequeño Chartier ilustrado. Breve diccionario del libro, la lectura y la cultura escrita.* Ampersand

338

Servicios bibliotecarios

342

Maite Carballo y Guillermina Nery

Derecho a la educación. 40 años de democracia

Ingrid Sverdllick

Dirección Provincial de Evaluación e Investigación (DGCyE)

Rosario Austral

Dirección de Investigación (DGCyE)

Aportes en clave histórica, testimonial y técnica para pensar las bibliotecas, los archivos y los museos escolares

Desde su inicio en 2021, el *Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares* ha ido creciendo y consolidándose con nuevas secciones, la participación de una diversidad de voces y el impulso de su difusión en y más allá del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. A través de la adscripción a portales y redes reconocidas dentro del universo bibliotecológico en acceso abierto, el *Anuario* ha cobrado alcance nacional e internacional, siendo leído en Uruguay, Brasil, Perú, México, España, Francia, Rusia y Estados Unidos.

Por tercer año consecutivo, la publicación se reafirma como obra pensada “por” y “para” quienes habitan las bibliotecas, los archivos y los museos en las instituciones educativas, para quienes creen con fervor en la importancia de estos espacios para forjar culturas lectoras, para construir identidades y memoria.

A continuación, se detalla el contenido del presente número y se invita a ustedes a recorrer las secciones, a leer los artículos y compartirlos con colegas y estudiantes.

En la sección “Esquina CENDIE”, Javier Peón expone el “Observatorio de textos escolares” como proyecto de recopilación y preservación que ofrece posibilidades analíticas acerca de las perspectivas pedagógicas a lo largo de la historia de la educación bonaerense.

Entre los “Artículos sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares”, se cuenta con varias contribuciones. Marianela Valdivia reflexiona acerca de la importancia de las bibliotecas escolares en la alfabetización inicial y como espacios que, con identidad propia, pueden ofrecer dispositivos y recursos para la inmersión de las y los estudiantes en la cultura literaria,

en experiencias estéticas y democratizadoras. Mónica Higa y Marcela Roberts, por su parte, refieren a la mediación de las bibliotecas en la enseñanza de las Ciencias Sociales, y ofrecen el relato de una experiencia pedagógica sobre infancias migrantes a partir de la colección “Leer abre mundos”, distribuida en todas las escuelas del país. Se trata de un trabajo que muestra cómo es posible contribuir desde la biblioteca a la formación de una ciudadanía comprometida con las realidades del presente. Luego, Marianella Pionetti reconstruye los albores de la Biblioteca popular de Chivilcoy a través de los escritos de Juana Manso, su fundadora, en las páginas de *Anales de la Educación Común*. En este artículo resuenan los ecos de un ideario vanguardista que bregaba por los derechos de las mujeres y colocaba a la lectura y a la educación como claves para una ciudadanía democrática.

Complace advertir que ha crecido la sección dedicada al Programa Integral de Bibliotecas Escolares y Especializadas del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. En primer lugar, Fernanda Petit, Alicia Canutti y Javier Peón describen una de las líneas centrales de trabajo sostenida en 2023, la cual gira en torno a los 40 años de democracia en Argentina. El texto revela el papel fundamental de las bibliotecas escolares en la democratización del conocimiento, así como también la lectura como práctica vital y esencial para nuestra vida en democracia. En segundo lugar, Jesica Abigail Ortiz –Bibliotecaria Referente en la Región Educativa 3–, alienta a la recuperación de fotografías por parte de las bibliotecas escolares, de modo de conformar los fondos documentales que cada escuela necesita para registrar su historia y construir su propia identidad institucional. En tercer lugar, Ileana Falconnat resalta la importancia de rescatar y difundir el patrimonio cultural alojado en las bibliotecas escolares, a partir de dos experiencias de trabajo en red: la Biblioteca Distrital Memorias –para la conservación de textos escolares antiguos–, y el Catálogo Colectivo Virtual “Tesoros de la Región 17” –para la circulación de obras valiosas y únicas en dicho territorio. En cuarto lugar, Sergio Luis Cives, Bibliotecario Referente en Región Educativa 2, evoca los 10 años de las Jornadas de Bibliotecarias y Bibliotecarios Escolares de Avellaneda, pensadas para visibilizar el trabajo realizado en las bibliotecas escolares y, a la vez, para ofrecer espacios de formación profesional para un rol bibliotecario integral y actualizado en relación con los desafíos actuales.

Este año se ha introducido la sección “Institucionales”. La misma se inicia con un artículo de un equipo de la Dirección Provincial de Educación Superior, conformado por Gustavo Bombini, Liza Batistuzzi, Fabián Ledesma, Anna Lupori y Paula Tártara. En el mismo se exponen diversas acciones vinculadas a la memoria como tema transversal en la formación docente, desarrolladas como parte del proyecto de Bibliotecas pedagógicas a 40 años del retorno de la democracia. Paola Davico, coordinadora del Plan Provincial de Lecturas y Escrituras, ofrece una descripción de las principales líneas de acción y resalta el esfuerzo de un Estado presente para la democratización del acceso a la lectura y la escritura, a través de la provisión de recursos materiales y pedagógicos en las instituciones educativas. Es así como la provisión de libros, la documentación de experiencias pedagógicas y las Jornadas Leer en Comunidad son pasos fundamentales para garantizar el derecho de las y los estudiantes bonaerenses a formarse como lectoras y lectores. Gabriela Laura Purvis, Gladys Bravo, Lucía León y Mónica Guerrero relatan –desde la Dirección Provincial de Educación Primaria–, el recorrido realizado con maestras bibliotecarias y maestros bibliotecarios de la provincia, enfocado en propiciar espacios de lectura e intercambio como parte de la educación literaria. Luego, el Equipo de Investigación y Referencia Histórica del Archivo Histórico de la provincia de Buenos Aires alude a las fuentes documentales que se resguardan en el Archivo Histórico de la provincia de Buenos Aires y que se hallan disponibles para conocer y reconstruir la memoria de las instituciones educativas. La sección culmina con un trabajo de Gabriela Pesclevi, dedicado a “Las 101 perlas de la Biblioteca Central de la Provincia de Buenos Aires”: una muestra de libros preciosos y antiguos, destacada no sólo por su curaduría histórica y literaria, sino también por un montaje atractivo, de gran valor estético e intelectual en su concepción.

En la “Sección Arte” Florencia Ramondetta presenta *El libro de los árboles o el libro-pollera*, obra que explora la imagen de un árbol a través de un despliegue de telas que portan significados. Se trata de un trabajo que se inscribe en una trayectoria artística personal y, a la vez, colectiva.

El dossier “Educación bonaerense antes de la Ley 1.420” confiere el título a este número de la revista. Allí, Diego Fracchia analiza, a través de diversas publicaciones periódicas, el lugar de la instrucción elemental como tema de discusión durante el proceso revolucionario iniciado en 1810 en Buenos Aires, y la adopción oficial del sistema lancasteriano en

educación. El texto de Laura Graciela Rodríguez pone el foco en diversos artículos publicados en la revista *Anales de la Educación Común* –escritos por Domingo F. Sarmiento (entre 1858 y 1861) y Juana Manso (entre 1865 y 1875) –, referidos a la educación de las mujeres en la provincia de Buenos Aires y la necesidad de mejorar la situación de escolarización de las niñas. Por último, José Bustamante Vismara se sitúa en los años previos a la sanción de la Ley n° 1420 y revisa la producción historiográfica acerca de la educación en Buenos Aires entre 1860 y 1880; es así como constata clivajes hacia abordajes sociales y culturales y ciertas vacancias analíticas en dicha materia.

“Galería educativa” es una sección flamante en 2023. Valiéndose de un contrapunto entre imágenes y textos, Leonardo Lambardi traza las coordenadas históricas de escuelas muy antiguas de la provincia de Buenos Aires, ubicadas en San Miguel del Monte, Capilla del Señor, Tandil, Saladillo y Chivilcoy.

“En los libros” es otra nueva sección que reúne publicaciones autorizadas para su reproducción. En esta oportunidad, se incluyen los siguientes textos: un capítulo de Lucía Abbattista y Daniel Badenes del libro *El diario de los chicos: una experiencia revolucionaria de comunicación en 1973* (Editorial Universidad Nacional de Quilmes, 2022); un texto de Dolores Reyes del libro *Bibliotecas* (Ediciones Godot, 2023); e “Imprenta y exceso de información” de Ann M. Blair, del libro *Al margen del texto. Sobre índices, glosarios y el universo paratextual* (Ampersand, 2023).

En “Fichas de cátedra”, Danesa Ponce –docente del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 149–, aporta elementos para el desarrollo de colecciones en las bibliotecas, lo cual requiere de conceptualizaciones precisas y de criterios para la selección de obras bibliográficas y documentales como parte del oficio bibliotecario actual.

En “Libros, lecturas y herramientas”, María de los Ángeles Mascioto demarca algunos cruces entre literatura, visualidad y materialidad en la obra de Silvina Ocampo, como aspectos que podrían ser trabajados de manera interdisciplinaria en las aulas y las bibliotecas, en pos de un acercamiento a la obra de tan reconocida autora. Por su parte, Laura Giaccio brinda herramientas para relatar actividades de la biblioteca escolar y traducirlas en un artículo; de este modo alienta a más bibliotecarias y bibliotecarios a escribir y realizar sus aportes en el próximo número de este mismo anuario. Como Romina Miuruca, bibliotecaria de la Escuela Primaria n°

25 “Gral. José de San Martín” de Quequén, quien a partir de la lectura del libro *Maestros de la escritura* de Liliana Villanueva, refiere a las formas de que puede adoptar un taller de escritura en la escuela. Luego, Matías Maggio-Ramírez comparte algunas orientaciones para organizar un club de lectura a partir de una revisión bibliográfica “con yapa cinematográfica”; se encontrarán allí criterios para la selección de obras, para la organización de los encuentros y la realización de actividades complementarias.

En “Memorias lectoras”, Alejandro Parada relata –en clave autobiográfica– la apasionante historia de una biblioteca familiar en su Montevideo natal, aquel “paraíso lector” que marcaría su vida. Con pluma magistral, aquella biblioteca ha sido un “ser vivo” epocal, un territorio entretejido con las militancias y con la historia política del país.

Este año, se ofrecen Reseñas de varios libros: *Juana Paula Manso: una planta exótica que no se puede aclimatar* de Bracciale Escalada, Pionetti y Sadobe; *La mediación lectora en la biblioteca. Planto versos en dedales* de Cañón, Malacarne, y Valdivia; y *El pequeño Chartier ilustrado. Breve diccionario del libro, la lectura y la cultura escrita*, de Chartier. Las reseñas fueron elaboradas gentilmente por Laura Giaccio, Carola Hermida y Matías Maggio-Ramírez, respectivamente.

Por último, en “Servicios bibliotecarios”, Maite Carballo y Guillermina Nery presentan una selección de actos normativos relevantes de los últimos 40 años de educación en democracia en la provincia de Buenos Aires y de la Nación.

Este recorrido anticipatorio del contenido de este número del *Anuario* permite entrever cómo se conjugan distintas miradas pedagógicas, testimoniales e investigativas dentro del mundo de las bibliotecas, archivos y museos escolares del territorio bonaerense (¡y más allá!). Se trata de una obra que, en concepción y contenido, en una muestra más de la presencia de un Estado que trabaja en pos de fortalecer, día a día, el derecho a la educación y al futuro.

Javier Peón

CENDIE - ISFT n° 8 (DGCyE) - FaHCE (UNLP)

El Observatorio de textos escolares del CENDIE.

Un recorrido posible por la historia de la educación bonaerense

RESUMEN

Se realiza un recorrido por el trabajo iniciado desde el Centro de Documentación e Información Educativa en el año 2006, que refiere a la implementación del proyecto Observatorio de textos escolares. A partir de la recuperación y puesta en valor de los textos escolares que fueron dando forma a una colección especial, se inicia una investigación con el propósito de analizar su contenido, sus autores y editoriales. En el recorrido se identifican prácticas, tendencias y perspectivas educativas en diferentes períodos de la historia de la educación.

Palabras clave: Textos escolares, Historia de la educación, Provincia de Buenos Aires, Observatorio, Sistema Educativo

BREVE INTRODUCCIÓN A UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO INSTITUCIONAL

Recuperar aspectos de la historia del sistema educativo bonaerense para su puesta en valor y difusión, es una de las misiones del Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE) de la provincia de Buenos Aires. Se presentan aquí los aspectos centrales de la experiencia de trabajo que se inscribe en el Observatorio de textos escolares que se inició en el año 2006, y que hoy se conserva en la colección que cuenta con 418 ejemplares que corresponden a 239 libros de Nivel Primario, 169 de Nivel Secundario y 10 textos para magisterio.

A raíz del crecimiento de las acciones y proyectos llevados a cabo en la institución, producto del impulso que le dio al CENDIE la gestión de ese momento,¹ se creó entre otras el Área socio-histórica, dedicada a la producción de conocimiento sobre el sistema educativo bonaerense y enmarcada en una política institucional de preservación y conservación. Surge inicialmente de la preocupación por recuperar y conservar los volúmenes impresos de la revista *Anales de la Educación Común* existentes en el Centro.² Acompañando esta iniciativa, se crea entre 2006 y 2007 el proyecto Observatorio de textos escolares denominado: “La historia de la educación bonaerense: Una reconstrucción desde los textos escolares (1858-2007)”.

El propósito que llevó al equipo de trabajo a reconstruir las etapas históricas fundamentales de la historia argentina, se vincula con el inicio de *Anales de la Educación Común* en 1858. A su vez comienza a surgir el interés en realizar el estudio de los textos escolares utilizados en las aulas en los diferentes períodos históricos, desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la década de 1990.

¿POR QUÉ UN OBSERVATORIO DE TEXTOS ESCOLARES?

Las bibliotecas escolares del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires atesoran valiosas obras, entre ellas, los textos escolares representativos de diversos momentos históricos que, por estar dispersos y con escasas posibilidades de ser difundidos, están lejos del alcance de docentes, estudiantes, investigadores y público en general.

La idea del Observatorio, se concibe como aquel espacio donde se investigan, analizan y registran con minuciosidad aquellos elementos de carácter natural o astronómico. Con los años, dicha acepción se extendió al estudio detallado de eventos de carácter social. La propuesta del

¹ Para una mejor comprensión del contexto histórico de los diferentes períodos de gestión institucional del Centro, se recomienda la lectura del artículo: Peón, J., & Carballo, M. (2021). Historia del Centro de Documentación e Información Educativa. *Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 1(1), 10-26. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/abame/article/view/710>

² Dicha publicación fue creada por Domingo F. Sarmiento en 1858 y su continuidad editorial perdura hasta nuestros días, ahora en su etapa digital.

Observatorio, es vista como la oportunidad de realizar la recopilación del acervo de textos escolares históricos que formaron parte del sistema educativo argentino desde sus orígenes. Estos recursos nos ofrecen una posible mirada sobre las concepciones y prácticas de enseñanza, de aprendizaje, el tratamiento de los espacios curriculares, las políticas educativas y los estilos que se desarrollaron en el sistema educativo desde sus inicios.

Los objetivos del Observatorio estaban relacionados con:

- recuperar la historia del sistema educativo bonaerense a partir de los textos escolares.
- coordinar el trabajo en torno a textos considerados relevantes para la reconstrucción del pasado.
- sistematizar la información referida a los textos escolares, que refleje los períodos históricos, para su incorporación al catálogo del CENDIE.

Se tomó la decisión de abarcar el lapso que va desde 1860 a 1990, para cubrir el período que corresponde a la edición de la revista *Anales de la Educación Común* (1858-2007), contando con un insumo que permita algún tipo de análisis de los textos en relación al sistema educativo bonaerense.

Se tuvieron en cuenta dos aspectos de relevancia para orientar el proyecto: por un lado, qué se entiende por texto escolar en cuanto a expresión del currículum y, por el otro, cómo delimitar temporalmente estos soportes textuales para su análisis.

La etapa inicial de trabajo de carácter exploratorio, se centró en aquellos textos que formarían parte de una primera selección, cuyo resultado permitiera lograr una cobertura aproximada de las etapas más relevantes en la historia de la educación.

Se realizó una primera selección de textos y la elaboración de fichas con sus respectivas referencias bibliográficas y un breve resumen sobre su contenido. El equipo técnico del CENDIE se ocupó de digitalizar las tapas, portadas e índices de los textos seleccionados, que se compilaron como sección de una producción editorial en formato CD denominado "Producciones institucionales editoriales y técnicas del CENDIE".

En una etapa siguiente del proyecto, se realizó la digitalización de los textos escolares seleccionados, la selección de lecturas e ilustraciones, y la elaboración de una primera base de datos digital, con información referida a los textos escolares.

UN ACERCAMIENTO A LOS TEXTOS ESCOLARES COMO OBJETO DE ESTUDIO

Los estudios sobre los textos escolares remiten al desarrollo de investigaciones iniciadas en este campo en Europa y América Latina. En este sentido se debe reconocer el camino construido por aquellas investigaciones que desde una perspectiva sociohistórica vienen realizando en este campo (Chaneton, 1939; Chartier, 1993, Cucuzza, 1996).

Entendemos al texto escolar en el sentido dado por Johnsen (1996) como aquel soporte escrito construido con la finalidad de ser usado en el ámbito escolar. Recurrimos a Bertoni quién argumenta que “Un texto escolar, es un determinado discurso o praxis social enunciativa, destinado al uso sistemático del escolar y del docente [...] se trata pues de un instrumento de praxis educativa sistemática, y su discurso es así, parte del discurso educativo global” (Bertoni, 1986, p. 20).

Para realizar un abordaje de los textos escolares en cuanto objetos, artefactos o dispositivos para su estudio, también se debe reconocer el camino recorrido por diversos historiadores y pedagogos (Cucuzza & Pineau, 2002; Romero 2007, Corbière, 1999; entre otros). Los aportes que en el campo de la historia social de la educación se han venido desarrollando, dan cuenta de la necesidad de recuperar una mirada de la historia por fuera de la concepción clásica de la historia de la educación.

Consideramos que el texto escolar es uno de los dispositivos que en el tiempo se ha constituido en soporte de transmisión del imaginario escolar y social, y un posible medio de reproducción o resistencia. La presencia en las escuelas muestra que fueron utilizados prescriptivamente en los diferentes períodos, como parte del entramado pedagógico y didáctico establecido en el currículum oficial.

Rubén Cucuzza y Pablo Pineau expresan que en el estudio de los textos escolares se pueden identificar tres momentos históricos: el primero, desde una perspectiva historiográfica tradicional, orientado a la recopilación y catalogación de textos escolares; el segundo, desde una perspectiva más crítica orientado al análisis de los contenidos; y el tercero, de más reciente data (al menos en Argentina desde década de 1990), con la intención de analizar las prácticas concretas que se desprenden de la lectura para construir y consolidar una historia social de la lectura y la escritura.

Dentro de los primeros análisis realizados, la experiencia de recorrer los diferentes textos escolares permitió identificar sus puntos en común y sus diferencias. El trabajo en primera instancia se posicionó en una perspectiva más anclada en el estudio de los soportes textuales para luego, en un futuro, indagar en los contenidos que dieran cuenta de aquellos aspectos que, desde el currículum explícito u oculto, los textos son portadores.

Se considera que para poder analizar e interpretar los textos escolares se debe asumir una posición conceptual que permita establecer un encuadre teórico y explicativo. El contexto de producción, el sentido social y pedagógico otorgado en los diferentes momentos históricos, como así también las corrientes pedagógicas y didácticas que los atraviesan, dan cuenta de que son una construcción compleja. Su análisis teórico, metodológico y explicativo requiere considerar múltiples aristas. Inicialmente la experiencia de trabajo se aboca a un análisis interpretativo que da cuenta de los procesos sociohistóricos que delimitaron las características de los textos escolares y su producción.

LO QUE LOS TEXTOS ESCOLARES NOS DICEN

Se propone aquí caracterizar a los textos escolares seleccionados en la primera fase del proyecto, y presentar algunas notas sobre la interpretación que se ha realizado, las cuales tienen un carácter provisorio, pues con el correr de los años el universo de obras se ha ido ampliando, lo cual lleva a que a futuro se puedan revisar los argumentos planteados.

Recuperar los textos a partir de aquello que nos dicen los títulos, quiénes escriben, con qué frecuencia lo hacen en los diferentes periodos históricos, qué editoriales predominan, por qué ciertos textos se editan durante períodos tan prolongados, cómo actuó el Estado nacional o provincial en cuanto a la aprobación de los mismos, serán las estrategias de indagación de las que se dará cuenta en este espacio.

Por cuestiones metodológicas, se enfatizó la búsqueda de los textos escolares atendiendo a los tres primeros años de la escolaridad. Esta delimitación responde a la consideración de que en esos primeros años no solo se alfabetizaba al niño, sino que también se buscaba construir el carácter de los futuros ciudadanos.

INICIANDO EL CAMINO DE EXPLORACIÓN

En este apartado se pone de manifiesto uno de los posibles recorridos por la historia de la educación a través de los textos escolares utilizados para la enseñanza en el Nivel Primario. Es necesario destacar que, para una mejor comprensión del devenir histórico y su vinculación con los textos escolares al momento de estudiar las obras, se ha decidido ajustar como criterio de periodización, el que responde a los cortes históricos convencionales presentes en la historia de Argentina.

Período de 1860 a 1930

La primera etapa corresponde al período que va desde 1866 a 1930. Se tomó el año 1866 porque es a partir de este año que se recogieron los primeros textos escolares relevados. En este período las editoriales predominantes son Cabaut y Cía. y Estrada. En su mayoría estos textos fueron aprobados por el Consejo General de Educación. La editorial Cabaut, salvo en 1914 y 1924, en el resto de los años del período no registra aprobación por parte de tal organismo. Sus autores son variados. Con mayor frecuencia aparece el nombre de José Figueira, cuyas obras fueron editadas por Cabaut. Otro autor de corte normalista que se destaca y que perdura hasta la década de 1930 fue Pablo Pizzurno.

Un aspecto relevante no solo del período estudiado, sino también a lo largo del tiempo, es la frecuencia con la que han sido editadas las obras. Se tomaron aquellas que cuentan con nueve o más años de reedición. Según un orden decreciente para este período podemos nombrar: *El Sembrador* de Blomberg H., editorial Estrada, para tercer grado (37 ediciones); *Estudio* de Berruti J., editorial Estrada, para tercer grado (10 ediciones); *Frascuero, libro de lectura corriente*, editorial Librería de la Vda. de Ch. Bouret (9 ediciones); *El libro escolar* de Pizzurno P., editorial Fernández Aquilino, para primer grado (9 ediciones); *Vida: nuevo método de lectura* de Figueira J., editorial Cabaut y Cía. (9 ediciones); *Horas felices* de Rapallini de Arroche T., Ed. Maggiolo (9 ediciones).

En cuanto a las temáticas, en general versan sobre la apropiación de la escritura y la lectura, el proceso de alfabetización, como así también la importancia de la apropiación del texto como herramienta pedagógica en el proceso de escolarización, donde lo instructivo tiene fuerte valoración;

por ejemplo *El libro del escolar* de Pablo Pizzurno, de raigambre normalista. De acuerdo con Poggi, también aparecen textos como *La escuela y la vida*, para tercer grado, de la autora Clara de Toro y Gómez, donde las lecturas que allí se observan, giran en relación a temas como la familia, el hogar, la patria, la conducta, y los defectos y cualidades personales. (Poggi, 2020).

Período de 1930 a 1943

Transitando los años de 1930 hasta 1943 (atravesado en la provincia por un pensamiento escolanovista primero y pronacionalista después) es llamativa la producción de textos escolares producida por diferentes editoriales. No obstante, algunas de ellas lideran el mercado. En primer lugar, la editorial Kapelusz con 18 publicaciones; le siguen Editorial Estrada y Editorial Independencia con 9 y 4 publicaciones respectivamente. Casi en su totalidad las obras fueron aprobadas por el Consejo General de Educación. Se debe destacar que la Editorial Cabaut obtuvo una fuerte presencia en las primeras décadas del siglo XX hasta aproximadamente 1932.

Respecto de sus autores, es amplio el espectro de quienes escribían en esta década. Obras destacadas por la frecuencia de su edición son Girasoles de Figón S. y Moraglio E., editorial Estrada, para tercer grado (37 ediciones para 1942); *El hogar de todos* de Toro y Gómez C., editorial Kapelusz, para cuarto grado (27 ediciones); *Nuestro libro* de Outón R. editorial Kapelusz, para segundo grado (17 ediciones); *Mi librito* de Schmid Piuma, D., editorial Estrada, para primer grado (15 ediciones); *Mi maestro* de Di Genio D., para primer grado, editorial Albor (13 ediciones); *Voces del mundo* de Tolosa O., editorial Estrada, para sexto grado (11 ediciones); *Amiguito* de Davel de Deambrosio R. (10 ediciones); *Pimpollito*, de Altube E., editorial Kapelusz, para primer grado (10 ediciones), entre otras.

En lo referido a las temáticas, en este período se apela a la valoración de la identidad nacional, la pertenencia a un territorio, a un continente. También se destaca la valoración del trabajo, la patria y el hogar. Los títulos intentan ser intimistas y trascendentes; por ejemplo: *Elevación*, *Prosigue*, *Plenitud*, *Entre amigos*, *Pimpollito*, entre otros.

Se destaca que la editorial Kapelusz tuvo una continuidad casi ininterrumpida liderando el mercado hasta la década relevada con 47 textos. En la línea de esa lectura se observa que Estrada ocupa el segundo lugar con 31 obras, pero a diferencia de Kapelusz, la primera obra data de

1902. Sobre el total de las obras relevadas, casi la mitad se concentra en estas dos editoriales.

Período de 1943 a 1955

En esos años, al igual que en la década precedente, Kapelusz y Estrada lideraban el mercado concentrando el 75% de la producción editorial escolar. La variedad de editoriales que inundaron el mercado en la década de 1930 fueron desapareciendo, destacándose entre ellas la editorial Independencia.

Si bien algunas obras fueron editadas con mayor frecuencia respecto a otras, se puede destacar que la reedición no fue un rasgo característico de este período; a saber: *Argentina* de Saro, J., editorial Kapelusz, para tercer grado (11 ediciones); y *Aleteos* de Davel de Deambrosi, A., editorial Estrada, para segundo grado (10 ediciones).

En cuanto a sus autores, no se detectan nombres predominantes en estos años, rasgo que se mantiene constante si se compara con la década precedente.

En lo referido a las temáticas, estas giraron en torno a la tierra y el valor de la identidad y la patria. Por ejemplo: *Argentina* de Sarobe, M.; *La Argentina* de Perón de De Palacio; *Patria justa* de De García, L. entre otros. Variadas obras apelan al sujeto en la misma lógica de la década precedente, pero con un menor sesgo intimista. Por ejemplo: *Aleteos* de Davel de Deambrosi, R.; *Florecimiento* de Capdevila A. y García Velloso, J., *Noble anhelo* de Pedotti, C. F. entre otros. En esta etapa salvo pocas excepciones, la mayoría de las obras fueron aprobadas por el Consejo General de Educación.

Período de 1955 a 1976

Luego de la caída del peronismo en 1955 y hasta el inicio de la última dictadura militar, sobre un universo de 32 obras editadas, 22 de ellas se concentran en las editoriales que lideraron el mercado: Kapelusz y Estrada.

Aparece la editorial Gram con la aclaratoria de haber sido impresa en Peuser en dos momentos: 1957 y 1972, La editorial Laserre, L. con escasas ediciones y la editorial Codex de 1963 a 1969.

En cuanto a las obras desde 1955 hasta 1960, fueron aprobadas por el Consejo General de Educación. En 1960 la obra *Buenos propósitos* de

Schiaffino G., aparece con la aprobación del Ministerio de Educación de la provincia (Resolución n° 2742/57). De ese año hasta 1966 no se registran obras aprobadas y se reanuda con grandes discontinuidades hasta el año 1982, fecha en la cual dicha mención deja de registrarse en los textos escolares.

Sobre sus autores, se observa que no se destaca alguien que haya tenido continuidad durante estas dos décadas, lo cual más allá de que ciertas editoriales lideraron el mercado, sus autores se renovaban de un año a otro.

Respecto de las temáticas, aquellas que apelan a la patria ya son muy poco frecuentes. Se destaca la obra para cuarto grado *Patria eterna*, de Castagnino E. y Lacubucci G., editorial Kapelusz, y para tercer grado el libro escrito por H. M. E. Auras argentinas, editorial Gram. En general estas giraron en torno al trabajo y al deber, pero en un sentido más lúdico. Se puede destacar *Reloj de sol* para tercer grado y *Buenos propósitos* para segundo grado, ambos de editorial Kapelusz (1960); *Afán y fe* para cuarto grado, editorial Codex (1961); *Alfarero* para cuarto grado, Editorial Kapelusz (1967); *El sol albañil* para tercer grado, editorial Estrada (1967).

Otras obras invitaban a que el texto sea un espacio de encuentro en el que el alumno se pueda recrear y aprender. Allí se destacan: *Calidoscopio* para cuarto grado, editorial Codex (1966); *Fiesta* para segundo grado, editorial Kapelusz (1967); *Aire libre* para segundo grado, editorial Estrada (1967); *Juguemos al yo-yo* para primer grado, editorial Codex (1969); *Confite* para segundo grado, editorial Kapelusz (1969); y *Peldaño 1* para primer grado, editorial Kapelusz (1975); entre otros.

En cuanto a las reediciones, muy pocos fueron reeditados con frecuencia como en décadas anteriores. Se destacan *Buenos propósitos* de Schiaffino G. para segundo grado, editorial Kapelusz (10 ediciones) y *Alfarero de Forgione J.* para cuarto grado, editorial Kapelusz (8 ediciones).

Período de 1976 a 1983

Durante el período de la última dictadura cívico-militar, en el campo editorial se destacan Kapelusz y Estrada. A su vez aparecen nuevas editoriales, como Aique, Magisterio Río de La Plata y Plus Ultra. No predomina ninguna de ellas en el mercado, pero sí se infiere que, luego de 1983 y hasta 1995, año en el cual realizamos el cierre del período de trabajo, las nuevas editoriales permanecen y conviven con las ya desarrolladas Kapelusz y Estrada.

Sobre sus autores, se puede decir que en la misma línea del recorrido realizado hasta aquí, a partir del retorno de la democracia, desde 1983 y hasta 1995 no se destacan autores que hayan escrito más de una o dos obras. Sin embargo, se puede resaltar durante la dictadura militar, la obra de dos autores: Sarceda Martha y Durán Carlos. Sus obras fueron *Cuaderno de Tupac* para primer grado (1976) y *Cuaderno de Tito* para primer grado, (1977) ambas de editorial Estrada; y *Aventuras de los palomares* para tercer grado, editorial Kapelusz (1981).

En cuanto a la aprobación por parte del Consejo General de Educación, durante estos años, salvo algunas excepciones, entre las que se cuentan las obras de los autores mencionados en el párrafo anterior, todas fueron aprobadas.

No se han detectado reediciones, las cuales fueron poco frecuentes. Se puede destacar en esos años, tan solo el texto *Los teritos* para segundo grado, de Barbaglia Elma y Barbaglia Edith, Editorial Kapelusz.

Encuanto a las temáticas, no se puede identificar un estilo definido en cuanto a lo que quieren comunicar, al menos a partir del título. Se puede afirmar que el texto escolar sigue siendo un objeto que está destinado a acompañar el proceso de aprendizaje. A modo de ejemplo destacamos *Páginas para mí* para primero y quinto grados, editorial Aique y *Voy contigo* para primer grado, editorial Magisterio Río de La Plata. También aparecen textos que apuntan al aprestamiento a las primeras letras y escrituras infantiles: *Cuaderno de Tito*, y *Juego y aprendo* para primer grado, editorial Aique (1980), entre otros.

Cerrando el recorrido, período de 1983 a 1995

Con el retorno a la democracia, como se ha venido expresando en párrafos anteriores, los libros dejan de ser controlados y aprobados por el Consejo General de Educación.

Son muy poco frecuentes las reediciones, entre ellas se destaca en el año 1993, la quinta reedición del texto escolar *Viento en popa 2* de Goldberg M. para segundo grado, editorial Aique.

Respecto de las temáticas, se observa que estas versan sobre diferentes propuestas: algunas de ellas de carácter lúdico, como *Tic-Tac*, editorial Kapelusz y *Caminitos de colores*, editorial Plus Ultra. Otras obras son de aprestamiento, como *Paginitas para mí*, *Aprestamiento*, editorial Aique y *¿Yo solito?*, editorial Estrada. Por último, aparecen textos de aventuras,

tales como *Las aventuras de Meliponio*, editorial Magisterio Río de La Plata y Viento en popa, editorial Aique.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Este artículo se propuso presentar un proyecto, que hace más de 10 años comenzó a tomar cuerpo y plasmarse en actividades, estudios, trabajo cotidiano, y a partir de la concientización sobre la importancia de la conservación y preservación de estos materiales. En el análisis del contenido de las páginas producidas por sus autores y avaladas por las editoriales de cada época, se pueden identificar prácticas, tendencias y perspectivas educativas, en los diferentes períodos de la historia de la educación.

Abordar los textos escolares en retrospectiva es asumir que los mismos se encuentran inmersos en contextos sociohistóricos, que influyen y determinan la historicidad del sistema educativo, sus dispositivos y sus prácticas. En este sentido el Observatorio de textos escolares se ha constituido en una línea de trabajo fundamental para recorrer y desarrollar en los textos escolares, aquellas categorías de relevancia político-pedagógica, explorando por qué perduran en las aulas ciertas concepciones, y qué influencia tienen los textos como dispositivos pedagógicos y didácticos en la producción de saberes escolares.

La colección de textos escolares cuenta con un corpus de obras que constituyen un legado para el campo de la historia de la educación y un tesoro que el Centro de Documentación e Información Educativa resguarda y pone a disposición de sus comunidades de usuarias y usuarios, como parte de la memoria histórica del sistema educativo a nivel nacional y provincial para futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bertoni, A. (2001). Criterios de Evaluación de textos escolares. En G. Carbone. (dir.) *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. Miño y Dávila 2001.

- Bracchi, C. (2005). Cuando la historia se hizo revista. *Revista Anales de la Educación Común*, (1-2), 274-287. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/230>
- Carbone, G. (2003). *Libros Escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Fondo de Cultura Económica.
- Carbone, G. (2006). Manuales de Educación Primaria: entre la clausura y la búsqueda de intersticios. En C. Kaufmann (dir.). *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Miño y Dávila Editores.
- Corbière, E. (1999). *Mi mamá me mima, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada*. Editorial Sudamericana.
- Cucuzza, R. & Pineau, P. (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura. Del Catecismo colonial a la Razón de mi vida*. Editorial Miño y Dávila.
- Johnsen Børre, E. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Pomares-Corredor.
- Peón, J., & Carballo, M. (2021). Historia del Centro de Documentación e Información Educativa. *Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 1(1), 10-26. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/abame/article/view/710>
- Poggi, M. M. (2020). Entre la historia y la memoria: Manuel Belgrano en los libros escolares, 1880-1930. *Anales de la Educación Común*, 1(1-2), 104–117. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/35>
- Richaudeau, F. (1981). *Concepción y producción de materiales escolares*. UNESCO.
- Romero, L. A. (coord.). (2007). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Siglo XXI editores.

Marianela Valdivia

CELHIS/CECID - Universidad Nacional de Mar del Plata

El oficio de la palabra.

Biblioteca escolar y alfabetización inicial

RESUMEN

En el presente artículo se reflexiona acerca del rol de las bibliotecas escolares en el proceso de alfabetización inicial. Se ofrece un marco teórico desde el cual se piensan las prácticas de lectura y escritura y se focaliza en dimensiones desde las cuales es posible generar prácticas y dispositivos que coparticipen en el desarrollo curricular, de cara a los procesos de alfabetización: el desarrollo de colecciones y la lectura de literatura, la organización espacial y los registros de lectura.

Palabras clave: Alfabetización, Bibliotecas escolares, Bibliotecarios escolares, Enseñanza de la lectura.

EL OFICIO DE LA PALABRA

El oficio de la palabra,
más allá de la pequeña miseria
y la pequeña ternura de designar esto o aquello,
es un acto de amor: crear presencia.
Roberto Juarroz

Son múltiples y extensos los desarrollos en torno a la función de la escuela moderna en lo que respecta al ingreso de las niñas y los niños a la cultura escrita. Desde los recorridos históricos como los de Anne Marie Chartier (2004), Anne Marie Chartier y Jean Hebrard (1998), Héctor Rubén Cucuzza (2012), Mirta Torres y Mirta Castedo (2012) y desde los desarrollos teóricos que parten de la investigación de Emilia Ferreiro (1982, 1998, 2001), como son los de Delia Lerner (2001) o Ana María Kaufman (2013) entre otros, los diferentes aportes no solo no pierden vigencia sino que nos convocan

a reflexionar y a seguir buscando los modos de articular teoría y práctica día a día en las aulas.

En las diversas investigaciones acerca de los discursos de la lectura en la escuela se evidencia que leer y escribir en tanto prácticas escolares oscilan desde hace mucho tiempo entre la utilidad y la moralización, por un lado, y la experiencia subjetivante, por otro. En este sentido, resulta necesario distinguir entre los enfoques en torno a la lectura y los que atienden a la lectura literaria específicamente, aunque inevitablemente se cruzan. Por su parte, Delia Lerner (2001) propone pensar en la lectura y la escritura en términos de lo real, lo posible y lo necesario:

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (p. 26).

En el mismo sentido, Mila Cañón y Carola Hermida (2012) afirman que la lectura, en tanto derecho que construye subjetividades, es una práctica que excede lo pedagógico: “el niño buscará no desde lo racional sino — dicen— desde su memoria de las primeras ‘experiencias estéticas’ eso que también observa que los adultos buscan, si tiene la posibilidad de observarlo o de experimentarlo. Son estas prácticas tempranas las que quedarán grabadas en su inconsciente y en su historia personal, las que lo harán lector” (p. 31).

Por otra parte, Ana María Kaufman (2013) problematiza la cuestión partiendo de la hipótesis que sostiene que el discurso social en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela se relaciona muchas veces en el primer ciclo con el desciframiento y luego con la comprensión. Este paradigma es asumido —dice ella— por los docentes, en parte, por su propia experiencia escolar. Se trata de una perspectiva cerrada y utilitaria de la lectura que genera prácticas mecánicas a corto plazo, donde los textos, incluso los literarios, son leídos de manera cerrada y unívoca dejando por fuera cualquier posibilidad de alimentar las subjetividades, de crear presencia, retomando a Juarroz y, por lo tanto, no generan lo que Larrosa define como experiencia (2003).

UN ACTO DE AMOR

Volver a hacer pie en los versos del epígrafe inicial nos convoca a dimensionar el posicionamiento político, ideológico, ético y pedagógico que implica asumir la alfabetización como derecho para niñas y niños y como responsabilidad ineludible para quienes las y los rodeamos, especialmente en la escuela. Leer y escribir, dice Ferreiro (2001), son una marca de ciudadanía y no solo una marca de sabiduría.

En este sentido, también resulta pertinente volver a Paulo Freire, quien propuso un enfoque de la alfabetización donde la lectura del mundo no sólo antecede a la lectura del código escrito, sino que también le otorga sentido y de este modo, la lectura de la palabra es la continuidad de la lectura del mundo de cada sujeto. Esto, postula Freire, carga de significado la experiencia del educando y le posibilita una lectura crítica que le permitiría reposicionarse. En el mismo sentido, Emilia Ferreiro asegura que

Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en habilidades básicas. En general, los primeros se convierten en lectores; los otros tienen un destino incierto (2001, p. 27).

Leer el mundo para inscribirse en él (Petit, 2015), generar experiencias culturales que alimenten las capacidades metafóricas (López, 2019; Larrosa, 2003) son actos de amor, son postulados pedagógicos que deberían tener lugar también en la biblioteca escolar, como parte del espacio alfabetizador de la escuela, tanto en las propuestas propias como en las que se planifican en conjunto con las y los docentes de cada año. A continuación, se desarrollan algunas ideas que se instalan en este paradigma.

LA BIBLIOTECA, TERRITORIO QUE CREA PRESENCIA

En primer lugar, pensamos en dos cuestiones centrales que se desprenden directamente de los postulados anteriores respecto de la lectura de literatura y que se relacionan con la idea de crear presencia. Por un lado, es preciso mencionar al desarrollo de colecciones como aquel proceso

donde la determinación de criterios de selección de textos es fundante. Una colección que dialoga con la idea de que es posible ingresar a la cultura escrita a *través de una magia cognitivamente desafiante*, como indica la ya citada Ferreiro, se compone por libros que representan discursos estéticos diversos y exigentes: libros álbum, libros sin palabras, libros sin ilustraciones, libros grandes y pequeños, a todo color o en blanco y negro. Se trata de constituir un acervo que no necesariamente tranquilice a los lectores, sino que los provoque, que incluya diversas representaciones de infancia, con tensiones propias de la literatura y las complejidades del mundo de la ciencia, con densidad temática y desafíos de diferente tipo, que busque un equilibrio entre géneros literarios y discursivos, entre soportes y formatos, de manera tal de que cada lector se sienta convocado. Un desarrollo de colecciones que anticipe las necesidades de los lectores pero que no los subestime. Por otro lado, afirmamos con María Emilia López que la disponibilidad de recursos es condición necesaria pero no suficiente. Los modos de leer que emergen del enfoque en el que se encuadran las reflexiones teóricas expuestas, incluyen el respeto por las lecturas personales y la generación de espacios de conversación honesta (Chambers, 2007) en los cuales se gesta una comunidad de lectoras y lectores que construyen y discuten sentidos. Una biblioteca escolar donde la lectura sea una operación transaccional y no mecánica (Dubois, 2015).

En segundo lugar, retomamos la idea de la biblioteca como territorio.¹ Según Howard, citado por Despret (2022), un territorio “se vuelve susceptible de ser explicado desde las ‘funciones’ que cumple respecto de la supervivencia de la especie” (p. 16). Desde este punto de vista, podemos pensar a la biblioteca escolar en vínculo con la función alfabetizadora de la escuela, asumiendo la tarea prevista en las normativas que la enmarcan. Se espera que desde la biblioteca escolar se coparticipe en el desarrollo del diseño curricular en contacto directo con los alumnos, privilegiando desde su competencia la tarea pedagógica de propiciar la formación de lectores autónomos (Dirección General de Cultura y Educación, 2012).

¹ Hemos desarrollado esta idea en el libro *La mediación lectora en la biblioteca. Planto versos en dedales*, de reciente publicación. Disponible para lectura y descarga gratuita en <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/966>

Ahora bien, volviendo a la idea de explicar el territorio desde la función alfabetizadora se propone a continuación focalizar en dos cuestiones: la biblioteca como ambiente alfabetizador y los registros de lectura.

Planificar la biblioteca como ambiente o contexto alfabetizador (Nemirovsky, 2009) implica considerar que el ingreso a la cultura escrita requiere de participar en particular de situaciones de lectura y escritura con propósitos comunicativos, tal como ocurre en el espacio social: leer para encontrar una calle, para comprar el producto correcto, para comunicarse con tal persona, para entrar a la sala correcta en el cine, por ejemplo. En este sentido, podemos prestar atención tanto a la espacialidad como a las prácticas. La organización de la biblioteca escolar, el ambiente de la lectura, como lo llama Chambers (2007) considera esta dimensión cuando, por ejemplo, diseña cartelera clara que indica diferentes cuestiones de manera ordenada: normas de uso, carteles indicativos, cartelera de novedades. Diseñar, pero también mostrar y reflexionar con las y los niñas respecto de la espacialidad genera condiciones para que los lectores se ubiquen y se desenvuelvan de manera autónoma. No se trata de invitar a las y los estudiantes una vez por semana a escuchar lo que elegimos para la ocasión, sino de que se apropien del espacio, lo que requiere disponibilidad, herramientas, dispositivos y prácticas que vayan en tal sentido. El rincón de los lectores de ciencia, los estantes donde están “los que se pueden llevar a casa”, el lugar donde buscar aquello que necesito para resolver tal o cual cuestión no necesitarían la asistencia permanente del adulto mediador, sino que podrían ser lugares reconocibles, con palabras propias que pueden leerse y escribirse y que resuelven necesidades de claro uso social.

Asimismo, es posible diseñar dispositivos para registrar las lecturas personales o colectivas, de manera pública o privada, que incluyan la copia con sentido, pero que también la superen. Sabemos, a esta altura del siglo XXI que el tradicional carnet de socio de biblioteca carece de utilidad para bibliotecarios y lectores entrenados que reciben por mail y otros medios diversos tipos de alarmas y recordatorios. Sin embargo, para quienes están en proceso de alfabetización mientras siguen creciendo como lectores, un carnet de biblioteca puede ser el primer registro personal de lecturas al tiempo que oficia de dispositivo organizador. Confeccionarlo en esta dirección, para que contenga datos útiles y reconocibles porque ellos mismos los llenaron, revisarlo con la maestra en el aula un día antes

del previsto para las devoluciones, recuperarlo a fin de año o al inicio del año siguiente para evidenciar el recorrido personal, las continuidades y los hallazgos son prácticas que redimensionan el dispositivo y lo ponen al servicio del proceso de alfabetización. El carnet puede ser también una tarjeta de presentación, jugando un papel socializador también en el aula: rotarlos para que se agenden los datos de la compañera o del compañero de banco, para que conversen acerca de sus lecturas y preferencias, para que se recomienden o produzcan recomendaciones para otros. Un paso siguiente en el registro personal puede ser la bitácora de lectura, donde además de agendar formalmente materiales y fechas, se registren marcas personales: valoraciones, palabras, autores, ilustradores, colecciones. En ella se llevan a cabo las situaciones de escritura modélicas que conducen hacia escrituras del yo, que evidencian las apropiaciones de los textos. Las bitácoras, además, pueden tener continuidad año a año, lo que las despega de las prácticas sistemáticas y evaluables del aula, las diferencia de los cuadernos de clase y las convierte en un diario personal donde queda testimonio de la construcción del camino lector (Devetach, 2009).

CONSIDERACIONES FINALES

Como se afirma en el libro *La mediación lectora en la biblioteca. Planto versos en dedales* (Valdivia, Cañón, Malacarne, 2022), es vital reconocer que las bibliotecas escolares son espacios donde se libran diversas disputas, donde conviven tensiones que emergen de representaciones muy disímiles, y que cada una es un territorio particular con sus modos de habitar, donde se conjugan lo íntimo y lo público, lo personal y lo colectivo y donde se dirimen los posicionamientos éticos, estéticos, políticos y epistemológicos de quienes la transitan pero, especialmente, de quienes deciden a diario y diseñan los modos de cohabitar.

Si bien el recorrido trazado no pretende ser exhaustivo y las dimensiones desde las cuales se aborda la cuestión de la biblioteca escolar en relación a la función alfabetizadora de la escuela no son excluyentes, el propósito es sostener abierta la conversación acerca de los posicionamientos y las implicancias pedagógicas y didácticas implícitas en las decisiones que promueven las prácticas escolares día a día. Promover el *oficio de la*

palabra para crear presencia implica visitar el rol de la biblioteca escolar en términos de espacio alfabetizador con el fin de dar continuidad a las prácticas áulicas, pero también para resignificar su identidad propia, con dispositivos particulares comprometidos con el ingreso de las niñas y los niños a la cultura escrita, como gesto democratizador inscripto en una pedagogía de la ternura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cañón, M. & Hermida, C. (2012). *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Novedades Educativas

Chambers, A. (2007). *Dime*. Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Fondo de Cultura Económica.

Chartier, A. M & Hébrard, J. (1998). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Gedisa.

Cucuzza, H. (2012). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón.

Desprert, V. (2022). *Habitar como un pájaro*. Cactus.

Devetach, L. (2009). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.

Dirección General de Cultura y Educación. (s./f.). *Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dubois, M. E. (2015). *El proceso de la lectura*. Aique.

Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2006). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.

Kaufman, A. M. (2013). *Leer y escribir el día a día en las aulas*. Aique.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

López, M. E. (2019). *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*. Lugar.

Nemirovsky, M. (2009) (coord.). La escuela: espacio alfabetizador. En *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Graò.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo*. Fondo de Cultura Económica.

Torres, M. & Castedo, M. (2012). Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010). En *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón.

Valdivia, M. (comp.); Cañon, M. y Malacarne, R. (2022). *La mediación lectora en la biblioteca. Planto versos en dedales*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Mónica Higa

CIIE- Ciencias Sociales - Región 2 (DGCyE)

Marcela Roberts

CIIE- Ciencias Sociales - Región 2 (DGCyE)

Las Ciencias Sociales y la mediación bibliotecaria.

Infancias migrantes: itinerarios de lectura y escritura

RESUMEN

La formación de lectores y sus recorridos didácticos es una preocupación permanente en las instituciones escolares. Desde hace tiempo, tanto el CENDIE como los formadores de los CIIEs de la Región 2 están focalizados en la profundización de la lectura y escritura como eje transversal de las políticas educativas de la provincia de Buenos Aires. Con la intención de articular experiencias áulicas, en un trabajo colaborativo con las bibliotecarias y los bibliotecarios se pensaron situaciones de enseñanza sobre las infancias y las migraciones en el aula de Ciencias Sociales a partir de los materiales disponibles en las bibliotecas escolares.

Palabras clave: Infancias, Bibliotecas escolares, Maestros bibliotecarios, Ciencias sociales, Mediación

PRÁCTICAS DOCENTES Y BIBLIOTECARIAS

Desde antes de la pandemia de COVID-19, el trabajo entre el CENDIE y los formadores de los CIIEs de la Región 2 está focalizado en la profundización de la lectura y escritura como eje transversal de las políticas educativas de la provincia de Buenos Aires.

Con la intención de articular experiencias áulicas, en un trabajo recurrente y colaborativo con las bibliotecarias y los bibliotecarios se organizó en 2022 un ciclo de conversaciones pedagógicas, con el objetivo de intercambiar situaciones de enseñanza sobre la formación de lectores. En el marco de estas conversaciones referidas a los itinerarios de lectura y escritura, propuestos por el CENDIE, fuimos convocadas para discutir situaciones de

enseñanza del área de Ciencias Sociales.

Haciendo un poco de historia, la pandemia nos hizo replantear algunas prácticas docentes y las distintas formas de vincularnos en las escuelas. También la pandemia nos transformó. Esto implicó reformular el trabajo pedagógico de los distintos actores institucionales en relación a las infancias. Tanto las bibliotecarias y los bibliotecarios, como también las y los docentes tuvieron que reinventar sus propuestas de trabajo didáctico. Para ello fue imprescindible el trabajo colaborativo dentro de las instituciones escolares con el fin de dialogar y planificar acciones conjuntas para enriquecer las trayectorias lectoras.

El regreso a la presencialidad implicó nuevas formas de enseñar y vincularse. Para ello, fue indispensable el rol pedagógico que desempeñan las bibliotecarias y los bibliotecarios a la hora de inventariar, compartir y apasionarse por los libros y sus mundos posibles (Dirección Provincial de Educación Primaria, 2020, p. 4). Estos saberes expertos de las maestras bibliotecarias y los maestros bibliotecarios posibilitan organizar recorridos de lecturas que, compartidos con otras y otros docentes, servirán para planificar colaborativamente situaciones de enseñanza.

Esta propuesta es un camino posible de trabajo en conjunto tanto de las y los docentes como de las bibliotecarias y los bibliotecarios ya que comparten un interés común en torno a las infancias que aprenden en las instituciones escolares. Esta centralidad en la enseñanza está mediada por las obras que enriquecen a las bibliotecas. Pero, ¿de qué manera adquieren un sentido democrático en las escuelas? Cuando las obras son visibles, exploradas, leídas y disfrutadas por las infancias gracias a las intervenciones didácticas de las bibliotecarias y los bibliotecarios.

ITINERARIOS DE LECTURA

Para ello, las bibliotecas y los bibliotecarios escolares cuentan con la Colección “Leer abre mundos”, que sugiere el trabajo con itinerarios de lectura. Estos recorridos permiten organizar la lectura de acuerdo a criterios pedagógicos consensuados entre docentes y bibliotecarias y bibliotecarios.

Sabemos que el objeto de estudio de las Ciencias Sociales es la comprensión de las sociedades tanto en el pasado como en el presente.

Y que dicho entendimiento involucra a los sujetos sociales que son parte de esa realidad en la que viven. Especialmente de niñas y niños que son el foco de atención de la enseñanza. Por eso, el motivo de la selección de contenidos en el área pone énfasis en las infancias que se movilizan, por ejemplo, en los diversos espacios sociales por las problemáticas que atraviesan las adultas y los adultos.

Las infancias migratorias es uno más de tantos otros itinerarios que se pueden implementar en las escuelas de la provincia, con un enfoque centrado en la protección integral de los derechos de las infancias y juventudes. La biblioteca será, entonces, un espacio de encuentro, de interacción, de sociabilidades promovidas para las niñas y los niños de las escuelas.

Como sabemos, las infancias son el producto de construcciones históricas. Es decir que sus cambios y permanencias trajeron diversidad de conflictos y cuestionamientos sociales, ocasionando diversas configuraciones familiares que generan desigualdades y multiplicidad de infancias a lo largo del tiempo.

Sin embargo, tenemos que considerar que, tanto las infancias como sus respectivas procedencias familiares, “no pueden pensarse de modo separado” (Cosse, 2019, p. 23). Unas y otras se explican en contextos particulares y se complementan para comprender los diversos cambios y movimientos poblacionales desde fines del siglo XIX hasta la actualidad, tanto en Argentina como en América Latina (Cosse, 2019, pp. 23-26).

Por lo tanto, la escuela como institución podrá potenciar los recursos culturales del trabajo colaborativo entre docentes y bibliotecarias y bibliotecarios, para reconstruir lazos entre las infancias y sus historias de vida. Cabe preguntarnos, ¿cómo y qué hacer para que el estudiantado se interese, disfrute y aprenda, relacionándose de manera creativa y colaborativa en las escuelas junto a las bibliotecarias y los bibliotecarios y sus docentes?

Una manera posible sería problematizar sobre las migraciones y las infancias ya que permiten identificarlos como sujetos de estas sociedades complejas, controversiales, cambiantes y dinámicas de la que formamos parte. ¿De qué manera? A partir del trabajo sistemático con variedad de fuentes de información y su entrecruzamiento que permiten comprender la propuesta. Dándoles, así un marco contextual a las mismas para ofrecer múltiples miradas sobre el mundo analizado.

En correspondencia con el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires, es imprescindible acentuar el trabajo áulico sobre los modos de conocer propios de las Ciencias Sociales, ya que estos revitalizan la práctica áulica, dotando de relevancia y significatividad a los contenidos conceptuales del área, por su incidencia en los procesos cognitivos logrados en las y los estudiantes, promoviendo la igualdad de aprendizajes (DGCyE, 2018, pp. 180-181).

MIGRACIONES Y LECTURA

Entonces, ¿de qué manera el pasado y el presente se vinculan a partir de las migraciones y las infancias con un sentido integrador desde el área de Ciencias Sociales? Lo pensamos a partir de un recorrido literario por diferentes obras como pueden ser: *El País de Juan* de María Teresa Andruetto, y dos libros álbumes,¹ como *Mexique* de María José Ferrada y Ana Penyas y *Migrantes* de Issa Watanabe.

Estas dos últimas obras muestran (a través de relatos e imágenes, como de ilustraciones, respectivamente) el impactante viaje de las infancias hacia destinos diferentes y desconocidos para ellas y ellos, por las decisiones adultas (exilio) que los comprometen a un futuro incierto, pero a su vez, esperanzador. Estos textos visualizan la trama de manera impactante ya que reflexionan sobre los mandatos adultos hacia las infancias obligadas a exiliarse por las guerras (conocidos como “los niños de Morelia”, en el caso del libro álbum *Mexique*). En *El país de Juan*, también, se conjugan diversas configuraciones familiares que transitan por situaciones sociales complejas y empobrecidas que los obligan a migrar a la ciudad. Allí, tanto Juan como su nueva amiga, Anarina, deberán enfrentar desigualdades, injusticias y conflictos. Estas situaciones de vida los llevarán a construir un futuro mejor. La riqueza de estos textos problematiza sobre el pasado y el presente a partir de interrogantes abiertos y con un tono reflexivo acerca de las sociedades en las que se vive: ¿somos todos migrantes? ¿Qué historias poseen? ¿Cuáles transitan? ¿Qué posibilidades futuras piensan? Es por eso que los relatos ficcionales con lo que cuentan las bibliotecas nos brindan oportunidades para pensar desde las diversas identidades que habitan en las aulas y plantearnos: ¿Qué prácticas culturales nos identifican? ¿Qué vínculos podemos entrelazar con las y los docentes

¹ Para una mayor profundización sobre las características de los libros álbumes, ver: Petit (2022).

para la formación de lectores? Es allí donde el rol pedagógico de las bibliotecarias y los bibliotecarios cobra un significado decisivo para que “se impliquen y acompañen situaciones fundamentales de enseñanza para la formación de lectores, desde la selección anticipada de títulos que se leerán (cuentos u otro tipo de obras) o participando mismo en la lectura semanal a cada grupo (Dirección Provincial de Educación Primaria. Subsecretaría de Educación, 2023, p. 1).

Es primordial que el acompañamiento bibliotecario se enriquezca con materiales complementarios a los textos elegidos. Es decir, brindar otras obras alternativas que articulen informaciones diferentes para el logro de aprendizajes significativos en las Ciencias Sociales. A su vez, ofrecer diversos recursos didácticos que contribuyan a un proceso de complejización creciente de las situaciones de enseñanza en relación a los intereses de las niñas y los niños. Por ejemplo, el uso de imágenes tanto estáticas (pinturas de época: *Los emigrantes* de Antonio Berni de 1956, fotografías, historietas, etc.), como también dinámicas (audiovisuales, *La guardería* de Virginia Croatto de 2015) y otras fuentes de información tanto escritas (cartas, periódicos, censos, mapas, gráficos de población, etc.),² como orales (entrevistas) que vinculen lo leído con los modos de conocer y los contenidos del área. Así, los itinerarios de lectura y escritura se relacionarán a partir de la diversidad de materiales propuestos por las bibliotecarias y los bibliotecarios en diálogo con las y los docentes de las escuelas. Estos itinerarios de lectura y escritura en la escuela primaria que hacen foco en las Ciencias Sociales permiten diseñar puentes entre los diversos actores institucionales que enriquecen su formación cultural como sujetos de derechos.

Para finalizar, estamos convencidas que la enseñanza se fortalece a partir del trabajo colaborativo, de los proyectos institucionales y de los espacios democráticos que apuntan al bienestar de las infancias para el logro de una ciudadanía comprometida con sus realidades del presente.

² En el portal <https://abc.gob.ar/> son variadas las secuencias didácticas en donde el uso de fuentes es primordial. Por ejemplo en: <https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/contenido/recursos/propuestas-de-ensenanza-2021?niveles=primaria&entregas=2021&u=6037e9a511f89314c3504595>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cosse, I. (2019). Infancias y familias en perspectiva histórica. En Lobato, M. (comp.). *Infancias argentinas* (pp. 19-39). Edhasa.

Croatto, V. (2015). *La guardería. Documental*. <https://www.youtube.com/watch?v=64dxdZZdfj0>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. La Plata: DGCyE.

Dirección Provincial de Educación Primaria. DGCyE. (2020). *Aportes para el trabajo de las y los maestras bibliotecarias en la escuela primaria. Desafíos y posibilidades en torno a la formación de lectores*. Documento n° 11. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Documento%20N%C2%B0%2011%20Aportes%20para%20el%20trabajo%20de%20las%20y%20los%20maestras%20biblotecarias%20en%20la%20escuela%20primaria.pdf>

Dirección Provincial de Educación Primaria. Subsecretaría de Educación. DGCyE. (2023). *El aporte de las maestras bibliotecarias y los maestros bibliotecarios en la formación de lectores. Propuestas de trabajo para fortalecer su rol pedagógico y acompañar la planificación de su tarea durante el presente ciclo lectivo*. <https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/contenido/ensenanza/el-aporte-de-las-maestras-bibliotecarias-y-los-maestros-bibliotecarios-en-la-formacion-de-lectores/>

Larramendy, A. Lewkowicz, M. & Villa, A. (2023). *La gran inmigración*. <https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/contenido/recursos/propuestas-de-ensenanza-2021?niveles=primaria&entregas=2021&u=6037e9a511f89314c3504595>

Ministerio de Educación. (2021). *Leer Abre Mundos*. Nivel primario. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/pnl/leer-abre-mundos>

Petit, F. (2022, 25 de agosto). *Libro álbum: mediación e itinerarios de lectura* (Conferencia). IX Jornada de Bibliotecarios Escolares de Avellaneda y III Jornada de Bibliotecarios Escolares de Región 2, Avellaneda, Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=Qzmeq8qGjW0>

Marinela Pionetti

CELEHIS - Universidad Nacional de Mar del Plata

“Soy nadie”.

Juana Manso y la Biblioteca popular de Chivilcoy (1866-1868)

RESUMEN

Durante su primera etapa, los *Anales de la Educación Común* (1858-1875) dieron a conocer las bases del proyecto educativo sarmientino con miras a su implementación. Entre ellas se destacan las múltiples iniciativas de su fundador y Juana Manso para poner en funcionamiento políticas públicas de lectura previstas para difundir esta práctica en el común de la población. Una de las principales estrategias fue la fundación de bibliotecas populares en el interior del país. Luego de promover la primera en San Juan, Sarmiento encomendó a su amiga continuar en Chivilcoy. Para esto, ella puso en marcha una serie de acciones, desde solicitar donaciones hasta organizar conferencias como espectáculos para recaudar fondos, pasando por la cesión de su biblioteca personal para proveer a la de este pueblo. Todo fue publicado y comentado en los *Anales*, también de manera estratégica. En este trabajo seguimos el itinerario de esas publicaciones que nos permiten conocer los logros y avatares vividos por Juana en los albores de la fundación de esta conocida biblioteca popular.

Palabras clave: Biblioteca popular, *Anales de la Educación Común*, Juana Manso, Domingo F. Sarmiento, Políticas de lectura.

BIBLIOTECAS POPULARES Y LECTURAS PÚBLICAS

Un artículo sobre “Bibliotecas locales” publicado en *El Monitor de las escuelas primarias* en Chile anticipaba la forma en que Sarmiento promovería estas instituciones desde la prensa pedagógica, puesto que su proyecto bibliotecario se inscribía en los marcos generales del dispositivo

público de educación, de modo que la articulación entre escuela y biblioteca formaba parte de un mismo proyecto de modernización cultural (Planas 2017, p. 33).

En los *Anales de la Educación Común* esta difusión comenzó en el n° 22 de julio de 1861, en el Tercer Informe de Sarmiento como Jefe del Departamento de Escuelas. El apartado sobre “Lecturas y Bibliotecas populares” sostiene que: “las Bibliotecas populares, diseminadas donde quiera que haya una población, completan el sistema que inician las escuelas; y las Lecturas llenan el vacío que la educación dejó para la inteligencia de los libros” (p. 687).¹ Esta consideración de la lectura en voz alta como poderosa estrategia de atracción fue compartida con Juana Manso, tanto que ella fue la encargada de llevar su voz a los pueblos del interior para promover la apertura de Bibliotecas populares, inaugurando al mismo tiempo, un género y un modo de intervención pública hasta entonces vedado a las mujeres.

Tanto los discursos como las conferencias públicas habían sido privativas de varones. Como ha observado Liliana Zucotti (1994), Juana “se apropia de un género que requiere/reviste de autoridad al que está hablando.

Una autoridad que, si es ajena a la palabra femenina en el siglo XIX, mucho más lo es cuando se trata de llevar adelante (aun veladamente) una práctica política” (p. 103). Su objetivo era, ante todo, político y, por eso mismo, polémico en su contexto: difundir la lectura en todos los estratos sociales. Su audaz iniciativa emulaba las Lectures de Horace Mann para promover la educación común en los Estados Unidos.² Ella tradujo esos discursos, junto con extractos de sus Annual Reports, los complementó con sus propias “Conferencias de Maestras” y los publicó en los Anales, como modo de visibilizar la comunión de intereses y acciones con la “fuente de la civilización”. Pero fue un paso más allá que su maestro y les imprimió su sello de artista, organizándolas como un espectáculo con interludios musicales y narración de cuentos o declamación de poesías a cargo de mujeres.

Había iniciado esta práctica en abril de 1866 en la Escuela Normal de Buenos Aires. Continuó con una sobre la Reforma protestante en el mismo

¹ En todos los casos, se mantiene la grafía original, por lo que no será aclarado en lo sucesivo.

² Conferencias, pero las llama Lecturas como una traducción cuasi literal de Lectures.

establecimiento, donde previo a comenzar se le dio “con aire misterioso una carta oficiosa” en que se le suplicaba “el silencio sobre materias religiosas, anunciandome allí la aparición de un sacerdote para coartarme la palabra y delatarme al Obispo por hereje!” (1867, p. 306), según contó a Sarmiento. La amenaza no fue suficiente y al salir de la Lectura le tiraron asafétida en la ropa.

Pese a esto, en septiembre de ese año, Juana se dirigió a Chivilcoy para inaugurar la Biblioteca del pueblo con una lectura que resultó un éxito. En diciembre ofreció otra en Quilmes, que “pasó desapercibida”, según ella y fue publicada en el n°43 de los *Anales*. La ovación de la primera conferencia la llevó a proponer una segunda en el mismo lugar. El evento se postergó hasta abril de 1867 y también tuvo gran acogida del público. Motivada con la posibilidad de recaudar algo más para la biblioteca, decidió hacer una función extra al día siguiente y eligió leer su drama Rosas, pero el evento fue boicoteado por opositores infiltrados entre los asistentes. No obstante, volvió acompañando al Presidente en octubre de 1868 y participó de un “verdadero torneo oratorio” (Weinberg, 1988, p. 173) en el teatro del lugar junto con Santiago Estrada, Martín Behety y Héctor F. Varela.

Las Lecturas tuvieron una ubicación táctica en el diagrama de los *Anales* y apuntaron a convencer, lograr la participación e insistir en la formación de la opinión pública propuesta desde el primer número del periódico. Por eso, estuvieron cargadas de una retórica persuasiva, poblada de datos y estadísticas comparativas, revisiones, contrastes, ejemplos y una serie de estrategias destinadas a fortalecer el valor de las ideas sarmientinas, la imagen del amigo como candidato presidencial y su propia militancia reivindicadora de los derechos femeninos.

Todo lo referido a la Biblioteca de Chivilcoy ocurre entre los n° 40 (octubre 1866) y n° 47 (mayo 1867) del periódico, en los que se aprecia un optimismo acorde a las dimensiones del evento reflejado en el trato entre Juana y el entorno. Basta mencionar como ejemplo el acta de la comisión organizadora de la Biblioteca que ofrece un “humilde tributo y verdadera justicia al mérito” que “la convencerá á V. que esta Sociedad sabe apreciarla, y que á falta de estatuas ó monumentos; quiere con ello dejar un recuerdo imperecedero de V. á las futuras generaciones” (1866, p. 140). El homenaje incluía la colocación de una fotografía de Juana en un lugar destacado de la Biblioteca con la leyenda: “Fundadora de esta primera Biblioteca popular en la Provincia”. Además de donar su biblioteca

personal, ella había aportado la traducción de reglamentos de Bibliotecas norteamericanas para servir de guía y la organización de Conferencias públicas a su cargo. En carta a Manuel Villarino anunciaba:

Pero yo que atravieso la vida como el mendigo de la Escritura, sola y desnuda: en falta de los millones que no poseo, haré de mi labor intelectual, la alquimia que nos dé los medios pecuniarios que necesita la construcción del Edificio para la Biblioteca. Me propongo dar Lecturas periódicas, cuyo producto se consagre á ese solo objeto (p. 144).

Esta declaración revela una filosofía de vida basada en el amor a la lectura y al estudio, alimentada en soledad y valorada como capital intelectual capaz de producir dinero al que sumaba su programa de reivindicación feminista. A diferencia de las Conferencias que había dado en la Capital sobre temas de interés general, las de Chivilcoy tuvieron el objetivo primordial de postular la lectura como engranaje fundamental del progreso y la integración social.

LECTURAS EN CHIVILCOY

En los *Anales*, las palabras de Juana aparecen fragmentadas en dos momentos correspondientes al orden que tuvieron en la apertura del establecimiento.

Primero, las “Palabras con que D° Juana Manso inició la planteación de una Biblioteca Pública en Chivilcoy pronunciadas en el acto de la inauguración de la Estátua”, preludian el tema central del evento mediante un hábil funcionamiento retórico que concentra, en un breve espacio, la potencia pasional del exordio y el epílogo para lograr la atención del público. La *captatio benevolentiae* es su gran recurso desde las primeras líneas, modulado en la *narratio* y la *confirmatio*, y reforzado hacia el final. Puesto que “la vía de seducción varía según la relación de la causa a la doxa, a la opinión corriente” (Barthes, 1982, p. 67), Juana acude como señuelo a su figura, llamativa para los asistentes que escuchan por primera vez a una mujer en el estrado. La estrategia de captación es la elusión, “No vengo a hablaros a mi nombre; soy nadie” (1866, p. 72), comienza. Es mensajera, “vengo a traeros el recuerdo y el pensamiento de un amigo que hoy se halla

distante de nosotros, en la opuesta ribera del Océano Atlántico. Ese amigo es Sarmiento” (p. 72). La evocación del ausente agiganta la figura profética del futuro presidente y permite un juego dual con la imagen de la oradora que se prolonga hasta la segunda parte de la conferencia. Si la referencia a Sarmiento deja en la sombra la imagen de Juana, simultáneamente es el nombre propio que avala su misión. Esta dualidad se afianza en el vínculo de admiración y afecto que legitima su voz. Busca “cumplir el precepto del Maestro, y llenar los deseos del amigo” que le encomienda fundar una Biblioteca, allí donde fragua su proyecto nacional. Se lo encarga a ella, única que puede desempeñar esta tarea con el mismo ímpetu y convicción con que lo haría él. En este preludeo vemos el doble juego de legitimidad y borramiento en la autofiguración de Juana que impacta, seduce y se extiende a la conferencia propiamente dicha. De él es la inspiración, pero ella es la mano ejecutora, y desde ese lugar estratégico, y ciertamente injusto, moverá los hilos para lograr el proyecto común.

Coincidimos con Liliana Zucotti (1994) en que el motivo de la elusión guarda relación con la tradición del género, “si bien en su carácter de representante intenta ‘desdibujarse’ es el género mismo el que excluye a la mujer, aún en su carácter de mediadora, porque ese género posee una historia, y tiene, si se quiere, una condición previa de existencia” (p.104). Juana lo corrobora en la respuesta de Sarmiento a la carta de desahogo que le había enviado luego del episodio de las pedradas en Chivilcoy. Allí la consolaba: “Son las lecturas las que irritan. Es la primera vez que se introduce la práctica de hablar al público sobre cualquier materia El púlpito solo estuvo en posesión de esta prerrogativa. Hoy lo está el pensamiento” (1868, p. 225). Pero en la reinención del género puesta a funcionar por Juana se lee su confianza en la “alquimia intelectual” y una fuerza inédita que le permite diseñar una estrategia artística y discursiva para postular la figura de Sarmiento y su programa educativo como única solución para la mejora del país. Conocedora de las artes retóricas, conecta las palabras inaugurales con un epílogo destinado también a conmover al público. Lo hace acudiendo nuevamente a su figura, ya no para borrarla sino para elevarla en la comparación con un personaje bíblico, la viuda pobre a quien Jesús defiende y valora en cuanto da lo que tiene comparada con los más pudientes que dan limosna, “Yo seré, pues, como la viuda del Evangelio” (1866, p.74). Para llegar a esta analogía, ha preparado al auditorio exhibiendo sus

posiciones: “Relaciones, que me ayudasen y que no tengo, Dinero, que no poseo. Libros. De estos, tengo algunos y son los que vengo hoy á ofrecer á Chivilcoy; no son muchos, pero ya es algo, porque solo soy rica de buena voluntad y de perseverancia” (p. 73). La viuda bíblica es un símbolo de su presente, de su pobreza y su soledad, para “dar el ejemplo”, como pedía Sarmiento al encomendar la fundación de la Biblioteca. En este sentido, su “desdibujamiento” es estratégico, apunta a captar paulatinamente la atención del auditorio y operar por analogía para diseñar una imagen propia despojada del interés material, rica en valores con los que busca empatizar con el público.

El epílogo exhibe su significación en sus dos niveles, el de las “cosas”, donde retoma y resume, y el de “los sentimientos”, en el que emerge la conclusión “patética y llorosa” (Barthes, 1982, p.68):

Fundemos una biblioteca popular, como complemento de la Escuela, y ambas como base de toda libertad, imposible sin la educacion del pueblo: para llenar este propósito, daré todos los libros de mi pequeña biblioteca, es cuanto poséo Chivilcoy, los traigo con mi corazon á esta fiesta memorable; recibidlos para fundar con ellos la Biblioteca Sarmiento (1866, p.74).

Este final sintetiza la política de lectura desplegada en el discurso y en el programa de educación común. Ya no es nadie, sino una mujer poseedora de una biblioteca políglota, un capital excepcional en su contexto, pero también de un saber y de un sentir que pone a disposición de una causa colectiva, donde tales dones adquieren valor asociado a una imagen inédita, la de la lectora pública. No sólo la lectora de novelas concebida como fenómeno masivo en esos años, sino la lectora que se ha constituido en ese “público políticamente racionante” (Habermas, 1994) capaz de intervenir en la vida política y expresarse en alta voz en una conferencia destinada a hombres y mujeres por igual.

La Lectura enlaza los valores de la sociedad moderna —libertad, educación y progreso— con la lectura. El despliegue retórico nos hace olvidar que “es nadie” y vemos a través suyo la imagen proyectada de la nación moderna en las alegorías, ejemplos y analogías moduladas por una primera persona fuerte (“Voy a explicar mi pensamiento”, “voy a narrar un episodio...”) para exaltar el valor de la lectura y la importancia de la accesibilidad a los libros en la formación del ciudadano. Acude a pasajes bíblicos que asocia a

las figuras de Franklin, Horace Mann y Sarmiento, destacando la pobreza original de cada uno, el rol de la lectura y la asociación como claves del ascenso social y de la prosperidad de la nación. Equipara momentos y figuras históricas (Webster/Rivadavia), y en todos los casos, el punto de comparación modélico es el norteamericano (“Voy á narrar un episodio de nuestra historia comparada á la historia de los Yankees, en corroboracion de mi pensamiento”, p. 78). Este posicionamiento estuvo presente en los *Anales* desde el comienzo, pero aquí se potencia y se didactiza para captar la atención, seducir y convencer. De un lado aparece Estados Unidos, su historia, sus prohombres, el progreso y la lectura, del otro, nuestro pasado colonial, la influencia hispánica monárquica, las guerras civiles y la tiranía de Rosas. El acostumbrado modelo binario sarmientino permanece como armazón sobre el cual Juana construye una apuesta presente disparada al futuro, en cuya base coloca la lectura y la accesibilidad a libros como complementos indispensables del telégrafo, del ferrocarril (recientemente inaugurado en Chivilcoy) y de todos los adelantos técnicos de la humanidad. El libro es “el locomotor de los conocimientos útiles, de los sentimientos castos, de los fallos severos de la historia” y por esto mismo, “un gran poder moralizador en la vida moderna, en que los pueblos se agitan movidos por las corrientes eléctricas, de la libertad del pensamiento, de la conciencia y del trabajo” (p. 77). La lectura es una necesidad espiritual, moral e intelectual, por eso insiste en que: “No basta aprender á leer, es tambien necesario cultivar el gusto por la lectura, para que ese pasatiempo venga á ayudarnos á la obra de nuestra educacion propia, de nuestro progreso moral é intelectual” (p. 75). Y al hablar de su formación, parece inevitable no filtrar su experiencia lectora en clave argumentativa, primero al auditorio en general:

cuando las miserias de nuestras pasiones, traen, al corazon el desencanto de los amores que creímos eternos, de las amistades que supusimos invariables, cuando la muerte en su cosecha incesante, nos roba los caros objetos de nuestras afec-ciones, qué amigo mas fiel, qué consolador mas asiduo que el libro, con quien nos hallamos frente a frente en la hora del desconsuelo ó de la decepcion?! (1866, p. 77).

El cambio a la primera persona plural, los deícticos y la evocación de experiencias universalmente sentidas (la amistad, el amor, la muerte) interfieren en la narración histórica y apelan a la comunión espiritual con la lectura. Ya no es el progreso sino el alma que se beneficia con ella.

Juana vuelve a su caro tópicos de la lectura como consuelo y del libro como cómplice y aliciente contra el infortunio. Más adelante, retoma y focaliza en un sector del auditorio que le interesa destacar. Se dirige a las mujeres de Chivilcoy y las incita a integrarse a esta empresa. Busca mostrar la causa común que las une y apuesta a su reivindicación, a su participación social a través de la promoción de la lectura:

La mujer, pues, no tiene un amigo mas leal que el libro; él sera el cómplice, y el consolador de sus males, él calmará su pesar de un modo mas radical, que los banales consuelos que no llegan hasta su corazon dolorido. La mujer que lee y ama la lectura, luchará mejor contra el infortunio, contra alguno de esos dolores agudos que saben quebrantar las fibras de los corazones mas firmes (1866, p. 80).

Una vez más, la lectura es consuelo que fortalece el espíritu de la mujer. El destinatario general se particulariza, la carga argumentativa procede de su propia experiencia y empatiza con madres, amantes y esposas, apuntando a los lugares comunes del sufrimiento y la abnegación. Lejos de usufructuar la victimización, apela a estas cualidades para dar protagonismo a las mujeres en la empresa lectora, apunta a la acción y les confía el empuje de la biblioteca en ciernes. Los agradecimientos indican que las mujeres asistieron a la conferencia y desde el comienzo esta iniciativa estuvo signada por su propia marca ideológica. En este sentido, la inauguración del género en voz femenina lo es, asimismo, de su reivindicación.

Hacia el final Juana organiza, ofrece consejos prácticos, descubre los secretos de su puesta en escena: “La lectura es hoy un arte de ornato, es la ciencia de persuadir por el magnetismo de la entonación y la pureza de la dicción” (p. 87), incitando a continuar “en tan buen camino; organizad sociedades de lecturas públicas dominicales; adelante, adelante y el porvenir es vuestro” (p. 87). La cualidad pasional del exordio se realiza en aspectos prácticos, la seducción está en lo concreto, en lo que puede hacerse y en su beneficio cotidiano. La lectura debe entrar en todos los órdenes de la vida, en todos los integrantes de la sociedad como clave para obtener su carta de ciudadanía. La promoción de la lectura involucra la formación de la opinión pública y su periódico es el espacio por excelencia donde esto puede comprobarse. Aclara que todo se publicará en los *Anales*, elogiando a Chivilcoy por contar con más suscriptores que

en Buenos Aires. Lejos de ser nadie, esta primera lectura permite ver que ella también es una hacedora de la educación común.

La segunda Lectura se concretó el 27 de abril de 1867. Fue publicada en los Anales de ese mes y continuada en mayo. Su título, “Escuelas comunes”, anticipa la ampliación temática respecto de la primera. Mantiene el esquema binario con reminiscencias a la época de Rosas en clave argumentativa y a los “traficantes en política, que hace años explotan el país en provecho propio, postergando la primera de sus necesidades, la educación, y creyendo darnos mucho, cuando alquilan una casa sucia, asignan al primer pillo que se quiere convertir en maestro” (p. 284), críticas que sostiene con datos sobre infraestructura escolar rural, tema recurrente en el periódico.

Aquel “soy nadie” muta en una primera persona plural, programática y activa. Sus palabras llevan impresas la fuerza, la decisión y la carga semántica romántica que caracteriza la utopía de ambos amigos. Ella es parte activa de ese proyecto que tiene en Chivilcoy su primer resultado. Hay biblioteca popular, hay Asociación de Escuelas, hay distribución de tierras y renta comunitaria.

Aquí el público se construye en su imaginario como un prodestinatario (Verón, 1987) que sigue la senda del progreso. Así, se comprende el final apasionado:

Perseveremos señores, perseveremos, y dispongámonos á la lucha, sin parar la consideracion en las amarguras que nos llegue a costar. No me ofrezco como modelo, pero con la mano sobre el corazon, puedo decir que se sufrir, se despreciar que ni me arredra la indiferencia ni me intimida la calumnia. Tengo toda la fuerza de voluntad requerida para el sacrificio, y voy de frente, quebrando uno á uno los obstáculos, levantemos la antorcha que ilumina; las aguas del Mar Rojo se abren, paso a Israel, paso al pueblo soberano! (p. 295).

Hay un presente promisor que requiere perseverar en la lucha contra el enemigo común, la ignorancia, ubicada a un lado en el esquema binario desplegado en ambas conferencias. El sistema de valores opositivos, propiamente sarmientino, cobra nuevo sentido expresado por la amiga, quien ha preparado el terreno para exhibir la construcción de la República como una gesta. La triada educación-asociación y renta erigida como bandera es la fórmula que los enfrenta por igual a la oligarquía terrateniente

y a “la ambición de los caudillos”, artífices de la ignorancia enemiga de la marcha “irresistible” del progreso.

El hecho de que sea Juana la oradora, la política, la que levanta “la antorcha que ilumina” el porvenir resulta excepcional en un contexto en que estas actividades eran vedadas a las mujeres. Se apropia de un género de tradición masculina, lo dota de un nuevo sentido y estilo propio para alzar su voz republicana. Conoce la oratoria, utiliza sus estrategias, le pone el cuerpo e imaginación artística, se legitima intelectual y socialmente estableciendo un enlace entre su discurso, su rol como mujer de prensa, como directora del primer y único periódico pedagógico del país. Desde este lugar inédito promueve la lectura y los derechos de la mujer, vinculados también a esta práctica. Asocia a las artistas, las noveles y las consagradas, escritoras y lectoras, como representante local de una hermandad transnacional. Así, cobra fuerza la estrategia de comenzar “siendo nadie” para hacer visible su propio carácter, que crece y se agiganta a la vista del lector actual de los a medida que recorre sus páginas. Este posicionamiento, a la vanguardia de un modo de intervención femenina en el espacio público, como sabemos, trajo consigo el rechazo del entorno, aferrado al status quo, y de los detractores del programa sarmientino, que hicieron sentir su oposición.

DESCARGO: CARTA DE JUANA A SARMIENTO SOBRE BIBLIOTECAS POPULARES

El n° 47 de los *Anales* (mayo 1867) muestra con nitidez el movimiento de utopía, acción y frustración que caracteriza el tono del periódico bajo la dirección de Juana. Allí incluye una carta a Sarmiento como exposición pública del desprecio recibido en sus últimas iniciativas en favor de la difusión de la lectura. La carta se titula “Bibliotecas populares”, y es un testimonio desalentador de la fundación de bibliotecas en el interior y puede leerse como contraparte de la proliferación de evocaciones celebratorias sobre esta empresa en distintos registros históricos. Javier Planas (2017) ha analizado en detalle el devenir del proyecto, su dimensión utópica, sus contradicciones, vaivenes legales y sociales. Aquí nos centramos en el relato en primera persona publicado en el mismo escenario promotor de estas iniciativas. Juana exhibe en la prensa lo que otros esconderían y lo que la enorgullece con el mismo valor e importancia. Al testimonio de la angustia se suma la denuncia:

Quiero consignar en los Anales mis trabajos sobre Bibliotecas Populares encomendados por Vd. en una de sus cartas: si le escribiese por el Paquete, irían mis palabras á recargar las sombras que enlutan su corazón todavía; en los a Anales, le llegara mas tarde esta nueva decepcion, que para mi no lo es, porque nada espero hace mucho tiempo, y si prosigo en mi tarea de Sisifo, es porque la vida debe tener un fin útil; yo empleo la mia como el lote que me ha cabido, contenta porque lleno un deber y resignada con la esperanza de la justicia postuma (*Anales*, 1867, p.303).

Esta toma de posición es producto de una ética y una coherencia respecto de la libertad de prensa y de la necesidad de formar la opinión pública. El motor es la noción del deber y la consciencia de trascendencia de la empresa acometida.

Juana resiste porque confía en el juicio de la posteridad. La carta es provocadora, descubre al enemigo más peligroso que el de la batalla de Curupaytí en la que ha muerto Dominguito: el enemigo interior, el que acecha en la ignorancia y la indiferencia. El efecto perlocutivo apunta en varias direcciones, al amigo protector, al paradesinatario indeciso y al enemigo en campaña. Busca afirmar su valor, convencer de que “ni me arredra la indiferencia ni me intimida la calumnia”, como concluía en Chivilcoy. El vaivén entre el desaliento, la frustración y la afirmación de una voluntad providencial que la empuja a continuar se tiñe de pesimismo y enojo a medida que avanza el relato. La narración de los trabajos encomendados por Sarmiento viene acompañada de fuertes críticas, una vez más, el egoísmo de la oligarquía y a la censura de la Iglesia. Narra los episodios de ataque más conocidos en la actualidad, pero por debajo de la ira aflora, imbatible, la sensibilidad. Se llama a sí misma “este pobre mártir” y construye su imagen de acuerdo con su discurso en los *Anales*, entre la utopía, la crítica virulenta a los enemigos del proyecto y la resignación ante los avatares del destino. Formula la queja en preguntas retóricas cuya semántica descubre la *barbarie* del enemigo:

Le diré que un populacho grosero soportando el frío venia a apiñarse a las ventanas para proferir obsenidades dirigidas a las damas que asistían a mis lecturas, porque se les hace un delito en las mugeres hasta que deseen ilustrarse, y peor que delito es ridículo todavía en nuestro país que la muger haga uso de su inteligencia; voy a decirle esto también?

Le diré que allí donde existe una Biblioteca fundada por mi ha terminado a ladrillazos contra las paredes del edificio, una lectura cuyo producto era destinado a esa misma Biblioteca? (p.306).

Fundar bibliotecas, dar lecturas públicas y promover la participación femenina eran actos transgresores, como hablar de la Reforma protestante en un entorno católico y clasista. Pero el enemigo es descalificado por bárbaro, es el “populacho grosero” que insulta y ataca a las mujeres que quieren ilustrarse. El juego semántico ironiza con la escala de valores de la transgresión; para la barbarie –letrada o analfabeta–, ilustrarse es un delito. Las premisas centrales del programa de educación común se estrellan contra una sociedad que aún no está abierta a tales cambios, “pobre como soy y sola, es fácil echarme a fétida en la ropa y hacerme una ovación de cascotazos!” (p. 305). Pero no calla e insiste redoblando la apuesta para demostrar la asertividad de su prédica, por eso al finalizar la carta incluye una traducción realizada por Ernestina Cabot, una joven estudiante de la escuela n° 1 dirigida por ella, discípula y colaboradora de los de los *Anales*, mostrando así lo que las mujeres formadas desde pequeñas pueden hacer.

Este ciclo que exhibe “toda la fuerza de voluntad requerida para el sacrificio” se cerró en la última visita a Chivilcoy en octubre de 1868, única mujer de la comitiva presidencial. Su discurso no aludió a la visita anterior ni se detuvo en críticas. Por el contrario, recordó los buenos momentos y el “pacto de amistad” con el pueblo. Su perspectiva nunca fue más práctica que en este discurso, donde recomendó comprar para la Biblioteca el libro de Woodward sobre log-houses, hoy conocida como construcción en seco, a fin de que los paisanos pudieran construir su casa propia. Lejos de los años de juventud, Juana siguió apostando a la lectura para igualar posibilidades, clave de una sociedad democrática.

FUENTES

Anales de la Educación Común (1861). N°22. Vol. II. Imprenta del Nacional.
<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/59>

Anales de la Educación Común (1866). N°40. Vol. IV. Imprenta del Orden.

Anales de la Educación Común (1866). N°42. Vol. IV. Imprenta del Orden.
<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/81>

Anales de la Educación Común (1867). N°46. Vol. IV. Buenos Aires: Imprenta Americana.

Anales de la Educación Común (1867). N°47. Vol. IV. Buenos Aires: Imprenta Americana.

Anales de la Educación Común (1868). Anuario. Sin datos editoriales.
<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/84>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barthes, R. (1982). *Investigaciones retóricas I. La Retórica Clásica. Ayudamemorias*. Ediciones Buenos Aires.

Habermas, J. (1994). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Gustavo Gili.

Planas, J. (2017). *Libros, lectores y sociabilidades de lectura. Una historia de los orígenes de las bibliotecas populares en la Argentina*. Ampersand.

Verón, E. (1987). La palabra adversativa. En AA.VV. *El discurso político* (p. 11- 26). Hachette.

Weinberg, F. (1988). *Las ideas sociales de Sarmiento*. Buenos Aires: Eudeba.

Zucotti, L. (1994). Gorriti, Manso. De las veladas literarias a las "Conferencias de maestra". En Fletcher, L. (comp.). *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX* (pp. 96-107)

Fernanda Petit

Alicia Canutti

Programa Integral de Bibliotecas Escolares y Especializadas - CENDIE (DGCyE)

Javier Peón

CENDIE - ISFT n° 8 (DGCyE) - FaHCE (UNLP)

Las bibliotecas escolares y los 40 años de democracia en Argentina

RESUMEN

En el presente artículo se describe una propuesta de trabajo vinculada al fortalecimiento de experiencias de lectura en el año de conmemoración de los 40 años de democracia en Argentina, la cual se desarrolla en el marco del Programa Integral de Bibliotecas Escolares y Especializadas del Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires (PIB-PBA), coordinado por el Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE). Se exponen el encuadre, los objetivos y el desarrollo de la propuesta destinada a bibliotecarias y bibliotecarios de las instituciones escolares, con el acompañamiento de sus Bibliotecarias y Bibliotecarios Referentes del CENDIE (BRC).

Palabras clave: Sistema educativo, Bibliotecario, Biblioteca escolar, Información educacional, Promoción de la lectura.

LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES COMO ESPACIOS DE DEMOCRATIZACIÓN

La democracia, además de ser una forma de gobierno –como sistema político basado en la defensa de la soberanía popular–, también puede ser pensada como una forma de vida. En este sentido, no solo importa el sustantivo “democracia” como sistema político, sino también la acción asociada a ese sustantivo: “democratizar”, en referencia al conjunto de acciones que promueven, garantizan y amplían derechos (Rinesi, 2013). En ese sentido, es muy importante el rol de la escuela como institución que garantiza, promueve y amplía derechos para el ejercicio pleno de las libertades, cuyas acciones están orientadas a la democratización de la vida en común.

En las instituciones educativas, las bibliotecas ocupan un lugar central en el proceso de democratización del conocimiento y en algunos casos, a partir de determinadas prácticas, se constituyen en un espacio democratizador en sí mismo. En principio, porque promueven el derecho a la lectura, derecho que además permite un ejercicio mayor de la democracia y, por consiguiente, el cumplimiento de otros derechos (Ferreiro, 2001). En ese sentido, si bien la lectura como práctica atraviesa la escuela en sus diversos espacios curriculares, suele ocurrir que en los imaginarios de docentes y estudiantes la biblioteca es el escenario en el que se concentran las representaciones y escenas más variadas del acto de leer (Bajour, 2014), y el espacio en el que las lectoras y los lectores tienen mayores posibilidades de elegir sus materiales de lectura y administrar sus propios modos y tiempos de leer.

Según Bajour, la posición de primacía de la biblioteca como espacio de lectura se debe a que la biblioteca escolar combina varios factores imprescindibles para crecer como lectoras y lectores: “*la inmediatez* de la información, es decir, la posibilidad de que esté verdaderamente al alcance; *la diversidad*, o sea, la puerta abierta para iniciar múltiples y variados recorridos de lectura que combinen materiales en diferentes soportes; la presencia de un *mediador* docente que por estar en la escuela necesita articular su historia de lector, saberes propios de la organización y dinamización de una biblioteca y su formación pedagógica” (2014, p. 98). En ese sentido, la llegada de materiales a las bibliotecas escolares contribuye a la democratización en el acceso a la información y el conocimiento y el ejercicio de los derechos que se garantizan desde allí. El rol de la mediadora o el mediador resulta nodal para que el contacto con estos materiales enriquezca las trayectorias lectoras de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Pensar la biblioteca como espacio democratizador implica también aceptar, como propone Patte, que la biblioteca no es sólo el lugar de los libros sino también el lugar de las ideas, un lugar en el que encontramos nuestra reciprocidad, nuestras diferencias, nuestro paso por el mundo, nuestra verdad, nuestra memoria (2008, p. 312). Por otro lado, gran parte de las escenas que suceden en las bibliotecas de las escuelas son encuentros sociales de lectura, y en esos encuentros se comparten lecturas con otras y otros, se conversa sobre libros, se fortalece la pertenencia a una comunidad de lectoras y lectores, se construye memoria común,

se promueve la participación, aspectos que son nodales para la vida en democracia.

Otro aporte de la biblioteca que contribuye a la democratización de la vida en comunidad sucede cuando la biblioteca funciona como generadora de lazos culturales entre la escuela y el mundo externo, es decir, entre escuela y sociedad; cuando la biblioteca se constituye como lugar de intercambio, de comunicación y de apertura hacia el mundo (Bajour, 2014).

De lo antedicho se desprende la importancia de reflexionar como bibliotecarias y bibliotecarios acerca de los modos de construir y habitar las bibliotecas, las formas de hacer y estar en ellas, con el objetivo de democratizar, cada vez más, los espacios y los vínculos que allí se traman. El Programa Integral de Bibliotecas Escolares y Especializadas del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires (PIB-PBA) se propone, entre otras cosas, acompañar a bibliotecarias y bibliotecarios en este desafío.

EL PROGRAMA INTEGRAL DE BIBLIOTECAS ESCOLARES Y ESPECIALIZADAS DEL SISTEMA EDUCATIVO COMO POLÍTICA DE ACOMPAÑAMIENTO

El Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE),¹ se ha configurado a través del tiempo como una institución que acompaña el desarrollo de políticas para las bibliotecas de las instituciones educativas bonaerenses. A fin de responder a las necesidades en la búsqueda, tratamiento y difusión de la información educativa, mejorar la gestión de las bibliotecas del sistema educativo provincial, y promover la lectura en las comunidades educativas, se creó en 2004 el Programa Integral de Bibliotecas Escolares y Especializadas del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires (PIB-PBA), coordinado por el CENDIE.

Desde sus inicios, el Programa Integral tiene como finalidad y a su vez como desafío, la profesionalización de bibliotecarias y bibliotecarios para el fortalecimiento de las bibliotecas en las instituciones educativas, en sintonía con lo establecido en la Ley de Educación Nacional n° 26206/06, y la Ley de Educación Provincial n° 13688/07. En pos de garantizar la

¹ El CENDIE depende actualmente de la Dirección de Investigación de la Dirección Provincial de Evaluación e Investigación de la Subsecretaría de Planeamiento de la DGCyE.

cobertura del territorio con la implementación de un programa que ofreciera un marco de acciones comunes para toda la provincia, y que a su vez posibilitará la articulación y el trabajo integrado entre regiones y distritos, se creó la figura de Bibliotecarias y Bibliotecarios Referentes CENDIE (BRC). Asumiendo este rol, 25 bibliotecarias y bibliotecarios referentes, uno por cada región educativa, comenzaron a desarrollar acciones de referencia, asesoramiento y asistencia técnica al personal de las bibliotecas y a los diversos actores de la comunidad educativa. El trabajo de las y los BRC a lo largo de casi 20 años de trayectoria del Programa, se desarrolla a través de varias líneas de acción permanentes, algunas de las cuales se definen anualmente en articulación con las distintas direcciones del sistema educativo de la provincia.

Una de las líneas de trabajo del PIB-PBA para el período 2020-2024 (RESOC-2020-1501-GDEBA-DGCYE) está enfocada en el fortalecimiento institucional de las experiencias de lectura de las y los estudiantes de todos los niveles del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. En el marco de esta línea y considerando la conmemoración de los 40 años de democracia en Argentina, durante el presente ciclo lectivo 2023, desde el PIB-PBA se diagramaron algunas propuestas para acompañar el trabajo de bibliotecarias y bibliotecarios en las escuelas.²

PROPUESTAS PARA PENSAR LA DEMOCRACIA DESDE Y CON LA BIBLIOTECA

En este apartado se describe la experiencia de trabajo desarrollada con las y los BRC en el marco de los 40 años de democracia en Argentina y en la línea de fortalecimiento institucional de las experiencias de lectura de las y los estudiantes a partir de las mencionadas propuestas explicitadas en

² Para acompañar dichas propuestas, el equipo del PIB-PBA elaboró un documento de acompañamiento a bibliotecarias y bibliotecarios en el que se explicitan los criterios de búsqueda de materiales en sus bibliotecas, y se despliegan algunos ejemplos de actividades o estrategias de mediación, para compartir los hallazgos con la comunidad educativa e invitar a su lectura y reflexión. Véase:

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-03/PROGRAMA%20INTEGRAL%20DE%20BIBLIOTECAS%20ESCOLARES%20-%20FORTALECIMIENTO%20INSTITUCIONAL%20DE%20LAS%20EXPERIENCIAS%20DE%20LECTURA.pdf>

el documento de acompañamiento. Esta experiencia consta de dos partes: en la primera parte, que denominamos “explorar”, brindamos pautas para orientar la búsqueda de documentos en las bibliotecas de las escuelas a partir de cinco ejes temáticos vinculados entre sí, a modo de guía para pensar la vida en democracia desde diferentes perspectivas. En la segunda parte, “compartir”, ofrecemos algunas ideas para que esos materiales hallados puedan ser socializados con la comunidad educativa, a partir de diversas estrategias. Esta segunda parte se concretará luego del receso escolar invernal.

EXPLORAR

En el inicio de la primera parte del año se invitó a las bibliotecarias y los bibliotecarios escolares, a través de las y los BRC, a explorar las colecciones existentes en las bibliotecas de sus instituciones educativas, a fin de encontrar aquellos documentos que se enmarquen en las líneas temáticas vinculadas a la democracia: convivencia democrática, derechos, identidades, memoria, libertad de expresión. A través de esta búsqueda, la propuesta apunta a que las bibliotecarias y los bibliotecarios iniciaran un proceso reflexivo de selección de materiales (libros, revistas, documentos, imágenes, recursos digitales) que contribuyan a:

- pensar en la convivencia democrática, en el respeto y la valoración de las diferencias; materiales que permitan conocer más acerca de la democracia, que muestren cómo es vivir en democracia o vivir en otro régimen de gobierno que no sea democrático; materiales que acompañen a reflexionar acerca de la importancia de la participación estudiantil;
- conocer y profundizar acerca de los derechos de todas las personas según la *Constitución Nacional*, los Derechos Humanos, los Derechos de niñas, niños y adolescentes, materiales para reflexionar acerca de la diferencia entre tener derechos garantizados o no tenerlos; así como sobre la posibilidad de acceder a los derechos y la igualdad;
- reflexionar acerca de la construcción de la identidad individual (quién soy, cómo me llamo, cómo soy, cómo me percibo, de dónde vengo), de las identidades colectivas (tales como

familia, escuela, localidad, pueblo, grupos de pertenencia), de la identidad nacional; así como materiales que brinden información acerca del derecho a la identidad (nombre, origen, nacionalidad, identidad de género –Ley n° 26.743–);

- construir memoria colectiva sobre nuestro pasado como país, como provincia, como localidad, como pueblo, como escuela; materiales que interpelan en relación con la memoria; materiales que contribuyan a preservar, recordar y mantener viva la memoria social;

- pensar en la libertad de expresión y su importancia; para informarse y reflexionar sobre censura, prohibiciones, biblioclastia; así como materiales que hayan sido prohibidos durante la última dictadura militar e información sobre ello.

Para realizar el proceso de selección de materiales, se ha propuesto no solo tener en cuenta las últimas colecciones recibidas en las bibliotecas de instituciones educativas,³ sino también recuperar materiales existentes en las bibliotecas desde tiempos más remotos. Además del soporte en papel se promueve la selección de materiales en formato digital, y en formato audiovisual a partir de relatos y testimonios orales.

COMPARTIR

Una vez realizada la búsqueda y seleccionados los materiales, será el momento de compartir los hallazgos en la escuela y con la comunidad educativa a partir de la planificación e implementación de propuestas pedagógicas que promuevan y fortalezcan múltiples experiencias de lectura.⁴ Para la diagramación y desarrollo de estas propuestas, las bibliotecarias y los bibliotecarios reciben el asesoramiento y apoyo de las y los BRC de cada región, y las sugerencias del Equipo Coordinador del PIB-PBA, algunas de las cuales se describen en el documento de acompañamiento y se resumen a continuación.

³ Nos referimos a la política del Estado nacional y provincial de dotar de libros a las bibliotecas y a los estudiantes como parte de políticas de lectura y acceso a materiales de lectura.

⁴ Al momento de escribir este artículo nos encontrábamos en esta etapa, por lo que lo que se describe en este apartado son acciones a desarrollarse en los meses venideros.

Según se especifica en el Documento “El aporte de las y los maestros bibliotecarios en la formación de lectores” (DPEP, 2022), una de las tareas de las bibliotecarias y los bibliotecarios escolares consiste en presentar a las y los docentes aquellas obras disponibles en la biblioteca que pueden colaborar en “ampliar y/o profundizar las trayectorias lectoras puestas en escena en cada situación de enseñanza”. En ese sentido, consideramos que en primer lugar, es importante compartir los hallazgos con las y los docentes de la escuela a fin de que estos materiales contribuyan a ampliar los repertorios de las propuestas pedagógicas de las y los docentes.

Alentamos también a que la biblioteca salga de su espacio y visibilice sus materiales a fin de que las y los estudiantes los conozcan, los hojeen, los elijan. Para ello, se propone la utilización de varios recursos: armar mesas de libros en el pasillo o en el patio de la escuela, realizar carteleras con recomendaciones, pasar por las aulas mostrando y comentando materiales, sugerir y alentar el préstamo de libros, subir fotos o reseñas de los materiales a alguna red social de la biblioteca o de la escuela, armar un mural interactivo (utilizando, por ejemplo, la aplicación padlet) con fotos y recomendaciones de los materiales seleccionados para que accedan docentes, estudiantes y familias; crear códigos QR para acceder a los materiales digitalizados y distribuirlos por la escuela o enviarlos por whatsapp a docentes para que los compartan.

Asimismo, se plantea la posibilidad de proponer al cuerpo de docentes, o a los grupos de estudiantes que visitan la biblioteca, realizar itinerarios de lectura con algunos de los materiales seleccionados (con textos literarios de algunas de las líneas temáticas, o combinando textos literarios con fuentes documentales y recursos web, o textos, videos y canciones).⁵

Por otro lado, en el documento “Acompañamiento a bibliotecarias y bibliotecarios escolares 2022” del PIB-PBA, se destacó la importancia de habilitar un espacio de conversación luego de la lectura, un intercambio entre lectoras y lectores que invite a compartir sentimientos, reflexiones y emociones, a partir de algunas de las claves interpretativas principales de las obras, pero sin que ello se convierta en un “interrogatorio” sobre el contenido de los libros. Considerando la relevancia de la democracia como tema central que nos convoca, y de los ejes temáticos convivencia

⁵ Los itinerarios de lectura son recorridos literarios que se arman reuniendo materiales vinculados por sus temas, modos de contar, contexto, escenarios, personajes, estilos.

democrática, derechos, identidad, memoria, libertad de expresión; reafirmamos que serán muy importantes los espacios de circulación de la palabra que se habiliten luego de la lectura de los materiales seleccionados, por lo que propusimos planificar estas situaciones con el mismo cuidado con el que realizamos la selección de lecturas y darle el sentido que requiere.

Por otro lado, si bien pensamos que es primordial que los materiales hallados se compartan con las personas que concurren a la escuela, promovemos que este acto de compartir se amplíe a la comunidad educativa, tanto en forma física (sacar los libros a la vereda, a la plaza, colocar carteles), como en forma virtual (compartiendo las páginas o elaborando recursos digitales). Asimismo, consideramos que la conmemoración de los 40 años de la democracia es una oportunidad para hacer memoria no solo en el nivel nacional y provincial, sino también memoria en el ámbito local. En ese marco, alentamos a reconstruir la memoria de la comunidad, del barrio, de la escuela, de la familia, a partir de la recuperación de relatos, entrevistas, fotos, documentos, videos u otros registros. El resultado de esta búsqueda podrá transformarse en una muestra, un documental, un álbum, un libro viajero, entre otras opciones.

Por último, si bien siempre es importante leer o releer esos textos que en determinados períodos de la historia fueron censurados, y reflexionar acerca del por qué de su prohibición, esta es una nueva oportunidad de compartir lecturas en voz alta de estos textos para que nunca más dejen de circular, por ejemplo: las y los estudiantes de secundaria van a leerles a las y los de primaria; las y los estudiantes de segundo ciclo de primaria les leen a las y los de primer ciclo o de Nivel Inicial; se leen a la entrada o la salida de la escuela; se graban audios y se comparten; se invita a narradoras o narradores a leerlos; se leen poemas con el uso de susurradores, a la entrada, a la salida, en los recreos, o en actos escolares a los que concurren las familias.

Estas son algunas de las propuestas que desde el PIB-PBA y a través de las y los BRC realizamos a bibliotecarias y bibliotecarios escolares de los distintos niveles del sistema educativo, a fin de acompañar y promover acciones que contribuyan a reflexionar acerca de la vida en democracia.

DEMOCRATIZAR DESDE LA BIBLIOTECA

A través de la propuesta de explorar las bibliotecas, seleccionar materiales vinculados a la democracia y compartirlos, se promueve desde el PIB-PBA contribuir a la reflexión acerca de la importancia de sostener la democracia y consolidar la democratización de las prácticas de lectura que suceden en y desde las bibliotecas escolares. Consideramos que es de nodal importancia acompañar y fortalecer el trabajo de bibliotecarias y bibliotecarios, y el rol de las bibliotecas escolares como espacio democratizador. Sabemos que para ello es importante no solo la presencia de materiales sino también las condiciones laborales y el acompañamiento institucional. Siguiendo a Bajour, la biblioteca es un asunto de todos en la escuela y es importante que funcione en red con el resto de la institución, y no aislada de ésta. La autora utiliza una metáfora astrológica para explicar que las bibliotecas de las escuelas no deberían ser un satélite —que crece al margen de las líneas pedagógicas que imagina la institución o que está casi excluida de la vida escolar— o la estrella de una institución escolar —las que brillan con luz propia a partir de algunos proyectos que no tienen un carácter vinculante con la institución y sus rumbos pedagógicos—, sino parte del proyecto institucional, dado que “cuando la biblioteca es un asunto central de la escuela, la reflexión sobre los modos de leer puede ser un camino para pensar nuevos sentidos de la enseñanza” (2014, p. 99). En esa línea, los objetivos del PIB-PBA apuntan a pensar junto a bibliotecarias y bibliotecarios propuestas en las que desde la biblioteca puedan acompañar a las y los docentes en sus iniciativas y planificaciones, además de fortalecer las trayectorias lectoras de las y los estudiantes y establecer vínculos con la comunidad. Si la biblioteca funciona como parte de la escuela y bibliotecarias y bibliotecarios planifican y trabajan en conjunto con docentes y equipos directivos, en conjunción con el proyecto institucional, las posibilidades de que la biblioteca se consolide como espacio democratizador se potenciarán notablemente. Desde el Programa Integral de Bibliotecas Escolares y Especializadas seguiremos trabajando en pos de la democracia y la garantización de los derechos de las lectoras y los lectores.

REFERENCIAS

- Bajour, C. (2014). "Cuando la biblioteca en la escuela pasa a ser la biblioteca de la escuela" y "La biblioteca escolar, un tema que involucra a todos en la escuela". En *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*. (pp. 8-115). El Hacedor.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2020, 3 de septiembre). Resolución 1501/20 y Anexo I. Programa Integral de Bibliotecas Escolares y Especializadas del Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación. Centro de Documentación e Información Educativa. (2023). *Orientaciones para Bibliotecarias y Bibliotecarios Referentes*.
- Dirección General de Cultura y Educación. Centro de Documentación e Información Educativa. (2023). *Acompañamiento a bibliotecarias y bibliotecarios escolares. 40 años de democracia*. Centro de Documentación e Información Educativa.
- Dirección General de Cultura y Educación. Centro de Documentación e Información Educativa. (2022). *Acompañamiento a bibliotecarias y bibliotecarios escolares. Parte 1: Itinerarios*. Centro de Documentación e Información Educativa.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Patte, G. (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. Fondo de Cultura Económica.
- Rinesi, E. (2013). *De la democracia a la democratización*. Universidad Nacional de Avellaneda.

Jesica Abigail Ortiz

Bibliotecaria Referente CENDIE (DGCyE)

La importancia de las fotografías como documento histórico.

Su recuperación y puesta en valor desde la biblioteca escolar

RESUMEN

El presente artículo pone de manifiesto la importancia de las fotografías escolares como documento histórico. Su relevancia radica en el interés que tiene para las ciencias sociales como fuente de información, puesto que permite conocer las prácticas pedagógicas y sociales en diferentes épocas. Asimismo, se trata de poner en relieve el rol de las bibliotecarias y los bibliotecarios en su recuperación y puesta en valor.

Palabras clave: Fotografías, Biblioteca escolar, Imagen, Archivo, Documento histórico.

RECONSTRUIR Y SOSTENER LA IDENTIDAD ESCOLAR

Este artículo es producto de la reflexión en cuanto al trabajo realizado desde el Programa Integral de Bibliotecas escolares y especializadas del Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires (Resolución n° 1501/20) que desde el año 2004 desarrolla el Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE). Como parte de sus líneas de acción, entre los años 2008 y 2010, comienza a implementar el proyecto de Archivos y Museos Escolares en el marco del Programa Memoria e Historia de la Educación Argentina (MHEdAr) y del Programa Nacional de Archivos Escolares y Museos históricos de Educación que desarrolla la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros (BNM) (Resolución n° 717/13).

Desde el Programa MHEdAr se promueve la valoración, protección y difusión de los fondos documentales con los que cuenta cada institución

educativa. No se trata de cuán antigua es la escuela para pensar en la confección de un archivo escolar, sino que se pone el énfasis en la riqueza que la institución guarda en sus documentos y que forma parte de la historia misma de la vida escolar. Las fotografías son documentos que también reflejan y conforman la memoria pedagógica de las instituciones educativas de nuestro país.

En la provincia de Buenos Aires, el Programa Integral se despliega en el territorio a través de las Bibliotecarias y los Bibliotecarios Referentes del CENDIE (BRC), quienes desarrollan entre otras acciones la línea de detectar e impulsar el rescate y puesta en valor de Archivos y Museos escolares en el marco del Programa Nacional Memoria e Historia de la Educación Argentina-Archivos y Museos (MHEdAr-AM) para acompañar el proceso de conformación de archivos y museos escolares en cada región educativa, teniendo en cuenta que el Programa Integral de Bibliotecas contempla también para esta tarea la Ley n° 26.917 del Sistema Nacional de Bibliotecas y el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires, que en sus artículos 281 y 287 menciona la posibilidad de que las escuelas cuenten con museos escolares y archivos históricos. En cuanto al tipo de documentación a contener se toman en consideración los artículos 186 y 189 del mismo Reglamento como guía en el quehacer bibliotecario.

Partimos de la idea de poner de manifiesto la importancia de recuperar las fotografías escolares que se encuentran en las bibliotecas de las instituciones educativas a través del trabajo de sus bibliotecarias y los bibliotecarios. Se apunta a resaltar dos cuestiones: por un lado, la importancia de las fotografías escolares consideradas como documentos históricos, y por otro, el rol de las bibliotecarias y los bibliotecarios en cuanto al trabajo de recuperación, entendiendo que la misma resulta un arduo proceso de búsqueda, selección y clasificación de las fotografías para su posterior conservación,¹ difusión y puesta en valor, de forma tal que trascienda las paredes de las instituciones escolares, extendiéndose hacia la comunidad y permitiendo formar parte de trabajos de investigación a

¹ Este proceso refiere inicialmente a la aplicación de técnicas básicas de limpieza y de restauración de las fotografías que generan como consecuencia una forma de conservación preventiva, reduciendo así futuros deterioros de la documentación intervenida.

partir de su democratización en el acceso físico o virtual. Al ser concebidas como documentos históricos, las fotografías escolares resultan ser un insumo para describir, analizar y comprender sucesos pasados, cambios y continuidades que se fueron instalando en el devenir histórico dentro del sistema educativo, tales como: dispositivos escolares y prácticas, estereotipos de género, infancias y juventudes entre otras.

Las diferentes miradas sobre los usos posibles de las fotografías escolares y sus diversas lecturas, resultan ser una aproximación a los aspectos centrales que se destacan en este artículo, siempre teniendo en cuenta que si bien existen artículos e investigaciones sobre el tema, estos suelen apuntar hacia el análisis sobre cómo realizar su lectura. Asimismo, muchas veces se deja de lado la función primordial que cumple el bibliotecario escolar siendo el eslabón de acompañamiento y orientación, entre los documentos fotográficos y los investigadores.



EP N° 52 "Provincia de Entre Ríos". (San Justo).
Festejo Bodas de Plata 1955-1980.

HUELLAS DEL PASADO Y DEL PRESENTE

A lo largo del siglo XX y hasta la actualidad, las imágenes vienen ocupando un rol fundamental en el análisis de la historia de los hombres. Diversos autores, tanto a nivel nacional como internacional han investigado y escrito sobre sus diferentes usos, asociándolas a distintos ámbitos y prácticas sociales.

Desde el surgimiento de la fotografía en 1826, esta se fue convirtiendo con el paso de los años, en un medio auxiliar de la historia. Lo podemos advertir ya hacia 1888 cuando el historiador y bibliotecario británico George Francis (1867-1948)² señalaba la importancia de recolectar y coleccionar fotografías de manera sistemática, ya que las consideraba la mejor representación gráfica de las formas de vida y la materialización de los productos de los hombres.

Por otro lado, el historiador alemán Aby Warburg (1866-1929) realizó sus investigaciones en relación a la descripción de la cultura basándose tanto en los textos como en las imágenes. Por su parte, el historiador británico Peter Burke en su libro *Visto y no visto*, ocupa todo un capítulo dedicado al desarrollo del uso de la imagen fotográfica como documento histórico, señalando entre otras cuestiones, que este tipo de documento ha adquirido gran valor en las investigaciones junto con los testimonios orales y los textos literarios. Sin embargo, advierte que los archivos fotográficos suelen ser poco consultados por los historiadores.

Historiadores del arte contemporáneos como el sudafricano David Freedberg y el alemán Hans Belting han sabido comunicar en sus escritos la importancia de las imágenes en la vida de las personas. Mientras que Freedberg desde su libro *El poder de las imágenes* (1992) y desde una mirada más íntima, describe el poder que tienen las imágenes sobre el ser humano y las reacciones que provocan, Belting plantea desde una perspectiva más social, la necesidad de la producción y circulación cultural de imágenes. Si bien ambos autores son reconocidos por sus diversos trabajos en su campo, también en distintas disciplinas como las Ciencias de la Comunicación, la Antropología, la Historia y la Sociología han realizado grandes aportes para analizar las imágenes fotográficas a partir de la visibilización de las formas de dominación política y económica que

² Director del Museo Británico entre 1931 y 1936.

⁴ Fue uno de los sociólogos más importantes de América y el más destacado en Brasil.

subyacen en la producción y consumo de las mismas.

Autores latinoamericanos como el sociólogo y antropólogo brasileño Gilberto Freyre (1900-1987)³ y el historiador estadounidense Robert Levine (1941-2003)⁴ utilizaron los testimonios fotográficos para reconstruir la vida cotidiana en América Latina.

En Argentina, Silvina Gvirtz y Gabriela Augustowsky en su libro *Imágenes de nuestra escuela. 1900-1960*, desarrollan las formas de “mirar” una imagen y cómo se introduce su análisis a principios del siglo XX desde la escuela argentina, junto con los cambios que se sucedieron en relación a los usos didácticos y estéticos por las cuales eran convocadas. A su vez muestran cómo el desarrollo de las fotografías para algunas ciencias como la Geografía y la Historia, pasan a ocupar un plano principal, revalorizándolas como portadoras de contenidos disciplinares.

En línea con las autoras mencionadas, dentro de la colección Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral en la escuela (2021) del Ministerio de Educación de la Nación, encontramos *Leer imágenes* uno de los libros que componen dicha colección y que brinda orientaciones sobre cómo analizar imágenes escolares en la escuela.

Asimismo, la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros elaboró en 2012 el documento “La fotografía escolar como testimonio del pasado educativo para la construcción de un futuro: herramientas prácticas para su conservación y preservación” como parte del Programa Memoria e Historia de la Educación Argentina (MHEdAr), Proyecto de Conservación. Este documento resulta de gran interés para comprender el valor del fondo documental propio de cada institución educativa que representa su historia y su identidad, poniendo de manifiesto la conservación y difusión del mismo.

Podemos observar cómo la fotografía, dentro del ámbito de los museos y archivos escolares se va constituyendo en un insumo muy potente para reconstruir la vida en las escuelas.

Podemos notar, a partir de los autores explorados para el presente artículo, que existen antecedentes en relación a la importancia de las imágenes en general y la fotografía en particular. Las observaciones que se le hacen a la fotografía en particular son justamente bajo el criterio de “ver y leer” aquello que en las palabras y en los textos no se dice.

⁴ Se desempeñó como Director de Estudios Latinoamericanos y profesor de historia en la Universidad de Miami.

La fotografía escolar es pensada desde el plano de los autores como un documento de importancia que contiene mucha riqueza en sí misma, sin embargo, Gvirtz y Augustowsky se orientan hacia docentes y estudiantes, brindándoles herramientas que les permitan hacer la lectura de imágenes fotográficas con un sentido educativo. Sin restar importancia sino al contrario, en el presente artículo nos centramos en el análisis de las fotografías escolares, desde las posibilidades que pueden llegar a brindar al campo de la investigación de las Ciencias Sociales.

Podemos afirmar que encontramos un área de vacancia en cuanto al rol que pueden ocupar las bibliotecarias y los bibliotecarios escolares en la recuperación y puesta en valor de las fotografías en las instituciones educativas, sus funciones profesionales implican tiempo, responsabilidad y compromiso.

UNA BREVE HISTORIA DE LOS ORÍGENES DE LA FOTOGRAFÍA Y SU IMPORTANCIA PARA LA VIDA DE LAS ESCUELAS

La imagen se ha convertido en el medio de comunicación más poderoso. La frase “una imagen vale más que mil palabras” es la puerta de entrada a un mundo que nos antecede. La semióloga francesa Martine Joly (1999) afirma que “la imagen puede ser una herramienta de conocimiento porque sirve para ver el mundo mismo y para interpretarlo” (p. 68).⁵ Esta idea de “herramienta de conocimiento” que propone el autor es la que nos interesa tomar para pensar las fotografías escolares, ya que el pasado deja sus huellas en las imágenes materiales; parafraseando al crítico de arte inglés John Berger (1926-2017), la imagen es un registro de un modo de ver.

En las últimas décadas, los estudios sobre la imagen diferencian los conceptos de visión y visualidad, entendiendo que visión se refiere a la anatomía y la óptica en relación a las posibilidades del ojo humano, mientras que la visualidad hace referencia a la cultura, es decir, cómo el bagaje de conocimientos adquiridos a través de ella influyen en la significación que le damos a las imágenes. Podemos considerar así, que la vista puede

⁵ Escritora y profesora universitaria en las cátedras de Semiología de la imagen y del cine en Francia.

operar como una actividad colectiva, social y cultural. Ver es interpretar y solo nos detenemos en aquello que llama nuestra atención.

El historiador de arte británico Michael Baxandall (1972) desarrolla la idea del “ojo de la época” advirtiendo que las imágenes que observamos y analizamos no dependen de los conocimientos artísticos con los que contamos sino de la experiencia cotidiana y la educación en general.⁶ En este sentido creemos que las bibliotecarias y los bibliotecarios escolares poseen una formación, que les brinda herramientas conceptuales e interpretativas que hacen factible la posibilidad de seleccionar imágenes escolares que den cuenta de un recorrido educativo en la escuela donde se desempeñan, de manera que pueden reconstruir su historia y ponerla a disposición de la comunidad educativa y accesible para futuras investigaciones.

Cuando pensamos en cómo se gestó la fotografía, debemos mencionar que ya en la Antigüedad los estudiosos habían observado cómo la luz cambia la naturaleza de algunas sustancias, y que la fotografía fue con los años una manera de fijar la imagen de la cámara utilizando la acción de la luz. Antes de obtener la fotografía como la conocemos hoy, sus antecesores fueron la cámara oscura –de la cual Leonardo Da Vinci durante el Renacimiento hace una descripción minuciosa de su funcionamiento– y la cámara lúcida diseñada en 1807 por el científico inglés William Hyde Wollaston. Ambas cámaras eran similares en su función, pero la cámara lúcida era más pequeña, lo cual permitía ser fácilmente transportada y era muy utilizada por los viajeros. Ninguna de las dos cámaras proporcionaron la fotografía actual, sino que se basaban en un dibujo que era necesario repasar. Por esta razón fueron consideradas como equipamiento de dibujantes.

El científico inglés Thomas Wedgwood fue el primero que intentó registrar la imagen de la cámara valiéndose de la acción de la luz.⁷ Muchos otros, también realizaron diversos experimentos analizando sustancias y tipos de papeles. Luego de numerosos actos fallidos será de la mano del francés Nicéphore Niépce que aparecerá la fotografía hacia 1816. La primera y más antigua fotografía conocida data de 1826.

⁶ En 1958 trabajó en la colección fotográfica en el Instituto Warburg.

⁷ Se lo conoce por ser uno de los primeros experimentadores en el campo de la fotografía. Hacia 1790 creó un método para teñir químicamente tratando el papel con nitrato de plata y exponiendo el documento a la luz.

En 1833 Hércules Florence inventa un procedimiento fotográfico que, por primera vez en la historia llamó fotografía. Hacia 1839 en Francia, Louis Daguerre inventó el primer procedimiento fotográfico conocido como daguerrotipo. Sin embargo, recién en 1886 aparece la celulosa como superficie fotográfica. Hacia 1903 aparece la fotografía a color, pero el procedimiento que se utilizó se abandona en 1935 por ser muy costoso. Sin embargo, nuevas técnicas la sucedieron lo cual logró obtener la fotografía a color de manera definitiva.

Se puede decir que la invención de la fotografía permitió obtener imágenes de diferentes lugares del mundo y trasladarlos de un extremo al otro, guardar registro de actividades y seres queridos, pasó a convertirse en cierta forma en los ojos del mundo. Pero, no debemos olvidar que la fotografía siempre respondió a las características de cada época, se mostró solo aquello que era preciso mostrar. La fotografía logró insertarse rápidamente como objeto distinguido en las clases altas porque era muy costosa, lo cual generó adeptos en todo el mundo pero también conflictos en cuanto a aspectos morales, puesto que hubo períodos donde, por ejemplo, la fotografía del cuerpo humano desnudo tuvo su gloria, y sus defensores expusieron argumentos sólidos para realzar su importancia, a tal punto que hoy se la considera también un arte.

En 1840 el daguerrotipo llega a América Latina. En nuestro país la élite utilizó la fotografía para dejar registro fotográfico de su estilo de vida, particularmente, por ejemplo, por parte de personalidades destacadas de la historia argentina, como Mariquita Sánchez de Thompson y Juan Bautista Alberdi. Además de costoso, el proceso era tedioso, quienes posaban debían quedarse inmóviles durante 20 minutos para obtener una fotografía de calidad. A finales del siglo XIX los avances sobre este procedimiento redujeron costos y tiempo. El 15 de octubre de 1845 fue tomada la primera fotografía en Buenos Aires. Su protagonista fue el Gobernador Miguel Otero (1790-1874). Actualmente, es patrimonio del Museo Histórico Nacional.

Como bien se ha señalado, las fotografías respondieron siempre a una época, es decir, respetaron cánones y modas, cuestiones religiosas y morales arraigadas en cada sociedad. En ese marco, las fotografías escolares de nuestro país son un claro reflejo de las tradiciones escolares de cada período histórico, representaron además, en cada contexto, una herramienta socializadora para quienes las consumían. Patrones que se repetían de generación en generación quedaron plasmados en la imagen, por eso la fotografía se fue incorporando en las escuelas como

una herramienta de representación de aquello que era preciso mostrar: la pulcritud, el respeto hacia los símbolos patrios y la vestimenta entre otros. Básicamente, el control como aparato del Estado que preparaba a los estudiantes para ser parte de una vida ordenada con roles de género y de vida socialmente bien definidos.

Recuperar las fotografías escolares como documento de la historia nos permite reflexionar acerca de la cultura cotidiana en las escuelas y trazar un paralelismo con la sociedad en la que escuela estuvo –y está– inserta.

DESARROLLO

Pensar en la recuperación de las fotografías escolares desde las bibliotecas es una de las formas de rescatar la memoria de las instituciones educativas. Como objetos culturales portadores de múltiples sentidos, las fotografías nos permiten conocer y reconstruir formas de habitar las escuelas. Prácticas, hábitos y dispositivos escolares quedan impregnados en esas fotografías. La cultura escolar plasmada en pequeños fragmentos, nos cuenta cambios y continuidades, pero también hibridaciones y mutaciones producidas a través del tiempo. ¿Qué vemos cuando miramos una fotografía escolar? De alguna manera tratamos de recomponer el pasado porque portan un significado y proyectan parte de la historia de esa institución, a la vez que reflejan características a nivel macro de la educación argentina de una época. El ojo humano no es neutral ya que lo que cada sujeto percibe son organizaciones de significados, puesto que la forma en la que vemos y leemos las imágenes se encuentra condicionada por la historia personal y las convenciones de cada época y cultura. Por esta razón consideramos que es posible a través de la recuperación de las fotografías escolares, poner en diálogo el pasado y el presente. Como documento histórico cobran significado y quienes las observan las resignifican, a partir de su experiencia personal y sus vivencias, de su propia visión del mundo, que es también una construcción cultural.

Las fotografías resultan ser tan valiosas como documentos históricos en relación al ámbito educativo que permiten a docentes, estudiantes e investigadores y académicos de distintas disciplinas, obtener información, tanto para conocer el pasado a partir de lo que representan esas imágenes, como también para el desarrollo de investigaciones, ya sea porque se



EP N° 13 "Domingo Faustino Sarmiento".(Villa Madero).
Inauguración del mástil de la escuela. 22-11-1936

abocuen al estudio de una institución en particular o porque se intenten establecer características o patrones de vida cotidiana propios de una comunidad educativa, en una época determinada.

Pero, ¿es posible valerse de una fotografía para comprender ese tiempo pretérito en la escuela? Podemos creer que la fotografía lo dice todo, pero en definitiva sabemos que no es así. Sería arriesgado tomar como única fuente de investigación el análisis de las fotografías escolares, puesto que múltiples investigaciones dan cuenta de que el cruzamiento con otro tipo de fuentes documentales historiográficas hacen posible un análisis más acertado. Si tomáramos en consideración solo las fotografías caeríamos en un equívoco como diría Peter Burke porque, como él bien señala en uno de sus escritos, las fotografías no son el espejo de la realidad. Las fotografías escolares capturan momentos particulares de la vida escolar, no son la vida escolar, por lo cual es necesario valerse de su riqueza en cuanto a información pero no apelar a ellas como la única vía de información posible para interpretar una realidad pasada. Asimismo, las imágenes –en este caso las fotografías– están situadas en su propia tradición cultural y por ende son distintas las convenciones visuales que las atraviesan en su análisis, es decir, los códigos visuales van cambiando (Baxandall, 1972). Así como no todos vemos lo mismo en una misma fotografía escolar,

tampoco decodificamos su significado de la misma manera. Aquí tiene peso el bagaje cultural de quien observa.

Peter Burke realiza varias observaciones en cuanto al uso de la fotografía como documento histórico,⁸ partiendo de la premisa de hasta qué punto el historiador debe darle crédito a la fotografía, ya que en principio no son reflejos puros de la realidad. El autor habla del “efecto real” de la fotografía, teniendo en cuenta, por un lado, que se pone en tela de juicio la relación entre lo que se considera realidad y representación de la misma, y por el otro, considerar también que la mirada del fotógrafo no es objetiva e inocente, incluso está cargada de muchos prejuicios. Por consiguiente, los fotógrafos seleccionan qué aspectos del mundo real desean mostrar y por eso es peligroso utilizarlas en sentido estricto como testimonio, sin antes indagar el propósito que persiguió su autor sobre ella. Sin embargo, puede ser utilizada debido a que refleja un testimonio ocular, independientemente de su calidad estética. El autor comparte las palabras de Ruskin quien considera que las fotografías son de gran utilidad si se las sabe someter a un careo severo, ya que pueden dar cuenta de la cultura material del pasado.⁹

Difundir desde la biblioteca las fotografías escolares resulta relevante puesto que proporcionan testimonio de prácticas educativas y sociales, podemos a través de ellas “leer las estructuras de pensamiento y representación de una determinada época” (Burke, 2001, p. 13).

No podemos negar que las fotografías escolares responden a cierta construcción por parte de las y los docentes de lo que consideran respecto de cómo debe ser un acto escolar determinado, pero esto nada tiene que ver con lo que señala Burke, ya que las fotografías escolares tratan de resguardar un momento particular muy significativo para la comunidad educativa de ese momento.

Estas vivencias invaluable que se plasman en imágenes y en fotografías escolares, muchas veces pasan a ser parte del Libro de Oro de la escuela, libro que suele archivar en la biblioteca. Ese espacio adquiere la función de resguardo y la bibliotecaria o el bibliotecario escolar, su guardián, quien en cada acto escolar recopila y selecciona qué fotografías van a ser colocadas en el libro y por qué. Es quien suele realizar en cada una de ellas una anotación para no olvidar ese momento exacto: esas personas

⁸ Historiador británico especialista en Historia social y cultural moderna.

⁹ Ruskin, J. Crítico de arte (1819-1900).

con nombre y apellido que tuvieron relevancia, niños abanderados o que realizaron la Promesa a la Bandera, esa compañera que se va, que se jubila, esa familia que siempre baila, esa bandera que año tras año flamea en el patio y que lleva las marcas del tiempo que, con los años le arrebató su color. Cada fotografía se convierte en un documento, fuente de información que da cuenta de las actividades y la forma en que se concibe esa institución. Su recuperación y puesta en valor en la comunidad son importantes ya que representan parte de la biografía escolar. Notamos a simple vista tamaños y colores distintos en cada fotografía, y en una mirada más profunda cómo cuentan micro historias.

Pensar desde la biblioteca escolar la posibilidad de elaborar un archivo fotográfico es una tarea ardua donde la bibliotecaria o el bibliotecario deben asumir una tarea ardua. Sin embargo, las y los profesionales en sus bibliotecas no están en soledad en dicha tarea. Hacia el año 2010 desde el CENDIE se puso en marcha el Programa Nacional Proyecto jurisdiccional de Archivos y Museos Escolares, que promueve la recuperación, organización, puesta en valor y difusión del patrimonio educativo que es parte de cada escuela. De esta manera se pone en valor la memoria histórica y se brindan herramientas a sus bibliotecarias y bibliotecarios escolares para la realización de acciones concretas destinadas a la conformación de archivos y museos en las escuelas.

A MODO DE CIERRE

Las fotografías escolares son un tesoro a explorar y difundir dentro de las bibliotecas. Sus lecturas resultan enriquecedoras en la construcción del pasado reciente de la institución escolar que las alberga. La interpelación de niñas y niños sobre aquello que miran y aquello que el bibliotecario puede invitar a ver resulta fundamental para construir un sentido de pertenencia en su escuela: reconocer en ellas a familiares, a algunas de sus docentes en sus años de juventud u observar cómo se vestían los niños de esa época, despierta interrogantes que permiten el conocimiento del mundo y los convocan a pensar el pasado desde la cotidianidad de la vida escolar de la que ellos ahora son parte.

La posibilidad de crear archivos escolares fotográficos promueve la recuperación de la historia escolar atravesada también por paradigmas

educativos cuya influencia se puede ver reflejada en las fotografías. Permite un acceso rápido a cuestiones particulares a las que se desea acceder, cotejar, comparar y analizar de un mismo período histórico, incluso en paralelo con otras instituciones. En síntesis, facilita la tarea de investigación de quien las solicite, lo cual deja al bibliotecario como mediador entre la biblioteca, las fotografías y sus usuarias y usuarios, con conocimiento de todo lo que esta contiene. De todos modos, el proceso de elaboración de un archivo escolar depende de un tiempo que por lo general el bibliotecario escolar rara vez posee. Puede esto considerarse una limitación, pero no resulta un impedimento, sino que se convierte en un trabajo lento y discontinuo que puede abarcar más de lo que el profesional imagina. Tal situación podría desanimar la posibilidad de embarcarse en la tarea de construir un archivo fotográfico. Lo importante es planificar la tarea y comenzar, pensándola como un proyecto a largo plazo puesto que no se trata de acumular fotografías por períodos, sino de entender de qué hablamos cuando nos referimos a un archivo. Y saber que se cuenta con el acompañamiento del Proyecto jurisdiccional de Archivos y Museos Escolares de la mano del CENDIE para comenzar el camino.

Por otra parte, será necesario el trabajo colaborativo con archivistas y con otros actores institucionales que desarrollen tareas en la institución educativa, de manera que se puedan diseñar políticas para la gestión, organización, transferencia y disposición de los documentos fotográficos.

Las fotografías escolares no son simples ilustraciones pegadas en el *Libro de Oro* de la escuela ni colgadas en sus pasillos por que sí. Poner atención en sus detalles puede dar respuestas o plantear nuevos interrogantes en quien las observa, representan un testimonio visual que no solo nos invita a pensar en el pasado, sino también en el presente en cómo también nos convocan desde los sentimientos y las emociones.

Tiene el bibliotecario escolar la bella tarea de recuperar esos documentos, conservarlos, resguardarlos, enriquecer su acervo solicitando fotografías a docentes y ex alumnos, tiene también la responsabilidad de difundirlos, de ponerlos en valor, de crear interrogantes, despertar curiosidades, pero por sobre todo contribuir a través de ellas en la construcción de la identidad de su escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baxandall, M. (2000). *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento*. Gili.
- Belting, H. (2002). *Antropología de la imagen*. Katz.
- Benjamin, W. (2018). Pequeña historia de la fotografía. En *Iluminaciones* (pp. 24). Penguin.
- Biblioteca Nacional de Maestros. (2012). La fotografía escolar como testimonio del pasado educativo para la construcción de un futuro: herramientas prácticas para su conservación y preservación. Programa Memoria de la Educación Argentina (MEDAR), Proyecto de Conservación.
- Burke, P. (2001). Capítulo I. En *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (pp. 25-41). Crítica.
- Burke, P. (2008). Cómo interrogar a los testimonios visuales. En J. L. Palos & D. Carrió Invernizzi (dir.), *La historia imaginada. Construcciones visuales del pasado en la Edad Moderna* (pp. 29-40). Centro de Estudios Europa Hispánica.
- Casellas i Serra, L. (2005, junio). La gestión archivística de los fondos y colecciones fotográficas. Jornadas. Los archivos y el documento fotográfico: retos y fundamentos [ponencia]. Las Palmas. https://www.girona.cat/sgdap/docs/La_gestion_archivistica_de_los_fondos_y_colecciones_fotograficas.pdf
- Dussel, I. et al. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente*. INFD.
- Freedberg, D. (1992). *El poder de las imágenes. Estudios sobre la historia y la teoría de la respuesta*. Cátedra.
- Joly, M. (2009). *Introducción al análisis de la imagen*. La marca. https://teoriadelaimagenfcps.files.wordpress.com/2015/09/jolym_introduccion3b3n-al-analisis-de-la-imagen-1999.pdf

Newhall, B. (2002). *La historia de la fotografía*. Gustavo Gili.

Rivera Aguilera, J.. (2020). *Lineamientos generales para la gestión de archivos fotográficos: Propuesta alternativa para México*. Ediciones Complutense.

Valle Gastaminza del, F. (2010). *Manual de documentación fotográfica*. Síntesis.

Villa Fernández, N. (2015). La historia de la educación desde la fotografía escolar: recuerdos y ausencias (1900-1970). *En Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, volumen 2, sección 4. Universidad Internacional de La Rioja.

Ileana Falconnat

Escuela Primaria n° 5 “Juan Bautista Alberdi” (DGCyE)

Biblioteca Distrital Memorias y Catálogo Colectivo Virtual “Tesoros de la Región 17”.

Experiencias del trabajo en red sobre archivos y museos escolares

RESUMEN

Se narra la experiencia colectiva de bibliotecarias escolares de las regiones educativas bonaerenses 2 y 17 que recuperaron libros de lectura y manuales escolares entre 1860 y 1960. Los libros, que usualmente eran expurgados de la colección de las bibliotecas, fueron catalogados para formar la Biblioteca Distrital Memorias que, si bien no se encuentra abierta actualmente al público, difundió sus fondo bibliográfico antiguo por las redes sociales. También se explicitan las acciones llevadas a cabo con el Catálogo Colectivo Virtual “Tesoros de la Región 17”, que surgió inspirado en la Biblioteca Distrital Memorias.

Palabras clave: Biblioteca escolar, Material didáctico, Bibliotecario escolar.

UNA BIBLIOTECA CON MEMORIA

En el marco de la cultura letrada, existen proyectos que ponen en valor los textos escolares, los rescatan del olvido, los conservan y difunden a la comunidad. Un ejemplo es el trabajo realizado por Alain Choppin, profesor-investigador en el *Service d’histoire de l’éducation* quien desarrolló una base de datos llamada EMMANUEL que enumera la producción de libros de textos escolares franceses desde 1789. Alejandro Tiana Ferrer, desde el campo disciplinar de la historia de la educación, retomó las consideraciones

de Choppin al afirmar que “los manuales escolares pueden ser estudiados desde distintos puntos de vista, ya que son a un tiempo producto de consumo, soporte de conocimientos escolares, vectores ideológicos y culturales e instrumentos pedagógicos” (1999, pp. 101-119).

La creación del Programa Integral de Bibliotecas del Sistema Educativo (Resolución n° 860/04) por convenio entre la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, específicamente la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros, permitió a través del CENDIE la ejecución de proyectos coordinados por los Bibliotecarios Capacitadores Referentes (BCR) en las Bibliotecas Escolares y Especializadas del sistema educativo provincial.

Fue así como en el año 2006, bibliotecarias escolares de Lomas de Zamora implementaron la propuesta de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros a través del Programa Memoria e Historia de la Educación Argentina (MHEdAr) para rescatar y difundir el acervo bibliográfico sobre la historia de la educación en Argentina en territorio bonaerense. Las bibliotecarias de escuelas primarias y secundarias decidieron reunirse para rastrear en las bibliotecas escolares de Lomas de Zamora los libros de lectura y manuales escolares publicados entre 1860 y 1960. En un principio fueron coordinadas por la BCR Hilda Etchemendi, luego por los BCR María Inés Minassián y Sergio Cives, con el aval y supervisión de la Inspectora Jefa de la Región Educativa n° 2. Los libros que se rescataron generalmente eran descartados, olvidados por desconocimiento de su valor histórico.

En el año 2007 nació la Biblioteca Distrital Memorias con sede en la Escuela Primaria n° 3 “Ricardo Gutiérrez”, de la localidad de Temperley. A través de un acuerdo temporal gestionado desde Inspección, la dirección de la institución cedió un aula para guardar el fondo bibliográfico que cada biblioteca escolar aportaba. Las maestras bibliotecarias habían logrado que la inspectora jefa distrital autorizara encuentros mensuales para reunirse a planificar acciones y cumplir con la gestión técnica del fondo bibliográfico antiguo. Los libros se inventariaron en formato físico y digital, se clasificó y catalogó el material utilizando el programa Aguapey. Luego de dos años la Biblioteca Distrital Memorias se trasladó a la Escuela Primaria n° 20 de Lomas de Zamora, pero al poco tiempo tuvieron que mudarse nuevamente ya que los directivos necesitaban el espacio cedido. En la Escuela Secundaria n° 1 permaneció por unos meses hasta que

se consiguió un salón en la Escuela Primaria n°15 de Banfield, donde se encuentra hasta el presente. El espacio es reducido y presenta otros problemas como armarios sin puertas que protejan al fondo bibliográfico.

Las bibliotecarias escolares de Lomas de Zamora que conformaron el grupo fundacional de la Biblioteca Distrital Memorias se encuentran en su gran mayoría jubiladas. Durante 15 años desarrollaron este proyecto con los objetivos principales de preservar el valioso material que representa la historia de nuestro sistema educativo. El arduo trabajo de las bibliotecarias implicó reunir en un mismo espacio libros dispersos en las escuelas del distrito, organizar actividades de difusión en diferentes instituciones educativas, sistematizar la información creando una base de documentación de libre acceso. Fue así como lograron rescatar, conservar textos escolares desde 1900 hasta 1960.

La Biblioteca Distrital Memorias es difundida en la comunidad local a través de diversas acciones que se comunican por la página de Facebook de la biblioteca.¹ Allí se publican imágenes de la biblioteca con los estantes organizados por décadas, información básica de algunos de los libros seleccionados que conforman el fondo, poemas, ilustraciones, momentos de reuniones de trabajo, eventos de los que participaron las integrantes del grupo Memorias.

Las bibliotecarias escolares han expuesto el fondo bibliográfico en diversas situaciones y espacios: en aniversarios de instituciones educativas, encuentros organizados por la Municipalidad de Lomas de Zamora, la Universidad de Lanús y hasta en las plazas bonaerenses. Han realizado un arduo trabajo de investigación de las efemérides en los textos escolares para ser resguardado en DVDs, entregados a cada escuela del distrito a través de la Secretaría de Asuntos Docentes.

En el presente el proyecto se encuentra en pausa ya que desde la pandemia de COVID-19 se suspendieron las reuniones de trabajo. Solo pudieron reencontrarse las bibliotecarias en el 2022 para ordenar y limpiar la biblioteca. A futuro se espera fortalecer el funcionamiento de la Biblioteca Distrital Memorias con la implementación de un catálogo en línea para que el fondo bibliográfico pueda ser consultado en la web.

¹ El link para acceder a la web de la Biblioteca Distrital Memorias es <https://www.facebook.com/people/Biblioteca-Distrital-Memorias/100057847081317/> [26 de junio del 2023]

CATÁLOGO COLECTIVO VIRTUAL “TESOROS DE LA REGIÓN 17”

Inspirada en la Biblioteca Distrital Memorias, en septiembre de 2017, en mi rol de BCR comencé a desarrollar una propuesta de trabajo en red entre las bibliotecas de instituciones educativas y el CIIE de la Región 17 conformada por los distritos de Chascomús, San Miguel del Monte, Lezama, General Belgrano, Rauch, Pila, y General Paz.

Esta propuesta tuvo como base el Programa Memoria e Historia de la Educación Argentina (MHEdAr) de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. Surgió ante la necesidad de difundir las obras valiosas y únicas que conforman las bibliotecas de instituciones educativas principalmente centenarias, que son varias en la región, entre ellas la Benemérita Escuela Primaria n° 1 “José de San Martín” que celebró sus 200 años de existencia en el año 2016.

La propuesta fue trabajada en reuniones distritales de bibliotecarios. Se redactó un modelo de planilla para que cada bibliotecaria y bibliotecario complete con los datos de los libros que cumplen con las condiciones para formar parte del catálogo colectivo virtual: bibliografía fuera de edición, rara, curiosa, valiosa por su antigüedad y aporte a la educación como así también a la cultura e historia de las ciudades que componen la región educativa n° 17.

Cada planilla, junto con la foto de la tapa del libro, fue enviada a mi correo electrónico para luego cargar la información en el catálogo virtual que proporciona el software ABCD/Winisis. Gracias a la colaboración del administrador del software, Hipólito Nieves, los bibliotecarios pueden hacer uso de esa herramienta de forma gratuita.

Esta experiencia permitió rescatar y difundir más allá de las bibliotecas escolares los libros que no se encuentran en otros centros de información. A modo de ejemplo:

- “Memorias de Abbott” de Juan Félix del Pozo, relata la historia y datos curiosos de la localidad de Abbott en San Miguel del Monte (bibliografía que pertenece a la biblioteca de la Escuela Primaria n°5 de Monte);
- “Revista *Billiken bodas de oro: 50 aniversario*”, Año 1969, edición especial. (Benemérita Escuela Primaria n°1 de Monte);

- “Hechos y protagonistas. Vida y memoria de un pueblo a doscientos años de la fundación de Chascomús: 1779 - 30 de mayo – 1979” (Escuela Primaria n°9 de Chascomús);
- “Ateneos pedagógicos: la elevación cultural y profesional del maestro” de Jose A. De La Vega. Año 1941 (CIIE de General Paz).

¿Cómo consultar el catálogo?

El Catálogo Colectivo Virtual “Tesoros de la Región 17” se encuentra en el siguiente enlace:

<http://www.abcdonline.com.ar/berxvii/>

- Se debe colocar en la barra de búsqueda el nombre de uno de los distritos que conforman la Región 17.
- El catálogo muestra la ficha bibliográfica junto con la imagen de la tapa y el contacto de la biblioteca donde puede hallarse.
- Muchos registros también brindan la posibilidad de descargar el texto escaneado, para ello se debe hacer “clic” en el ítem que indica “Ver texto”.

El catálogo colectivo virtual en el presente continúa en desarrollo.

CIERRE

Los proyectos citados muestran el trabajo de bibliotecarias y bibliotecarios para dar a conocer el valioso patrimonio cultural que habita en las bibliotecas escolares y que generalmente es descuidado e ignorado por la comunidad educativa. Que estas experiencias sean motivadoras para que muchos profesionales de la información se sumen a otorgar el valor que merecen aquellos documentos esenciales sobre la identidad de nuestra educación, porque conociendo el pasado podremos construir el presente y visibilizar el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

Tiana Ferrer, A. (1999) La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto MANES, *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 4, pp. 101-119 [Disponible en https://www.centroman.es.org/?page_id=1037]

Sergio Luis Cives

Bibliotecario Referente CENDIE, Región 2 (DGCyE)

Jornadas de Bibliotecarias y Bibliotecarios Escolares de Avellaneda: 10 años de encuentros profesionales

RESUMEN

El siguiente artículo trata sobre la organización de las Jornadas de Bibliotecarias y Bibliotecarios Escolares de Avellaneda y cómo llegamos a 10 años de organizarlas. Nacieron tanto de la necesidad de visibilizar todo el trabajo realizado en las bibliotecas escolares, como así también de contar con espacios de formación profesional propia y específica para el rol, pero con una mirada actual, amplia, democrática e inclusiva. Seguimos escuchando que la biblioteca escolar es ese espacio de la “hora de biblioteca o del cuento”. Las jornadas tienen como objetivo el brindar herramientas a bibliotecarias y bibliotecarios para acercar la misma, no solo a la literatura, sino también a otras áreas como las ciencias, historia, nuevas tecnologías de la información, además, a temas de actualidad como la Agenda 2030, a instituciones como ABGRA y Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros, y charlas sobre inclusión en las bibliotecas escolares. En el trabajo se brindan algunas recomendaciones para la organización de este tipo de actividades, allí donde lo deseen.

Palabras clave: Jornadas, Bibliotecas escolares, Bibliotecarios escolares, Bibliotecas pedagógicas, Capacitación profesional.

PREHISTORIA DE LAS JORNADAS

Cuando asumo el cargo de Bibliotecario Referente de Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE) en 2014, uno de los lineamientos de trabajo era la organización de jornadas para bibliotecarias y bibliotecarios. Hacía unos años, la región había tenido una experiencia excelente con una actividad así junto con la Universidad Nacional de Lanús,

de carácter regional, que luego no continuó desarrollándose. Por lo tanto, la organización pasaba, en gran medida, por realizar algo que se pudiera sostener en el tiempo.

Luego, decidir si las jornadas se realizarían bajo el formato feria del libro o jornadas profesionales. La primera con actividades en torno al libro y sus autoras y autores. La segunda, con charlas y talleres de perfeccionamiento profesional específicas para bibliotecarias y bibliotecarios escolares (BIE), de las que no abundan y que muchas veces no tienen en cuenta el rol específico o cuestiones propias del sistema educativo. Cuántas veces escuchamos hablar de la hora de biblioteca, del cuento o del libro, como acción exclusiva a desarrollar en las bibliotecas escolares y que no existen per se. Por otro lado, cuántas veces participamos en jornadas donde, pese a la variedad de propuestas y especializaciones, o no se hablaba de bibliotecas escolares, o eran acercamientos con otras realidades, con supervisores de bibliotecas o sin bibliotecarias o bibliotecarios escolares al frente de las mismas. La idea no solo era visibilizar las acciones realizadas, sino también acercar las experiencias desarrolladas por colegas con similares posibilidades y realidades económicas, profesionales, comunitarias, etc. Las jornadas nacieron en Avellaneda, como se verá, pero siempre estuvo la idea de realizarlas regionalmente y más, de existir la posibilidad como en 2016.

La primera medida, fue reunirme con la directora de la Biblioteca Pública Municipal de Avellaneda (BPMA), Lic. Nancy DiGiácomo, para también incluir a la biblioteca y la Secretaría de Cultura y Promoción de las Artes (SCPA), que presidía el Sr. Antonio Hugo Caruso, ya sea como auspiciantes o co-organizadores de la jornada. Avellaneda, contaba en ese momento con una amplia propuesta cultural, entre ellas, la Feria del Libro Municipal de Avellaneda, que en 2014, celebró su vigésima edición, por lo que las jornadas se enmarcaron como espacios de actualización profesional dentro del marco de esta actividad. Producto de las charlas con DiGiácomo y con Caruso, no solo se consiguió organizar el encuentro de bibliotecarias y bibliotecarios en conjunto, sino que también nos ofrecieron un *stand* en la feria para que las bibliotecas escolares pudieran mostrar el resultado de las actividades realizadas con los estudiantes en las mismas.

EQUIPO DE TRABAJO

Luego de las charlas con la Secretaría de Cultura y la BPMA, le acerqué la propuesta a la inspectora referente para el CENDIE, en Avellaneda, Lic. Patricia Brunoldi, quién enseguida abrazó la propuesta y ayudó a conformar un equipo de trabajo con varias bibliotecarias escolares, que colaboraron en la organización de la jornada, y en la recepción y muestra de los trabajos de los estudiantes en el *stand* de las Bibliotecas Escolares.

El equipo se conformó por las bibliotecarias: Claudia Vidal, Silvina Galliani, Alicia Anello, Silvana Morra, Eleonora Laneri, Analía López, María Ojeda y Claudia Cabrera. En 2018, se sumó al equipo Marta Fernández, aunque a lo largo de los años, por jubilaciones, ascensos o decisiones personales el grupo fue cambiando. En 2023, siguen colaborando solo Silvina Galliani y Claudia Vidal. Este equipo, se puso al hombro todo lo relativo al *stand* de bibliotecas escolares durante la feria del libro, desde la organización de los envíos, la recepción, el tamaño de los posters explicativos, la cantidad de productos, etc., como así también de mostrar y explicar los trabajos a las y los visitantes, y al final, programar el retiro de los objetos. Por mi parte, además de acompañar lo que las bibliotecarias iban organizando, me encargaba de los encuentros con las autoridades, la organización a nivel general y la recepción, la aceptación de las ponencias que se expondrían, y también encuentros con las expositoras y los expositores.

1º JORNADA DE BIBLIOTECARIAS Y BIBLIOTECARIOS DE AVELLANEDA (JBEA)

El encuentro se realizó el 3 de noviembre de 2014 en el Salón del Bicentenario del Centro Cultural Mercado Hugo Caruso. Se presentaron algunos proyectos elaborados por bibliotecarias escolares sobre: “Libro álbum y tratamiento de la imagen”, “Elsa Bornemann”, “Bestiarios y brujas”. María Inés Minassián, también Bibliotecaria Referente CENDIE para la Región 2, que estuvo hasta 2017, presentó los lineamientos de la institución. La directora de la biblioteca municipal, presentó la bibliografía de los autores avellanedenses, pertenecientes a la institución, en orden de realizar acciones en conjunto entre la biblioteca municipal y las bibliotecas escolares. La directora del Archivo histórico, Claudia Fernández Larraín, también habló sobre el fondo documental del archivo histórico municipal,

disponible para consultar por las escuelas de Avellaneda. Por mi parte, hablé sobre cómo aplicar las nuevas tecnologías para conformar una red de bibliotecas en el distrito. Además de la parte formal de la jornada, varias bibliotecarias escolares, participaron de la feria, narrando historias a las y los visitantes y realizando funciones de teatro leído.

2º JORNADA DE BIBLIOTECARIAS Y BIBLIOTECARIOS DE AVELLANEDA

Esta segunda jornada, fue la primera que recibió un título, bajo cuya temática se seleccionarían las ponencias a exponer: “Nuevas tecnologías aplicadas a la biblioteca escolar”. Se realizó en las instalaciones de la Biblioteca Pública Municipal de Avellaneda y dentro del marco de la XXI edición de la Feria Municipal del Libro de Avellaneda. Algunas de las ponencias expuestas fueron “Las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, además se realizó un taller de radio con una introducción al programa Audacity y la que llevó el título de las jornadas: “Nuevas tecnologías aplicadas a la biblioteca escolar”. Se contó con la presencia de cuarenta y siete bibliotecarias y bibliotecarios escolares.

3º JORNADA DE BIBLIOTECARIAS Y BIBLIOTECARIOS DE AVELLANEDA

La tercera edición, se realizó el 7 de noviembre de 2016, también en la Biblioteca Pública Municipal de Avellaneda, en el marco de la XXII edición de la Feria del Libro, pero esta vez tuvo carácter de interregional, ya que participaron expositoras y expositores de las Regiones educativas 1, 2, 4, 5 y 17.

El tema que convocaba fue el trabajo colaborativo de la biblioteca escolar, a la luz del Bicentenario. Los títulos de las ponencias fueron: “Colaboración entre bibliotecas escolares”, “Leer y escribir en el Bicentenario de la Independencia”, “La narración oral como camino para la formación de lectores”, “La historia en nuestras manos”, “Archivos escolares: Buscando la historia escolar” y “Fiesta de la lectura”, todos trabajos que resaltan el aspecto colaborativo entre las bibliotecarias y los bibliotecarios escolares y las bibliotecas de distintas instituciones no escolares.

Junto con el secretario de cultura, participó la secretaria de Educación de Avellaneda, Prof. María Laura De Vincenti quién por primera vez acompañaba la organización de las jornadas. Las primeras tres jornadas fueron reconocidas de interés municipal, lo cual nos llena de orgullo.

4° JORNADA DE BIBLIOTECARIAS Y BIBLIOTECARIOS DE AVELLANEDA

Se desarrolló el 15 de noviembre de 2017, en el Salón de los Encuentros (Teatro Roma), de Avellaneda, con la participación de 71 profesionales.

Por primera vez, el evento se desarrolló durante todo el día, contando con ponencias, también brindadas por primera vez por los Equipos Técnico Regionales (ETR) de los CIIE de la región: Norma Palacios, Norma Del Buono, Andrea Tazaki, además de Javier Peón del CENDIE, quién ya había expuesto el año anterior, Gabriela Purvis, también del CENDIE y el Sr. Antonio H. Caruso, asesor de la Secretaría de Cultura, Arte y Espectáculos de Avellaneda quién había dejado de ser secretario de cultura hacía poco. La directora de la BPMA, Nancy DiGiácomo, también dejó su cargo para ser inspectora de Nivel Primario. El Intendente de Avellaneda, Ing. Jorge Ferraresi, se acercó a la jornada para entregar certificados de participación a los expositores y organizadores del evento. También nos acompañó el Centro de Formación Integral n° 1, "Carlos Fiorito" (Educación especial), quién proveyó el catering como los años anteriores.

Ese año también contamos por primera vez con un auspicio de la librería Lucas de Leyden.

CAMBIO DE LA POLÍTICA CULTURAL EN AVELLANEDA

Lo organizado durante la 4° Jornada vaticinaba una continuación más que promisoría para los futuros encuentros. Sin embargo, Avellaneda cambió radicalmente su política cultural, con la salida de Caruso de la secretaría, de DiGiácomo de la Biblioteca y de Fernández Larraín, por jubilación, del Archivo y Museo. Se produce el cierre de todas las instituciones documentales en Avellaneda, hecho que se sostiene hasta hoy, incluso con el cambio de tres subsecretarías y subsecretarios de cultura y promoción de las artes. La Feria del libro se dejó de organizar también, con la excepción de los años 2019 y 2022, con futuro incierto y sin la participación de las bibliotecas escolares.

5° JORNADA DE BIBLIOTECARIAS Y BIBLIOTECARIOS DE AVELLANEDA: "PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR"

Luego de lo expresado en el punto anterior, nos enfrentamos al reto de organizar la jornada, en una escuela, sin suspensión de clases y con los recursos que podíamos encontrar en las escuelas en ese tiempo. No muchas tenían cañón para proyectar las presentaciones, audio, netbooks, etc., aunque gracias al equipo organizador y la acción de las inspectoras, todo se pudo resolver.

Por segundo año se realizó una jornada en los turnos mañana y tarde, lo que habla de la importancia que fue adquiriendo en el tiempo y el aumento de la cantidad de expositores que participaron de la misma. Al igual que el año anterior se desarrolló con una modalidad mixta: mientras el grueso de las y los concurrentes apreciaban las presentaciones generales, otros grupos de participantes, asistían a talleres al mismo tiempo.

El evento tuvo lugar en la Escuela Primaria n° 15 de Avellaneda el 22 de noviembre de 2018. Durante la jornada expusieron con distintas ponencias: Diana Hamra de la Universidad Nacional de Avellaneda, Javier Peón, Gerardo Cirianni, Gabriel Eduardo Roizman, Sergio L. Cives, Claudia Dora Vidal, y las y los talleristas: Gabriela Purvis, Mónica Aguirre, Andrea Tazaki, María Jimena Leone y Matías Balbuena. Además de los ETR CIIE, los especialistas del CENDIE y las bibliotecarias escolares de la Región. El acompañamiento del investigador, maestro y narrador Gerardo Cirianni, habló de la importancia que iban desarrollando las jornadas, para que especialistas reconocidos internacionalmente como él, o la licenciada Diana Hamra, acepten participar de los encuentros. También estuvieron presentes los Facilitadores de Educación Digital en Región 2 de la Dirección Provincial de Innovación y Tecnología Educativa.

6° JORNADA DE BIBLIOTECARIAS Y BIBLIOTECARIOS DE AVELLANEDA: "EXPERIENCIAS QUE ACOMPAÑAN LA AGENDA 2030 DESDE LA BIBLIOTECA"

Se realizó el 13 de noviembre de 2019 en la Escuela Normal Superior Próspero Alemandri (ENSPA), con la participación de 115 bibliotecarias y bibliotecarios escolares de Avellaneda, Lanús, Lomas de Zamora y Quilmes.

Ese año la temática central giró en torno a la Agenda 2030. La presidenta de ABGRA, Lic. María Silvia Lacorazza, nos introdujo en el tema, Gabriela Purvis habló sobre el lugar de las bibliotecas en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y Javier Peón, sobre el cuidado del patrimonio desde las BIE. También nos acompañaron el ilustrador Javier J. Rovella de Banda dibujada, María Héguiz, creadora de la Escuela de Lectores Narradores Sociales y la Lic. Giselle Bordoy de Wikimedia argentina, además de las bibliotecarias que presentaron sus experiencias. Ese año contamos con el auspicio de Banda dibujada, en una jornada que volvió a desarrollarse en ambos turnos.

7º JORNADA DE BIBLIOTECARIAS Y BIBLIOTECARIOS DE AVELLANEDA: “EXPERIENCIAS DESDE LA VIRTUALIDAD EN UN AÑO DE PANDEMIA”

La pandemia de COVID-19 cambió el paradigma de organización de las jornadas. En primer lugar, nos enfrentamos a la pregunta de si realizarlas o no. Se respondió rápido la pregunta. Por primera vez se llevaron a cabo de manera virtual, lo que implicó muchas horas de investigación sobre plataformas de streaming, de edición de videos, ver otras jornadas realizadas online, para poder organizar la propia. Se creó un canal de YouTube (Bibliotecas Escolares Región 2) para poder transmitir la jornada. Como aplicación, para poder interactuar todos los participantes del encuentro, se utilizó Discord y para reproducirla en YouTube, se utilizó la aplicación OBS Studio. A la vez que se hicieron reuniones para aprender a utilizarlas, se continuó con las tareas propias de la biblioteca escolar.

En 2020, el Programa Integral de Bibliotecas, del CENDIE se discontinuó, lo que implicó que todos los bibliotecarios referentes volviéramos a nuestros cargos de base. Esa jornada se realizó gracias a la confianza ganada a las autoridades regionales, distritales y a las inspectoras de nivel que confiaron en la labor que se venía realizando. Por primera vez, tuvo carácter de regional, convocando a las bibliotecarias y los bibliotecarios de los tres distritos: Avellaneda, Lanús y Lomas de Zamora.

Las jornadas se desarrollaron durante la semana del 16 al 20 de noviembre de 2020, con la presencia de Paula Roldán que brindó una charla sobre lectura fácil, acercando una herramienta inclusiva a los procesos de enseñanza aprendizaje desde la bibliotecaria escolar. También

participaron Fernando Ariel López, ex director de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros (en ese momento estaba en el cargo), Andrea Tazaki, que explicó herramientas virtuales para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde las BIE, además de distintas experiencias desarrolladas en la Región 2 y por Bibliotecarios Referentes de Región 6 (Gastón Bellafanti) y 17 (Ileana Falconnat).

Las vistas de cada charla crecieron exponencialmente, en comparación a la participación presencial del año anterior, con un promedio de 290 vistas cada encuentro y más de 400 la de mayor reproducción. Como novedad, además de la virtualidad, cada día finalizaba con un cierre a cargo de narradoras y narradores, lecturas y música interpretada por el dúo Dos por tango y la sinfónica municipal de Avellaneda.

Para acceder al canal y las videoconferencias dirigirse a: <https://www.youtube.com/@bibliotecasescolaresregion4086/streams>

8° JORNADA DE BIBLIOTECARIAS Y BIBLIOTECARIOS DE AVELLANEDA Y 2° JORNADA DE BIBLIOTECARIOS ESCOLARES DE REGIÓN 2 (PBA): "CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE 2020/21"

2021 fue el año que comenzamos a volver a la presencialidad, una presencialidad con aforos, por lo que realizar la jornada en una escuela, con las y los estudiantes, docentes y sumando a las y los BIE de Avellaneda era imposible. Es por ello que volvimos a realizarla de manera virtual, pero en esta oportunidad, en un solo día, en ambos turnos, mañana y tarde.

Se creó otro canal de YouTube, para transmitir la jornada, pero esta vez con el nombre BRC Región 2, por el Bibliotecario Referente CENDIE. Por primera vez, se utilizó Streamyard, un estudio que permite realizar transmisiones en vivo desde el navegador, de manera mucho más sencilla que con Discord y el OBS Studio. Se realizó el 16 de noviembre y contó con la presencia de Gabriela Purvis, referente de bibliotecas en la Dirección Provincial de Educación Primaria (DPEP) y María Eugenia Poggio, asesora en Prácticas del Lenguaje del Equipo de Bibliotecas de la DPEP, Paola Davico, Coordinadora del Plan Provincial de Lecturas y Escrituras (PBA), María Héguiz de Argentina Narrada, Silvina Vidal, del Equipo Técnico Regional de Ciencias Naturales de Primaria Región 2 y María Isabel Ábalo

de Unired, continuando con las charlas inclusivas y, por supuesto, las experiencias bibliotecarias en la Región 2. En esta oportunidad, la jornada cuenta con más de quinientas sesenta vistas, el segmento de la mañana y más de cuatrocientas reproducciones el segmento de la tarde. Se pueden observar en el canal de YouTube: BRC REGIÓN 2 o:

Turno mañana: <https://www.youtube.com/live/bNdZsova3Zg?feature=share>

Turno tarde: <https://www.youtube.com/live/edjTMTftfOA?feature=share>

9º JORNADA DE BIBLIOTECARIAS Y BIBLIOTECARIOS ESCOLARES DE AVELLANEDA Y 3º JORNADA DE BIBLIOTECARIAS Y BIBLIOTECARIOS ESCOLARES DE REGIÓN 2 (PBA): "ITINERARIOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA MEDIACIÓN BIBLIOTECARIA ESCOLAR"

En 2022, volvimos a las videoconferencias unitarias, como en 2020, ya que el paradigma de las charlas virtuales de corta duración, dio lugar a espacios de aprendizaje más extensos en tiempo, con la posibilidad de verlas asincrónicamente y pausar el video, de acuerdo a las necesidades de la persona y continuar viéndolo cuando pudiera.

Ese año, el CENDIE, elaboró una propuesta en conjunto entre los coordinadores del Programa Integral de Bibliotecas y las bibliotecarias y bibliotecarios referentes CENDIE (BRC), la cual apunta al fortalecimiento institucional de lectoras y lectores. Esta acción, junto con otras como la de acompañamiento al Plan Provincial de Lecturas y Escrituras (PPLYE), hizo que la primera charla se realizase recién el 25 de agosto.

Este primer webinar, estuvo a cargo de la especialista Fernanda Petit con el título: "Libro Álbum: mediación e itinerarios de lectura". Se puede visualizar en el link: <https://www.youtube.com/live/Qzmeq8qGjW0?feature=share>. El segundo fue llevado adelante por las ETR de Ciencias Sociales Centro de Información e Investigación Educativa Marcela Roberts y Mónica Higa, el 17 de octubre, con el título: "Infancias y migraciones en los itinerarios de lectura y escritura", el cual se puede ver en el link: <https://www.youtube.com/live/B2tpvk9pXww?feature=share>

Estas videoconferencias demostraron un alto nivel de interés, con más de mil reproducciones cada una. Quizá debido a la temática, la charla sobre infancias y migraciones, fue vista por usuarios de YouTube de España, Colombia, México, Ecuador y Perú.

El tercer encuentro, significó la vuelta a la presencialidad de las jornadas, pero sin abandonar la virtualidad como espacio de formación profesional. Esto significó un nuevo reto, ya que había que intentar transmitir la jornada de manera virtual con la conectividad de una escuela. Para ello me acerqué a la institución, realicé transmisiones de prueba, que salieron bien, por lo que avanzamos con la posibilidad de la modalidad presencial y virtual del encuentro.

Bajo el título: “Experiencias bibliotecarias a partir de itinerarios de lectura”, se realizó el 1° de diciembre, en la Escuela Secundaria Técnica n° 4 de Avellaneda Profesor Longobardi, con la presencia de 177 bibliotecarias y bibliotecarios escolares de los tres distritos de la Región 2 (Avellaneda, Lanús y Lomas de Zamora), y más de trescientas reproducciones virtuales. Hubo algunos detalles técnicos y breves cortes en la conexión a internet, que no afectaron demasiado la transmisión. La cantidad de reproducciones demuestra, no solo la consolidación de la experiencia para los BIE de la Región, sino que también se suman otras personas (muchas), a ver las videoconferencias. Se pueden observar las experiencias más significativas de las bibliotecas escolares de la Región 2, en el link: <https://www.youtube.com/live/ihKiMeCC-2A?feature=share>

10° JORNADA DE BIBLIOTECARIAS Y BIBLIOTECARIOS ESCOLARES DE AVELLANEDA Y 4° JORNADA DE BIBLIOTECARIAS Y BIBLIOTECARIOS ESCOLARES DE REGIÓN 2 (PBA): “BIBLIOTECAS ESCOLARES, EN DEMOCRACIA, CON MEMORIA E IDENTIDAD”

Este año que estamos atravesados por la conmemoración de los 40 años de democracia ininterrumpida, las videoconferencias se relacionarán con esta temática y a partir de la misma, con los derechos, con la memoria, la identidad, la libertad de expresión y la convivencia democrática. Es por ello que las bibliotecas escolares y las unidades de información en general, cumplen un rol primordial en ello, son las encargadas de recopilar, conservar y difundir, entre otras cosas, la historia, la memoria y la identidad de las comunidades que las rodean, parafraseando a Ricardo Levene, en su discurso de inauguración del Archivo Histórico de la provincia de Buenos Aires, que hoy lleva su nombre.

En la primera videoconferencia tuvimos el placer de contar con la presencia de la reconocida autora de literatura infantil y juvenil, Mercedes Pérez Sabbi, quién nos brindó la charla: “Literatura y memoria, romper los slogans para construir memoria”, la cual se puede reproducir en el link:https://www.youtube.com/live/RTYMfAr_IM0?feature=share

En mayo y junio se desarrollaron los encuentros con la ETR de Ciencias Naturales, Silvina Vidal, con un taller denominado: “Ciencia y derechos humanos”, y con Roberto Tarditi y Miriam Levy, miembros de la Interjuntas de Estudios Históricos de Barracas al sur (Antigua denominación de Avellaneda y Lanús, antes de su división en dos partidos separados) y Barracas al norte (antigua denominación del barrio de Barracas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), con un taller sobre cómo acompañar investigaciones en historia desde la biblioteca escolar, especialmente sobre historia local.

Esperamos poder continuar en esta senda de crecimiento, solo por el hecho de seguir brindando a las bibliotecarias y bibliotecarios escolares, más y mejores herramientas para desempeñar su rol, de manera democrática, igualitaria e inclusiva.

**Gustavo Bombini, Liza Battistuzzi, Fabián Ledesma,
Anna Lupori, Paula Tártara**

Proyecto integrado "Bibliotecas Pedagógicas" - Dirección Provincial de Educación Superior (DGCyE)

Bibliotecas Pedagógicas, 40 años en Democracia

RESUMEN

En el marco de la celebración de los 40 años de Democracia, se presentan en este artículo un conjunto de acciones vinculadas a la Memoria como tema transversal en la agenda de la formación docente, llevadas a cabo en los espacios de las Bibliotecas Pedagógicas a lo largo de toda la Provincia.

Palabras clave: Democracia, Memoria, Bibliotecas Pedagógicas, Formación docente

La celebración de los 40 años de vida democrática invita a un ejercicio de la memoria que nos remite a los episodios acaso más dramáticos de la historia del sistema educativo argentino y que reconoce algunos de sus sentidos más comprometidos respecto de la (im)posibilidad del acceso a los conocimientos y saberes de su tiempo, como un derecho de las ciudadanas y los ciudadanos.

En el territorio de la formación docente inicial y permanente de la provincia de Buenos Aires atribuimos a las Bibliotecas Pedagógicas de los Institutos de Formación Docente y Técnica y de los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) un rol central como espacios de máxima democratización del conocimiento y de la experiencia de lectura, y es por eso que acaso resulte difícil hoy, en especial a las nuevas generaciones de bibliotecarias y bibliotecarios, imaginarse que algunos de los libros que forman parte de los acervos de sus bibliotecas, frecuentemente consultados, podrían ser objeto de alguna forma de censura, ¿libros quitados de los anaqueles teniendo que ser ocultados?, ¿libros negados para su préstamo a los lectores que los requieran?, ¿libros que no llegan a integrar las colecciones de la biblioteca porque aunque ya publicados fueron secuestrados para evitar su distribución?, ¿libros quemados en un terreno baldío por orden de un juez?

Luego de 40 años de Democracia, estas escenas que hoy nos parecen inverosímiles e inaceptables se recuperan para el necesario y oportuno ejercicio de memoria que nos permite, acaso, descubrir aquellos antecedentes de lo que pudo ser la formación docente inicial y permanente y la vida de las Bibliotecas Pedagógicas en los tiempos más oscuros de dictadura.

La memoria, como tema transversal en la agenda de la formación docente, se retoma en ocasión de la conmemoración de los 40 años de Democracia y nos invita a programar un conjunto de acciones para trabajar en los espacios de las Bibliotecas Pedagógicas a lo largo de toda la provincia.

Es así que en el marco de los Encuentros de Bibliotecarios y Bibliotecarias de CIIE-ISFD convocados desde la Dirección Provincial de Educación Superior y realizados en las ciudades de Mar del Plata y La Plata durante los meses de abril y mayo de 2023, respectivamente, se presentó el documental *Los libros cautivos* (2022), dirigido por Gabriela Fernández.¹ Esta producción audiovisual aborda la censura de la literatura infantil ocurrida durante la última dictadura cívico-militar como parte de un plan sistemático de silenciamiento de voces de la cultura, ejecutado en esta oscura etapa de nuestra historia. Se reúnen allí testimonios de investigadores, trabajadores de la cultura y testigos directos de la quema de libros del Centro Editor de América Latina, ocurrida en el año 1980 en la ciudad de Avellaneda, provincia de Buenos Aires.

Con la Dirección Provincial de Educación Superior, a través del Proyecto Integrado de Bibliotecas Pedagógicas, en colaboración con Gabriela Fernández (directora del documental) y Cont.ar (la plataforma pública de contenidos audiovisuales del Estado argentino) se pudo sumar este importante material al portal institucional, un espacio en línea que preserva y difunde producciones nacionales.

El estreno del audiovisual en la plataforma Cont.ar se produjo el día 4 de mayo de 2023 y está desde ese momento disponible para todo público.² Esta producción arroja luz sobre un aspecto poco explorado de nuestra historia reciente, contribuye a estimular la reflexión sobre nuestro presente,

¹ Palabras de Gabriela Fernández en el marco del Encuentro de Bibliotecarias y Bibliotecarios de ISFD-CIIE, presentando el documental *Los libros cautivos*. 3 de mayo de 2023, ciudad de La Plata: <https://www.instagram.com/reel/Csgs8R1roze/>

² Documental *Los libros cautivos* en Cont.ar, la plataforma de contenidos digitales del Estado argentino: <https://cont.ar/pelicula/ecc89c44-91d7-4e16-ac9f-c0fdb80d83a2>

a 40 años del retorno a la Democracia, e invita a potenciar el rol de nuestras bibliotecas como un espacio propicio para tales prácticas.

La propuesta de articulación con las acciones destinadas a todos los niveles educativos propuestas por el equipo del Plan Provincial de Lectura, junto a la elección de este documental y la participación de su directora en los Encuentros de los Bibliotecarias y Bibliotecarios, potenció de manera positiva esfuerzos y líneas de acción generadas desde distintas áreas de la Dirección General de Cultura y Educación.

En el caso del Plan Provincial de Lecturas y Escrituras este programa propone la realización de tres jornadas dedicadas a la lectura, que se desarrollan a lo largo del año en establecimientos educativos de todos los niveles. Las jornadas se articulan a partir de verbos potentes cuyos sentidos se enriquecen en las apropiaciones que en cada espacio escolar, en nuestro caso, en cada Biblioteca Pedagógica, se hacen en la implementación de las propuestas para cada jornada. “Descubrir” era el verbo potente propuesto y desde él se pensaron las articulaciones con los 40 años de Democracia, pues descubrir es también indagar en la memoria, es no olvidar aún los hechos acaso más crueles de la peor dictadura del siglo XX en la Argentina y es descubrir cómo esa violencia de Estado permeó en el trabajo cotidiano de las bibliotecas de la formación docente en la provincia de Buenos Aires y también en el país.

“DESCUBRIR” PASADO EN CLAVE DE PRESENTE

Como orientaciones para las bibliotecas de la Dirección Provincial de Educación Superior, desde el equipo del Proyecto Integrado de Bibliotecas Pedagógicas propusimos tres ejes de trabajo:

DESCUBRIR dentro del acervo de nuestras bibliotecas de los CIIE y de los ISFD cuáles son aquellos libros que se vinculan con esta importante celebración: libros de literatura, de literatura infantil y juvenil, libros de historia, de educación de la ciudadanía, libros en relación a la temática de la Memoria, libros que se leían en la época y que dan cuenta de ese particular momento, libros prohibidos que no pudieron circular. Sugerimos armar una mesa de libros con el material relevado para que quienes asistan a la jornada puedan recuperar, desde sus propias experiencias como lectoras

y lectores, sus vínculos con esas lecturas o que también puedan descubrir aspectos hasta ahora desconocidos sobre esa época.

DESCUBRIR dentro de la comunidad de los Institutos y de los CIIE aquellas personas que, por su pertenencia generacional, han atravesado el momento en el que recuperamos nuestra Democracia; personas que acaso venían transitando el tiempo anterior de la dictadura y experimentaron una transformación en sus vidas; también puede haber en la comunidad docentes, escritores, historiadores, funcionarios que puedan dar testimonio sobre aquel momento histórico.

DESCUBRIR en el documental *Libros cautivos* de Gabriela Fernández cuáles son los motivos por los que ciertos libros de literatura infantil fueron prohibidos, qué concepciones sobre la literatura, qué ideas sobre las ilustraciones y también sobre las infancias sostenían los funcionarios, pedagogos e intelectuales que colaboraron con la dictadura y, por fin, cómo leemos y cómo leen hoy niñas, niños y jóvenes aquellos textos prohibidos.³

Los tres sentidos posibles de DESCUBRIR, presentes en los ejes sugeridos, dieron lugar a una diversidad de acciones referidas a los 40 años de Democracia generadas desde las Bibliotecas Pedagógicas y compartidas con las comunidades de los Institutos Superiores de Formación Docente y por los CIIE, que seguramente ampliaron los sentidos iniciales sugeridos.

Volver sobre los tiempos anteriores a la Democracia supuso exhumar la memoria de hechos trágicos de nuestra historia, que tuvieron en el campo de la educación y de la cultura unas de sus manifestaciones más violentas, pero desde este imprescindible ejercicio de memoria realizado en las Bibliotecas Pedagógicas fue que se pudieron repensar aquellos hechos en clave de presente y también de futuro.

³ El 4 de mayo de 2023, la plataforma pública y gratuita Cont.Ar estrenó, de manera exclusiva, el documental *Los libros cautivos* (2022), una producción dirigida por Gabriela Fernández en el marco del trabajo de tesis de un grupo de docentes, egresadas y egresados de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Se aborda la censura de la literatura infantil durante la última dictadura cívico-militar en Argentina como parte del plan sistemático de acallamiento de voces sobre la cultura, que se ejecutó en esa oscura etapa de la historia nacional. Acceso a la plataforma: <https://cont.ar/>. Acceso al teaser del documental: <https://youtu.be/HSQ5q3Jjy0I>

LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA COLECTIVA

Las Bibliotecas Pedagógicas hoy atesoran bibliografía diversa producida en los últimos 40 años, referida a los tiempos de dictadura: textos de historia, análisis políticos, investigaciones periodísticas, libros para la educación de la ciudadanía, libros sobre temas de Memoria y también libros literarios que tematizan la época, como las novelas *Mascaró, el cazador americano* de Haroldo Conti –de la época y censurada–, la más reciente, *El mar y la serpiente* de Paula Bombara; los cuentos “3155 o El número de la tristeza” de Liliana Bodoc o “No es culpa suya” de Jorge Accame, los que fueron parte de los materiales compartidos en distintas situaciones de lectura propuestas desde las bibliotecas. Pero también fue posible compartir otros tipos de textos. En las orientaciones ofrecidas por el Equipo del Plan Provincial de Lecturas y Escrituras se proponían esferas del lenguaje, “tipos de palabras” que nos abren posibilidades de reflexión, sentidos y usos de la lectura.

Más allá de la literatura, los 40 años invitaron a lectoras y lectores, en las Bibliotecas Pedagógicas, a conversar en torno a textos que son el sustento jurídico de la Democracia y que se fueron construyendo o reescribiendo en los últimos cuarenta años. De este modo, en algunas bibliotecas fue posible la organización de grupos de lectura en torno a textos fundacionales de esta sociedad democrática que habitamos, tal el caso de la Constitución Nacional, la Constitución Provincial, la Declaración de los Derechos del Niño, la Ley nº 26.877 sobre la Creación y el Funcionamiento de los Centros de Estudiantes.

Reconocer sus contextos histórico-políticos, indagar sobre el modo en que estas leyes han incidido en el mejoramiento de las vidas de las ciudadanas y los ciudadanos y, en particular, cómo han transformado las prácticas escolares y los modos de habitar la escuela fueron algunos ejes de reflexión en torno a estos textos.

También la palabra científica tiene lugar en Democracia, pues es ese el contexto propicio para el acceso al conocimiento científico y es ese conocimiento el que garantiza el desarrollo y la soberanía de los pueblos. Además, el desarrollo científico y tecnológico coopera en la resolución de los problemas de la sociedad. En las Bibliotecas Pedagógicas fue posible compartir diferentes tipos de textos transmisores de la palabra científica,

como enciclopedias, libros, diccionarios, revistas de divulgación científica, que circulan libremente en Democracia.

Las Bibliotecas Pedagógicas de la formación docente, en su función más reconocible de ser el domicilio de la lectura, permitió –a partir de poner a disposición sus Colecciones– un tiempo de lectura compartida, silenciosa o en voz alta, un tiempo de escucha y reflexión, necesario en la construcción de una Memoria Colectiva.

LA CIRCULACIÓN DE LA PALABRA TESTIMONIAL Y POÉTICA

La palabra es también la palabra hablada, oral, convertida en testimonio de los que en otros momentos de sus vidas atravesaron aquellas formas de la violencia que la dictadura impuso. Las Bibliotecas Pedagógicas fueron en estos días espacios convocantes, para que allí pudieran dar testimonio personas de cada comunidad acerca de sus experiencias personales; de este modo, charlas testimoniales, entrevistas públicas y otras intervenciones dan cuenta de, por ejemplo, escenas privadas, familiares donde fue necesario realizar el ocultamiento de libros, enterrados a veces, quemados otras por temor a la persecución que podría acabar en secuestro, asesinato o desaparición de personas. Las vivencias atravesadas en la escuela secundaria o en la vida universitaria e, incluso, el testimonio de un preso político fueron parte de los intercambios en los que también se recordaron publicidades y propagandas de la época de la dictadura.

También, en algunas bibliotecas se leyeron canciones de artistas que fueron censurados, deteniéndose en el análisis de sus letras donde se involucraron áreas como historia, lengua y literatura y se promovió la participación de los estudiantes en la realización de un mural.

El intercambio se abre entonces a la palabra poética, considerada como una libre expresión del lenguaje que al fin permite ligar poesía a Democracia; en tanto, recuperando a Laura Devetach (1986) –como ocurrió en una biblioteca– es posible coincidir en que "A la poesía se le teme porque propone caminos infinitos, de metas insondables, a través de los que las personas no pueden sino ir produciendo cambios sustanciales".

BIBLIOTECAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE: 40 AÑOS DE DEMOCRACIA

Los descubrimientos en las propias bibliotecas de los CIIE y de los Institutos Superiores de Formación Docente, en ocasión de esta celebración de los 40 años ininterrumpidos de Democracia, incluyeron los libros infantiles publicados en tiempos anteriores a la dictadura y que luego fueron objeto de censura.

El documental *Los libros cautivos*, ya a disposición pública, alertó sobre la existencia de un plan sistemático pergeñado contra el campo cultural y sobre el campo editorial en particular. Dentro de este plan, los libros infantiles no fueron la excepción y no se consideraron inocentes. Fueron leídos, seguramente, de manera minuciosa por los especialistas que oficiaron de censores para el Gobierno de la dictadura. Descubrir la presencia de estos materiales en nuestras bibliotecas de la provincia de Buenos Aires –algunos de ellos en sus ediciones de época, otros en ediciones recientes–, ponerlos a disposición en mesas de libros en el espacio de las bibliotecas e invitar a lectoras y lectores a descubrirlos, a recorrerlos, a releerlos se constituyó en un gran evento pedagógico y cultural que se replicó en cientos de Bibliotecas Pedagógicas a lo largo de toda la Provincia.

De este modo, libros ya clásicos como *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Borneman, *La planta de Bartolo* de Laura Devetach o *La línea* de Ajax Barnes y Beatriz Doumerc ocuparon un lugar central en escenas de lectura, conversación e indagación en torno quizá a la pregunta más interesante: ¿por qué fueron prohibidos estos libros? Algo así como tratar de comprender el modo de leer de un censor, algo ajeno ya a quienes han transitado esos cuarenta años de estabilidad democrática o en su mayoría, aquellas y aquellos que sencillamente nacieron en Democracia para quienes esos tiempos de terror son solo tiempos históricos.

Las mesas de libros prohibidos no solo incluyeron literatura infantil sino también libros de texto que forman parte de las riquezas para descubrir en las Bibliotecas Pedagógicas.

Es esta apertura a la diversidad de expresiones culturales; desde el arte también fue posible reflexionar sobre acciones de censura en este campo y se establecieron relaciones con producciones ya icónicas, como el *Partenón de los Libros Prohibidos* que la artista Marta Minujín montó en

el año 1984 en la Avenida 9 de Julio de la ciudad de Buenos Aires, como homenaje a la Democracia que se restauraba; y, en diálogo con la producción contemporánea, la proyección de la reciente película Argentina, 1985 fue también una actividad propuesta.

Pensar a partir de estos materiales, abordarlos para recuperar aquellos modos en que fueron “mal” leídos invitó a producir metáforas para nombrarlos, como “libros rebeldes” o, a modo de eslogan, “Libros libres: leerlos es un derecho” o a través de una metáfora hecha objeto: los libros fueron presentados dentro de jaulas, generando una imagen impactante que vuelve de modo dramático sobre la pregunta ¿por qué fueron prohibidos estos libros? Y las metáforas siguen en relación con este ejercicio de la memoria a los 40 años, pues se trata de “desatar el hilo de la memoria” para sentirnos parte de una comunidad que comparte historias, que se permite hacerse preguntas y que busca desde ese hilo ya desatado, tejer algo nuevo.

Los libros también permiten alargar la mirada hacia el futuro, pues lo ficcional y lo poético nos proponen otras maneras de ver, nos invitan a imaginar otros mundos posibles o acaso también nos permiten expresar lo inasible, lo que de otro modo sería puro silencio: “La poesía puede ser una poderosa herramienta en la lucha por la defensa de nuestros derechos”.

Evocar los 40 años de Democracia sin interrupción invitó al trabajo compartido, a que estudiantes de las carreras de Inicial, Primaria y de los profesorados de distintas disciplinas, a que docentes en ejercicio de todo el sistema educativo, a que los miembros de la comunidad educativa y más allá fueran parte de esa propuesta. Además, lo relatado da cuenta de la potencia de las Bibliotecas Pedagógicas y de sus posibles alianzas estratégicas, como lo plantea inicialmente nuestro Proyecto integrado de Bibliotecas Pedagógicas: instituciones de formación inicial (ISFD), y de formación permanente (CIIE) y las instituciones escolares de los niveles obligatorios del sistema, con las Bibliotecas Populares y otros espacios de la comunidad.

REFLEXIÓN FINAL

Un fragmento de un testimonio, en un cierre de Jornadas, nos ayuda a hacer el cierre de este escrito. Leemos:

“Culminamos la jornada reflexionando en base a la consigna ¿Qué podemos hacer como sociedad para garantizar la Democracia? Invitamos a los alumnos, sus familias y a la comunidad educativa, a poner dentro de una urna, palabras y acciones que fortalecen la Democracia”.

El sostenimiento y cuidado de la Democracia tiene en las Bibliotecas Pedagógicas un espacio sostenido como garante de derechos ya adquiridos, pero que no hay que naturalizar sino reafirmar cada día.

Las bibliotecas son garantes de la dimensión material del conocimiento, a la vez que son el escenario de la mediación simbólica de los bienes culturales y pedagógicos que alojan.

Podemos afirmar que el escenario de la biblioteca es uno de los espacios privilegiados para la construcción de relaciones inclusivas con el conocimiento en los procesos de la formación docente inicial y continua.

Relación inclusiva con el conocimiento y Democracia son términos solidarios.

BIBLIOGRAFÍA

Devetach, L. (1986). *Oficio de palabrera*. Colihue

Paola Davico

Plan Provincial de Lecturas y Escrituras

Escuelas, encuentros y libros.

Líneas de acción del Plan Provincial de Lecturas y Escrituras, ocasiones para transformar la escucha en una experiencia de lectura

RESUMEN

La democratización del acceso a la lectura y escritura requiere del esfuerzo de un Estado presente que garantice recursos materiales y pedagógicos para la creación y consolidación de comunidades de lectoras y lectores. En este texto se describe la perspectiva desde la que se aborda la construcción de comunidades lectoras, entendiendo la escucha, la conversación y la lectura en sentido amplio, como estrategias centrales de mediación. La provisión de libros previamente seleccionados y reunidos en colecciones es central en esta construcción colectiva. Se presentan también, las líneas de acción que el Plan Provincial de Lecturas y Escrituras desarrolla, desde el año 2020, para sostener y garantizar el derecho de las y los estudiantes bonaerenses a consolidarse como lectoras y lectores críticos y sensibles.

Palabras clave: Derechos, Lectura, Comunidad, Mediación, Libros.

En cierto sentido, la escucha antecede al habla,
escuchar es lo único que hace que el otro
hable, o escucho para que el otro hable...
(Han, 2022, p.114)

El Plan Provincial de Lecturas y Escrituras (PPLYE), dependiente de la Subsecretaría de Educación, desarrolla acciones que contribuyen a que las y los estudiantes del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires accedan al derecho de ser lectoras y lectores. Vivimos en una sociedad de escritura en la que leer y escribir es mucho más que descifrar signos. En este

sentido, sostenemos que la relación entre lectura, escritura y oralidad -y con ella la escucha- comprende todo el proceso de lectura en su sentido más amplio. En este breve escrito sólo se abordarán algunos aspectos de esta relación, a través de algunas de las acciones que el PPLyE sostiene y desarrolla, con el propósito de que sean disparadores para pensar en colectivo otras implicancias de nuestras prácticas educativas sobre esta tríada.

Son objetivos del PPLyE:

- Fortalecer el rol de las mediadoras y los mediadores de lecturas;
- Asegurar las condiciones básicas para el acceso a los libros en distintos soportes;
- Profundizar y fortalecer las prácticas de lecturas, escrituras y oralidad en las escuelas bonaerenses.

Para concretarlos, desde el 2020 desarrolla diferentes líneas de acción que articula de manera intra e interministerial:

- Leer en Comunidad: tres jornadas anuales de bibliotecas escolares abiertas (Descubrir-Habitar-Proyectar) que tienen como propósito desarrollar una agenda común en pos de producir encuentros lectores con continuidad entre las comunidades educativas, democratizando el acceso a los acervos de las bibliotecas;
- Lecturas Andantes: encuentros con autoras y autores que recorren la provincia con una agenda que incluye presentaciones de los libros que conforman las colecciones presentes en las escuelas y entrevistas de las y los estudiantes a partir de la lectura de sus obras;
- Encuentros de formación para docentes y mediadores de lecturas: conversatorios, talleres, asistencias técnicas a través de convocatorias y articulaciones dentro del sistema educativo;
- Provisión de libros en distintos formatos: libros digitales (disponibles en nuestro micrositio del Portal ABC y en el Portal Continuemos Estudiando), libros de textos escolares para el acompañamiento del trabajo en el aula de las áreas, textos literarios de ficción y no ficción a través de la participación en las Comisiones Asesoras Nacionales (CAN) para las compras que realiza el Plan Nacional de Lecturas del Ministerio de Educación de la Nación y la creación de colecciones propias impulsadas

por esta gestión desde la DGCyE. Entre estas colecciones se encuentran: Identidades Bonaerenses, destinada a estudiantes de Nivel Secundario, Superior, CIIES y, por fuera del sistema educativo, a las Bibliotecas Populares; Tiempo de Leer, realizada en articulación con la Dirección de Educación Especial destinada a las bibliotecas institucionales de esa modalidad; Más Libros, Más Libres, destinada a “Pabellones literarios” en contexto de encierro, articulada con la Dirección de Ámbitos de la Educación, la Subdirección de Contextos de Encierro y el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires. Se encuentran en proceso de compra dos colecciones más, la primera en articulación con la Dirección Provincial de Nivel Inicial destinada a jardines maternos, y la segunda con la Dirección de Psicología Social y Comunitaria, destinada a las bibliotecas institucionales de Centros de Educación Complementaria.

La lectura, la escritura y la oralidad se mueven como en una cinta de Moebius. La escucha, como instrumento para leer el mundo, está presente desde el inicio de la vida: tanto el atender a las inflexiones de la voz de la madre y otras voces significativas, y a la variedad de sonidos de lo cotidiano; así como también el leer rostros y situaciones, son operaciones de rigor para la construcción de la psiquis; leemos a una otra o un otro cuyas acciones imprimen en nosotros significaciones. En estos primeros acercamientos, el cuerpo es arte y parte de la escena; son diálogos que comprometen todos los sentidos y generan las condiciones necesarias previas a la adquisición de la lectura y la escritura convencional. Siguiendo este hilo, Iris Rivera suele decir que leer y escuchar, y escribir y hablar van de la mano.

La pedagogía de la escucha es un desafío necesario para la escuela de hoy. Como dice el pedagogo italiano Loris Malaguzzi: “el niño está hecho de cien lenguajes”, y en esa variedad de percepción están sus cien maneras de escuchar, de pensar, de comunicar. La escuela debe crear variadas ocasiones de encuentro que impliquen la lectura y la conversación (hablar, escuchar y ser escuchado) para poder reconocer esos “cien lenguajes”.

En este sentido las lecturas compartidas motorizan formas de relacionarse donde quien lee en voz alta se expone (Pennac, 1998), presta su cuerpo físico al cuerpo colectivo -que escucha y lee a través del otro: “cuerpo, tiempo y palabra son los protagonistas del más humano de todos

los dramas. Parecen estar persiguiéndose uno al otro, mordiéndose el rabo [...] Los cuerpos (presencias vivas), el tiempo (lo fatal, la mudanza) y la palabra (los sentidos, los significados) mordiéndose el rabo”, decía Graciela Montes en *Cuando la palabra emigró de la lengua* (Montes, 2017, p. 77).

La conversación entreteje voces y escucha, en ella las y los participantes descubren dentro de sí palabras que estaban latentes y que brotan para expresarse. Quienes conforman esa escena se confieren una existencia recíproca, es el encuentro con la otredad y en esa conversación es protagonista la dialéctica de la escucha. El filósofo coreano, Byung-Chul Han, se detiene a analizar la experiencia de la escucha en los tiempos actuales y nos alerta sobre la necesidad de cultivarla como una acción nodal en la relación entre las personas: "Aquí la escucha tiene una dimensión política. Es una acción, una participación activa en la existencia de otros [...]. Es lo único que enlaza e intermedia entre hombres para que ellos configuren una comunidad" (Han, 2022, p. 120). Conversar sobre lo leído confiere al grupo, a ese cuerpo colectivo, un entramado de palabras que acuden siempre que haya alguien que pueda escuchar. Este no es un proceso natural sino un saber a construir: la escucha supone un aprendizaje conjunto.

Proponemos, por lo tanto, la naturalización de estas escenas donde lectura y conversación suceden bajo una mediación atenta, sensible y flexible. "Soy mediadora, puedo escuchar y las palabras me salen de las orejas" plantea Iris Rivera (Rivera, 2016) al hacer referencia a que para mediar -y no ser medianera- el silencio también debe ser escuchado. Ciertamente, esa mediación sensible debe considerar la voz del silencio que trabaja principalmente en dos sentidos; el silencio de quien necesita callar y el silencio que da lugar a la palabra. El primero de ellos tiene su génesis en una lectura que madura hacia adentro, provocando movimientos que podemos no saber, o no querer expresar. En palabras de Cecilia Bajour: "El temor al silencio muchas veces representa el miedo a detenernos y mirar qué nos están diciendo las palabras pronunciadas o las que tenemos en forma de pensamiento (...) Atender y cuidar amorosamente esa voz del silencio que forma parte de nuestra interioridad y la de los otros con quienes dialogamos es una manera de tender puentes con lo que dicen y lo que callan nuestros interlocutores, escuchadores que leen los textos en la partitura de nuestras palabras" (Bajour, 2014, p. 61). El segundo, es el que habilita la palabra, le da lugar, la acoge. Y en esa dialéctica, el cuerpo está en juego: "Estoy hablando ahora: digo. Digo con mi lengua, palabras.

Decir es una avanzada de mi cuerpo porque yo soy mi cuerpo, y mi lengua es mi cuerpo, la sangre que circula por ella en este momento estará en mi yugular y luego en mi corazón mucho antes de que termine este párrafo” (Montes, 2017, p. 77).

Para favorecer el creciente interés por la lectura y la autonomía de las lectoras y los lectores es necesario el contacto frecuente con los libros, su exploración y el encuentro personal con los textos. Por eso el Estado nacional y provincial trabajan en su provisión asegurando que escuelas, estudiantes y docentes puedan acceder a ese derecho. Junto a estas experiencias, docentes y mediadores trabajan en otros acercamientos a la lectura, a través de distintas prácticas como, por ejemplo, la lectura de una novela de manera colectiva o el seguimiento de la obra de una autora o un autor.

El PPLyE a través de Lecturas Andantes, busca acompañar estas trayectorias acercando a autoras y autores a lectoras y lectores para conversar sobre lo leído. Ser lectores es ser de alguna manera escuchadores, o sea, protagonistas de una escucha activa sobre lo que dice el texto pues la lectura, como acto de pensamiento, es comprensiva (Bialet, 2023). Luego de la conversación en grupo, que fluye en una trama de ida y vuelta: “cada vez que hablo pongo en movimiento la actividad psíquica del otro y estoy listo para que la mía se ponga en movimiento cuando éste toma la palabra” (Cabrejo Parra, 2022, p. 169); las lectoras y los lectores volverán a los textos en relecturas sobre pasajes determinados y planificarán el posterior encuentro. A través de la escritura de las preguntas que el texto les dejó, las y los estudiantes se convierten también en escritores, ponen en juego saberes sobre otras tipologías textuales como la entrevista. El día del encuentro, la escritora o el escritor consagrado escuchará (leerá en sentido amplio a sus lectores), para devolver en respuestas lo que será para ellas y ellos la comprobación de sus hipótesis o les permitirá la apertura a nuevas capas de sentido.

El derecho a la lectura no compite con otros derechos, no se contrapone al derecho a la alimentación, a la vestimenta, a vivir en una vivienda digna; también es irrenunciable el derecho a la poesía, al arte, a la información y al goce estético. El derecho a perseguir indicios para construir sentido (ese hallazgo conceptual de Montes) a través de las palabras, pero también de las materialidades del libro, sus ilustraciones y paratextos (esos cien lenguajes de los que hablaba Malaguzzi). Y para eso nos hacen falta muchas

y variadas experiencias con la lectura y con los libros. Las jornadas Leer en comunidad proponen que la escuela disponga un día para pensarse como comunidad de lectura, visibilizando y revalorizando las prácticas lectoras que se producen cotidianamente, con el fin de que ese día adquieran un rol central y de que el libro sea su protagonista, en términos de Cabal: “los chicos necesitan libros para fantasear, para soñar, para consolarse, para inventar mundos nuevos (...) el derecho de los niños a leer no solo a decodificar, no solo a comprender, no solo a juzgar, no solo a elegir lo que leer, sino el derecho de los chicos a querer leer, a tener ganas, necesidad, urgencia de leer” (Cabal, 1999, p. 137).

Convertirse en lectoras o lectores requiere de tiempo, esfuerzo y experiencias fundantes. En Leer en comunidad se busca la participación de las familias y de la comunidad educativa extendida que forma parte de la vida de chicas y chicos, intentando que leer no sea una práctica aislada de la vida escolar. Al finalizar cada jornada recibimos, a través de nuestro correo y formulario de recepción de experiencias, relatos de docentes, bibliotecarias y bibliotecarios que con el correr de las jornadas aumentan en número; felizmente encontramos que se producen experiencias en las que la planificación de la jornada logra imbricarse dentro de los proyectos institucionales. Es así como un mismo documento puede dar lugar a acciones muy diferentes.

“Descubrir”, la primera jornada de 2023 celebrada el 5 de mayo, cuya centralidad fue la palabra,¹ dejó relatos que evidenciaron una vez más el valor que tiene la escucha en el quehacer cotidiano de la escuela y cómo las acciones guardan relación con los emergentes o los deseos de la comunidad donde suceden. En Dorbigny, un pueblo rural de 15 habitantes, el lugar del encuentro de la jornada celebrada entre la EP n° 23 y el JIRIMM n° 8 se desarrolló junto al cartel de la estación donde está escrito el nombre del pueblo; o sea, bajo la palabra que contiene, nombra y da identidad a sus habitantes: la palabra que confiere sentido de unión a quienes pueden parecer aislados por las distancias que impone el ambiente rural. En La Matanza, las bibliotecarias de la EES n° 48 relataron su experiencia de unir la tecnología con la acción de liberar poesías, contagiando junto a las y los

¹ “Nos interesa especialmente habilitar la construcción de caminos lectores que recuperen el derecho a la palabra y la participación y, a partir de ellos, propiciar asociaciones, diálogos, debates, análisis propios del quehacer democrático.”

estudiantes el deseo de leer poemas a través de códigos QR. En Lanús, la EP n° 2 se pronunció en favor de la búsqueda de información y el derecho a saber más para actuar sobre la realidad de una problemática que los convoca como comunidad; así, la palabra jurídica y la palabra desconocida dieron lugar a lecturas y debates en torno a la Cuenca Riachuelo-Matanza, temática que retomarán en la Feria de Ciencias. En la EP n° 8 de General Rodríguez, Ailén, la bibliotecaria, quiso contarnos cada recorrido de lectura, los ejes seleccionados y la forma en que desarrollaron la jornada. Sus palabras transmiten el movimiento que desde la biblioteca -centro cultural de la escuela- se generó en cada aula: primero cobijando sus propias experiencias lectoras; luego, de manera colectiva, reeditando el ritual de una comunidad que se cuenta a sí misma y comparte lo vivido.

A MODO DE CIERRE

Garantizar la democratización del acceso a la lectura y la escritura requiere del esfuerzo de un Estado presente que sostenga la construcción y consolidación de comunidades de lectoras y lectores, de redes y articulaciones posibles, que fortalezcan la interacción -la escucha- entre quienes trabajan sobre el mismo colectivo, región o temáticas. El PPLyE asume este compromiso y promueve la producción de documentación pedagógica de estas experiencias para la construcción colectiva de conocimiento, de manera que estén disponibles tanto para ser evaluados y revisitados, como para su réplica, de manera situada, en nuestra extensa y diversa Provincia. Cada línea de acción del PPLyE y especialmente las Jornadas Leer en Comunidad constituye una búsqueda colectiva, una construcción en un diálogo que se fortalece con la realización de cada una de ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andruetto, T. (2014). *La lectura, otra revolución*. FCE.

Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas*. Ediciones El Hacedor.

- Bialet, G. (2023) *Lectores rebeldes. Y razones por las que leer vale la pena*. La Crujía.
- Cabal, G. (2001). *La emoción más antigua*. Sudamericana.
- Cabrejo Parra, E. (2020). *Lenguaje oral: destino individual y social de las niñas y los niños*. FCE.
- Chaimbers, A. (2007). *Dime*. FCE.
- Han, BC. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder Editorial.
- Malaguzzi, L. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. Octaedro.
- Montes, G. (2017). *Buscar indicios, construir sentido*. Babel Libros.
- Freggiaro, M.I. (2009). *Los chicos y el lenguaje plástico-visual*. Novedades educativas.
- Ortiz, E. (2002). *Contar con los cuentos*. Palabras del Candil.
- Pennac, D. (2019). *Como una novela*. Anagrama.
- Rivera, I. (2016, 9 de noviembre). A las palabras se las lleva el viento. De infancias y literatura Blog. <https://infancialiteratura.wordpress.com/2016/11/09/a-las-palabras-se-las-lleva-el-viento/>
- Torres, M. (2023). *La alfabetización y los libros, el gran desafío de la escuela primaria* [video]. Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.youtube.com/watch?v=UJvAjY6McBs>

Gabriela Laura Purvis

Dirección Provincial de Educación Primaria (DGCyE) – Universidad Nacional de La Plata

Gladys Bravo, Lucía León, Mónica Guerrero

Dirección Provincial de Educación Primaria (DGCyE)

Maestras bibliotecarias y maestros bibliotecarios en el Nivel Primario: desafíos en la formación de lectoras y lectores

RESUMEN

Este artículo sintetiza el recorrido del Equipo de trabajo de la Dirección Provincial de Educación Primaria (DPEP) con maestras bibliotecarias y maestros bibliotecarios (MB) de la provincia de Buenos Aires, desde su creación hasta la llegada al territorio para formalizar encuentros de trabajo. En primer lugar, se comenta el propósito de dicho Equipo y los primeros Distritos educativos alcanzados por sus acciones. En segundo lugar, se exponen las propuestas llevadas a cabo en territorio. Por último, se explicita la relevancia de colegas bibliotecarios como formadores de lectores, en pareja pedagógica con las maestras y los maestros de grado y se pone de relevancia el desafío de hallar formas de habitar, como aliadas y aliados, ese territorio común que comparten: el terreno de lo educativo.

Palabras clave: Dirección Provincial de Educación Primaria, Formación de Lectores, Maestras y Maestros Bibliotecarios, Intercambio Lector.

Y aunque es fácil tapiarla,
el lugar donde hubo una puerta
ya nunca será el mismo
Roberto Juarroz

EN PRIMARIA, HAY EQUIPO¹

A principios del 2020, la Dirección Provincial de Educación Primaria (en adelante DPEP) convocó a una referente de bibliotecas escolares para conformar un Equipo de trabajo con la convicción de que “Las bibliotecarias y bibliotecarios escolares desempeñan un rol pedagógico de gran valor en el contexto de la escolaridad primaria.² Disponen de conocimientos específicos y estrategias que resultan muy significativas en la formación de las niñas y los niños como lectores” (Documento para MB, DEP, 2020).

Si bien el trabajo comenzó ese año con encuentros virtuales, donde las maestras bibliotecarias y los maestros bibliotecarios, en adelante MB, brindaron acompañamiento a los procesos de lectura y escritura durante la continuidad pedagógica 2020/2021,³ en 2022 se lograron concretar encuentros presenciales, en 17 Distritos pertenecientes a 8 regiones educativas de la provincia, conforme a la política educativa que prioriza el sostenimiento de espacios de participación, debate y construcción en territorio. La presencia de cada equipo en los distritos tiene como finalidad acompañar y fortalecer la tarea de cada docente, favoreciendo así mejores condiciones de enseñanza que garanticen el derecho irrenunciable de las

¹ El presente artículo recupera algunas de las ideas expuestas junto a María Eugenia Poggio –integrante de la DPEP en ese momento– en las 8° Jornadas de Bibliotecarias y Bibliotecarios Escolares de Avellaneda (2021, modalidad virtual).

² Integran actualmente el Equipo de trabajo con maestras bibliotecarias y maestros bibliotecarios: Gladys Bravo, Mónica Guerrero, Lucía León y Gabriela Purvis, bibliotecaria referente. Asimismo, han sido parte de él con riquísimos aportes: Regina Usandizaga (equipo curricular de Prácticas del Lenguaje) y María Eugenia Poggio (asesora de la DPEP).

³ Regiones alcanzadas en el año 2021 por el equipo de trabajo con maestras bibliotecarias y maestros bibliotecarios: 15, 16, 21, 22 y 23. En 2022: Distritos de Almirante Brown, Berisso, Ensenada, Florencio Varela, Villa Gesell, Pinamar, Hurlingham, Ituzaingó, La Costa, General Pueyrredón, Necochea, Lobería, San Cayetano, Tandil, Tigre, San Fernando, San Martín, pertenecientes a las Regiones 5, 1, 4, 18, 7, 19, 20, 6.

estudiantes y los estudiantes al acceso a la lectura y escritura, dado que el conocimiento es un bien público y social imprescindible para el ejercicio de una ciudadanía plena.

Como práctica de enseñanza elegimos, para poner en escena con las y los MB, la lectura a través de la docente y el docente y el posterior intercambio lector por ser una de las situaciones de lectura fundamentales propuestas en el Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje (en adelante, PDL) que se sostiene en todos los años de la escolaridad primaria, por ser condición didáctica fundamental para la formación de lectoras y lectores de literatura en la escuela. Esencialmente, se aprende a leer literatura leyendo mucha literatura y conversando acerca de lo leído. Así, trabajamos sobre las secuencias de enseñanza propuestas por la DPEP y los textos sugeridos en ellas, leyendo en conjunto textos como “Aladino y la lámpara maravillosa”, “Las medias de los flamencos” o “El loro pelado”, de Horacio Quiroga; “El hijo del elefante de Rudyard Kipling” o “Amigos por el viento” de Liliana Bodoc.

En todo momento, tanto durante la lectura de los documentos específicamente elaborados por la Dirección como en los espacios de trabajo con los textos literarios, se insistió sobre la centralidad del rol bibliotecario en las trayectorias lectoras de las estudiantes y los estudiantes, así como en el trabajo compartido, en pareja pedagógica, con las MG y los MG a partir de la planificación conjunta de secuencias de enseñanza.

MAESTRAS BIBLIOTECARIAS Y MAESTROS BIBLIOTECARIOS, UNA COMUNIDAD DE LECTURA

Ya desde los primeros encuentros surgieron, entre las bibliotecarias y los bibliotecarios algunos interrogantes fundamentales: ¿qué es leer? ¿Qué es leer literatura en la escuela? ¿Cómo invitamos a leer a las chicas y los chicos en la Escuela Primaria? y no menos importante ¿Qué hacemos después de leer? ¿Qué intervenciones podemos planificar para llegar a la interpretación crítica del texto?

⁴ Por ejemplo, la llamada “hora del cuento” que, como sostuvimos en otro escrito (Purvis, 2021), cuando es una hora planificada por fuera de la lógica de la enseñanza de la lectura literaria cristaliza en prácticas descontextualizadas que pone al MB en un lugar accesorio respecto de las trayectorias de las estudiantes y los estudiantes en relación a la lectura.

El desafío inicial giró en torno a cómo hacer dialogar el saber específico de y los MB con las propuestas de enseñanzas de Prácticas del Lenguaje elaboradas por la DPEP. Partimos de una convicción ineludible: la de que las maestras bibliotecarias y maestros bibliotecarios no tienen en la escuela un lugar accesorio, su práctica no se reduce a una hora dentro de la jornada escolar o a una jornada especial donde, de tanto en tanto, la biblioteca institucional es la protagonista;⁴ por el contrario, su tarea tiene verdadero peso y capacidad para influir en las trayectorias de las estudiantes y los estudiantes. “Aprender a leer y a escribir –a través de la voz de otro, por sí mismos– a buscar información, evaluarla críticamente, apreciar una obra literaria, comprender un fenómeno natural o social, a elaborar una argumentación, disfrutar de la lectura de un texto, son prácticas en las que la biblioteca de la escuela se halla íntimamente implicada.” (Purvis, 2021, p. 15). Aula y biblioteca, maestras de grado (MG) y asumen un compromiso común en la Escuela Primaria: la de formar lectoras y lectores.

En este sentido, para enseñar a leer y escribir las y los MB, en tanto mediadoras y mediadores, deben ser lectoras y lectores; escritoras y escritores. Maite Alvarado (2015) subraya este hecho: la importancia de que las maestras y los maestros sean también lectoras y lectores de literatura “que puedan disfrutarla y penetrar en algunas de sus claves [...] para que puedan acompañar en ese camino de la mejor manera posible, brindando las ayudas necesarias, pero sin opacar la magia que debe tener el encuentro con los textos literarios” (p.39). Es por esto que la propuesta tuvo, desde sus inicios, una fuerte dimensión formativa para quienes participan de ella.

En los primeros encuentros propusimos a las MB y los MB la situación de lectura en voz alta por parte de (alguien del propio Equipo y el posterior intercambio lector: compartir la lectura de los textos, las preguntas, las interpretaciones y los comentarios de forma colectiva entre colegas, constituir comunidad en torno a un texto compartido fue una de las primeras invitaciones, esto es, leer y conversar sobre lo leído. Y esto es así porque “en el ámbito de la educación literaria, compartimos la idea de la discusión como un espacio de construcción de sentido en el seno de un círculo de lectura” (Munita, 2021).

Este leer y conversar juntas y juntos sobre el texto leído nos permitió, a lo largo de los encuentros, propiciar un tiempo y un espacio para reflexionar en torno a las intervenciones realizadas durante el intercambio lector para

contribuir a la toma de conciencia de las acciones involucradas al leer en esta situación concreta; condición necesaria cuando se trata de esclarecer qué contenidos se enseñan cuando compartimos la lectura de textos literarios con nuestras estudiantes y nuestros estudiantes de primaria.

El encuentro con las lectoras y los lectores es un encuentro con el arte que necesita disponer nuestros oídos y los ajenos, hablar y habilitar el camino seguro para que todas y todos expresen los significados que la obra les movilizó.⁵ La literatura en tanto arte nos invita, en ocasiones, al silencio y también nos hace hablar de los sentidos que en ellos están presentes. Como afirma Cecilia Bajour (2014): “La escucha de los docentes necesita nutrirse de lecturas y saberes sobre el cómo de la construcción de mundos con palabras e imágenes para que los alumnos crezcan a su vez en el arte cotidiano de hablar sobre libros” (p. 14). A esto apuntamos, en cada Distrito, cuando intentamos instalar una comunidad lectora del Nivel Primario que lea junta y converse acerca de lo leído. Así lo expresó Daniela, maestra bibliotecaria de Región 21: “Me encantó esa posibilidad de pensarnos como una comunidad de lectores, cómo surgieron las distintas interpretaciones, nos dio un montón de herramientas, cómo remitirnos al texto. La voy a trasladar a los bibliotecarios de la región”.

¿QUÉ APORTA LA LECTURA COMPARTIDA Y EL INTERCAMBIO ENTRE LECTORAS Y LECTORES A LA EDUCACIÓN LITERARIA?

Nos formamos como lectoras y lectores leyendo con otras y otros; la lectura es un acto social. Como afirma Mirta Torres, directora de la DPEP: “el lector se forma por participación en las prácticas sociales de lectura”

⁵ En sentido opuesto a muchas tradiciones escolares, donde en ocasiones la literatura es vista como una herramienta atractiva para hablar sobre valores, problemáticas sociales, asuntos escolares o situaciones personales, en nuestra propuesta enfatizamos la importancia de brindar a las estudiantes y los estudiantes la oportunidad de conocer y apreciar el lenguaje artístico de las obras literarias, de entablar relaciones cada vez más profundas con ellas para crecer en sus posibilidades interpretativas.

y “los descubrimientos” sobre la lectura se dan también participando en comunidades lectoras. La lectura es siempre social, aunque pueda haber también momentos de lectura privada, en soledad. El filósofo colombiano Estanislao Zuleta (1982) sostiene que la lectura es un pretexto para conversar y Aidan Chambers (2007) en su ya clásico *Dime* afirma que: “El acto de lectura radica en la hablar sobre lo [...] leído” (p.19). Ahora bien, esta conversación no es cualquier conversación ni se lleva a cabo de cualquier manera cuando de formar lectoras y lectores se trata.⁶ Mediante la conversación literaria, se intercambia, se aprecia, se acuerda, se discute con las interpretaciones de otras y otros o se completa el sentido, la propia interpretación.

En algún momento del intercambio, cuando se leyó y releyó mucho, luego de volver al texto en reiteradas ocasiones para confirmar o rechazar una interpretación, descubrir nuevos sentidos (lo no dicho en el texto), apreciar el lenguaje literario o reparar en las acciones y motivaciones de los personajes aparece el asombro: el compartir al interior del grupo que, antes del intercambio establecido, no se había advertido tal o cual aspecto del cuento, cuestión que para nada tiene que ver con comprender o no el texto, sino con la posibilidad que se abre de profundizar la propia interpretación. Es a lo que Chambers (2007) en su obra ya mencionada llama “el despegue”: “ ‘hablar juntos’ produce una lectura construida con los segmentos de entendimiento que podemos ofrecer individualmente [...]. La conversación misma con frecuencia genera nuevos entendimientos y apreciaciones más amplias, que nadie hasta entonces habría podido expresar. La sensación es de despegue’ [...]: la experiencia de la revelación” (pp. 34-35). En palabras de la MB, Belén: “Todos se van enriqueciendo con lo que dice uno o lo que dice el otro”. (Región 21)

O, como sostuvo Natalia MB de Región 16: “Me encantó deconstruir la interpretación que cada uno tenía y construir una nueva mirada.”.

Luego de un verdadero ejercicio de intercambio entre lectoras y lectores con las MB y los MB reflexionamos en conjunto acerca de qué

⁶ El intercambio no es un interrogatorio ordenado de preguntas y respuestas correctas, no es, tampoco, un cuestionario sobre personajes principales y secundarios y pretende ir va más allá del “te gustó o no te gustó”. Esta conversación intencional y guiada se construye tanto sobre la base de las intervenciones planificadas previamente como de la escucha atenta de las participaciones de la comunidad de lectoras y lectores.

estamos enseñando cuando proponemos “intercambiar interpretaciones y efectos generados por los textos y fundamentarlas releendo algunos fragmentos”. “Estamos enseñando a escuchar al otro con la mirada puesta en lo que el texto dice, repensar nuestros propios e iniciales comentarios para corroborar o modificarlos. Enseñamos también a buscar indicios que permitan justificar una interpretación cuando se generan controversias o profundizar en la experiencia estética que promueve un fragmento de particular fuerza expresiva” (c. prioritario). Y podemos preguntarnos el porqué de estas acciones y aquí volvemos a traer las palabras de nuestra directora: “No es lo mismo saber leer que ser un lector”, leer requiere adquirir los gestos propios de una lectora experta o un lector experto como leer, releer, comentar, intercambiar, corroborar. Sobre la importancia y la potencia del intercambio, Paola, MB de la Región 16 expresaba:

“Nos permite repensar nuestras prácticas en torno al recorrido de lectura con nuestros alumnos. Pensar de qué manera podemos abordar el texto con los chicos, cuál es la intención que tenemos con la lectura de ese texto y lograr en los alumnos que constantemente es necesario volver sobre el texto y confrontar entre lo que yo pienso y lo que el texto está queriendo decir”.

Por último, no debemos olvidar que la lectora experta o el lector experto es la persona adulta que prepara la lectura del cuento, lo lee varias veces y lo practica en voz alta para resaltar los énfasis necesarios para que su voz, interpretando las palabras elegidas por el autor, cree un clima que convoque, atrape y sostenga el interés y la atención de quienes lo escuchan.

CONSIDERACIONES FINALES

Poner a disposición la literatura desde la biblioteca es fundamental para que las lectoras y los lectores en formación dialoguen y se apropien de las voces, palabras e imágenes que les proporciona una historia que viene siendo contada a lo largo de los tiempos o que pertenece a su mundo cercano (Purvis, 2021). Cómo lo hacemos, a través de qué propuestas de enseñanza se vuelve fundamental. La biblioteca en la escuela puede

habilitar estos espacios, el de la comunidad lectora, el de *leer juntas y juntos y conversar*, democratizando así, el acceso a la cultura escrita, como sostuvo Jean Hébrard:

La escuela puede inventar el placer de hablar juntos del mismo libro. La lectura ya no es solitaria, personal, elitista. La escuela escolariza la conversación de las élites. Puede crear una comunidad de interpretación: lo importante no es dar libros a los niños, sino que aprendan que no hay lecturas fuera de las comunidades. El placer está dado por la palabra que se agrega al libro (Chartier & Hébrard, 2000).

Pensando en la relevancia que la profesión tiene en la formación para la lectura, es necesario hacer evidente que cuando intervienen en situaciones de enseñanza de este tipo contribuyen, en situaciones coordinadas con la MG o el MG, a la formación literaria generando las *condiciones didácticas* para leer y escribir. En el contexto de la situación de lectura propuesta se pone en valor el saber específico de las bibliotecarias y los bibliotecarios, no solo porque son capaces de planificar y sostener ciertas intervenciones después de leer, sino también al seleccionar obras pertinentes y de calidad, para estas propuestas de enseñanza sus conocimientos específicos resultan significativos en la formación lectora de textos literarios de las niñas y los niños: conocen cuántos ejemplares existen de cada obra en la biblioteca, con cuántos se podrá contar para una situación de lectura compartida y con cuáles deberá planificarse otra escena lectora.

Para finalizar, quizás el desafío que sigamos teniendo por delante, en relación con la formación para la lectura autónoma en la Escuela Primaria, sea el de lograr un diálogo continuo y sistemático entre aula y biblioteca, entre maestras y maestros de grado y maestras bibliotecarias y maestros bibliotecarios, esto es, el desafío de hallar formas de habitar, como aliadas y aliados, ese territorio común que comparten: el terreno de lo educativo, la búsqueda de un sentido común para incidir, de manera transformadora, en las trayectorias de chicas y chicos en su paso por la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, M. (2015). *Leer y escribir. Apuntes de una capacitación*. El Hacedor.

Bajour, C. (2014). "Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura." En C. Bajour *Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura* (pp.9-23). Ediciones El Hacedor.

Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.

Chartier, A. & Hébrard, J. (2000). *Discursos sobre la lectura (1880 -1890)*. Gedisa.

Dirección General de Cultura y Educación (2020). *Documento N° 11/2020. Aportes para el trabajo de las y los maestros bibliotecarios en la Escuela Primaria*. Desafíos y posibilidades en torno a la formación de lectores.

Munita, F. (2021). *Yo, mediador (a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.

Purvis, G. (2021). "Algunas consideraciones sobre la biblioteca en la escuela." *12ntes*, 54, 10-21 <https://12ntes.com.ar/descargar-revista/la-biblioteca-escolar>

Zuleta, E. (1982). Sobre la lectura. <http://catedraestanislao.univalle.edu.co/SobreLectura.pdf>

**Equipo de Investigación y Referencia Histórica del
Archivo Histórico de la provincia de Buenos Aires**

Información sobre escuelas en el Archivo Histórico de la provincia de Buenos Aires

RESUMEN

Se presenta el relevamiento de las fuentes documentales que se resguardan en el Archivo Histórico de la provincia de Buenos Aires que pueden utilizarse para narrar la historia de la educación y sus instituciones. Se enumeran los recursos disponibles y fondos disponibles para la ciudadanía.

Palabras clave: Archivos públicos, Archivos gubernamentales, Historia de la educación.

El Archivo Histórico de la Provincia cuenta con un importante caudal de información sobre escuelas, tanto de manera dispersa en varias de las secciones que integran su acervo documental, como en un fondo destinado específicamente para tal fin. Respecto al primer tipo de documentación, es posible rastrear información sobre la evolución de las escuelas primarias en fondos como Ministerio de Gobierno y Juzgado de Paz. En el caso de Ministerio de Gobierno figuran datos referidos a la aprobación de planes de estudio, material didáctico y bibliografía además de información la Sociedad de Beneficencia, organización que se dedicaba a las escuelas de niñas y al sistema de becas. En cuanto a Juzgado de Paz cabe destacar que se encuentra el nombramiento de Domingo Faustino Sarmiento como primer Director General de Escuela. Por otra parte, en la sección Contaduría y Tribunal de Cuentas es factible encontrar todo lo referente a gastos, especialmente de construcción de escuelas o de sueldos.

En el fondo Escribanía Mayor de Gobierno es posible rastrear el derrotero de las escuelas privadas durante el gobierno de Juan Manuel de Rosas. Por entonces, estas instituciones para poder funcionar necesitaban jurar fidelidad al “Restaurador”, juramento que era certificado por un escribano. En

el subfondo Cuerpo 13, desagregado del anterior, existen documentos que refieren a la apertura, construcción y habilitación *de escuelas en general*. En el Registro oficial se encuentran leyes sobre nombramientos, aprobación de programas, aprobación de gastos, y otros actos administrativos similares y en el fichero de Pueblos existen referencias de documentos, especialmente de Ministerio de Gobierno u Obras Públicas, sobre construcción de escuelas. Este tipo de información también es asequible en el fondo Departamento Topográfico. Finalmente, es importante mencionar que en la Colección Francisco Antonio Berra (1844-1906) hay abundante información sobre educación dado que Berra fue Director General de Escuelas en el período 1894-1902. Pueden mencionarse documentos con la nómina de directores generales de escuelas, el listado de profesores, maestros, aspirantes a maestros, horarios y escuelas alternas y los apuntes sobre proyectos de leyes y circulares, y las circulares específicas del Congreso Pedagógico Argentino de 1900.

La información sobre escuelas que existe en la sección específica correspondiente al fondo "Dirección General de Escuelas" es vasta y profusa. Por ejemplo, en uno de los libros que la integran, figura el Reglamento de las escuelas lancasterianas introducidas en Buenos Aires a partir de 1826. Un rasgo interesante de esta experiencia es la introducción de lo que en la actualidad se denominan capacitaciones y la posterior resistencia que generó ese experimento en los maestros locales. Para un conocimiento con mayor detalle del fondo, reproducimos a continuación la información que figura en la Guía del Investigador escrita por el investigador de la Institución, Marcelo Rimoldi (2006):

La sección contiene documentación anterior y posterior a la Ley n° 988 de Educación Común del año 1875, de creación del Consejo General de Educación y del Director General de Escuelas. La misma consta de un índice de tres volúmenes -orden alfabético por iniciador de expediente- admitiendo el abordaje de la temática educativa desde múltiples ángulos, de algún modo definidos por el tipo de series que la componen:

- Período 1818-1882: ofrece un amplio panorama sobre la evolución de la enseñanza pública en la provincia desde sus orígenes.
- Período 1873-1955: series de libros de Estadística Mensual y Resúmenes de Planillas de Secretaría por escuelas y por distrito. Se trata de una voluminosa colección que resulta de puntual interés para la reconstrucción de la Historia de los estableci-

mientos educativos provinciales y la evolución de la educación estatal por localidad y por región.» :

- Período 1878-1945: *conteniendo legajos de listas de alumnos de las escuelas provinciales por distrito.*
- Período 1928-1958: sobre estadística mensual de escuelas privadas y planillas de Secretaría.
- Período 1940-1949: de planillas del Consejo Escolar de cada distrito.
- Período 1951-1955: de Educación Especial.

Libros:

- Libros de Actas del Consejo Escolar y Libros Copiadores del período 1891-1945.
- Registro de circulares del Departamento de Primeras Letras.
- Registro de Órdenes del Inspector de Primeras Letras (1828-1834).
- Circulares y Comunicaciones del Inspector General de Escuelas.
- Notas del Gobernador al Inspector, Contabilidad, Temario de notificaciones y circulares por orden alfabético por partido.
- Noticias sueltas sobre el Departamento de Escuelas.
- Comunicaciones del Gobierno (1828-1834), Comunicaciones del Director General (1828-1836).
- Presupuestos de gastos menores e inversión.
- Distribución de elementos del archivo (1828-1837)

En la sección de publicaciones denominada Documentos del Archivo y de probada utilidad, se encuentra publicado *Fundación de escuelas públicas en la Provincia de Buenos Aires durante el gobierno escolar de Sarmiento 1856-1861, 1875-1881*, con advertencia del Dr. Ricardo Levene.

Una descripción temática de tan vasta sección debe contemplar los siguientes ítems:

Administración:

- Normativa (Leyes, decretos, resoluciones, reglamentaciones, disposiciones, circulares, Órdenes de servicio, etc.).
- Instituciones de la administración escolar (Universidad, Jueces de Paz, Ediles, Juntas locales, Departamento de Escuelas, Municipalidad, Consejo de Instrucción Pública, Consejos Escolares, etc.).
- Instituciones relacionadas o no con la educación (Banco Provincia, Rentas, Socorros Mutuos, Jueces de Primera Instancia, etc.).

Economía:

- Ingresos (Presupuestos, aportes municipales, impuestos directos, donaciones, ventas, matrículas, aportes eventuales, etc.).
- Egresos (Sueldos, anticipos, compras, mantenimiento, alquileres, jubilaciones, pensiones, viáticos, subvenciones, fletes, etc.).

Personal:

- Movimiento (Nombramientos, traslados, ascensos, renunciaciones, permutas, interinatos, ceses, suplencias, etc.).
- Habilitación (Diplomas, títulos, certificados, exámenes, propuestas, postulaciones, etc.).
- Informes (de y al Juez de Paz, Juntas, Inspectores, Preceptores, etc.).
- Clasificación del personal.

Alumnos:

- Condición (según sexo, edad, matrícula, conducta, nacionalidad, etc.).
- Asistencia (Inscripción, ingresos, egresos, etc.).
- Promoción (Exámenes, evaluaciones varias, becas, premios).

Asuntos técnico-pedagógicos:

- Sistema educativo (estructura, planes, programas, metodologías, recursos didácticos, bibliografía, inventario, etc.).
- Establecimientos (tipos, creaciones, oficializaciones, aperturas, cierres, horarios, traslados, supresiones, etc.).
- Planta funcional (Incorporación o supresión de monitores, subpreceptores, ayudantes, preceptores, etc.).
- Censos, estadísticas y estados administrativos (Información por formularios).

Es importante destacar que el cruce de información de estas subsecciones del fondo Dirección General de Escuelas mencionadas en la Guía del Investigador permite rastrear con bastante precisión el origen de las escuelas de los diferentes partidos que integran la Provincia. Es habitual que los establecimientos educativos a lo largo de su existencia hayan cambiado su numeración, lo que termina por confundir a los investigadores. Sin embargo, mediante la correlación de datos es posible hacer un seguimiento de cada una de las instituciones escolares con la que se cuenta información. Por ejemplo, en las Planillas de Estadística Mensual habitualmente figura la dirección de los establecimientos educativos y los nombres de los directores. Por otra parte, en las Planillas de Alumnos figuran listados con los nombres de los estudiantes. Mediante una reconstrucción

artesanal es posible sortear la dificultad de los cambios de numeración de las escuelas e incluso de mudanzas de su sede física de funcionamiento (algo muy habitual a fines del siglo XIX y principios del siglo XX) y detectar la continuidad de una misma institución escolar considerando el concepto de “Comunidad Educativa”. Este criterio metodológico es recomendado por la institución para todos los investigadores que desean reconstruir el origen de una institución escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Rimoldi, Marcelo J. (2006) *Guía del investigador*. Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires.

Gabriela Pesclevi

Biblioteca Central de la Provincia de Buenos Aires

101 perlas de la Biblioteca Central de la Provincia de Buenos Aires.

Una muestra de libros preciosos, antiguos y raros

RESUMEN

El artículo refiere a la conformación de una muestra (recorte de 101 libros en papel) acervo de la Biblioteca Central de la Provincia de Buenos Aires a los fines de reivindicar su historia, visibilizar una cartografía múltiple y diversa de su acervo, propulsar diálogos con actores disímiles, enfatizar acciones que motivan la promoción de la lectura y evidenciar la artesanía de su montaje.

Palabras clave: Colección, Promoción de la lectura, Educación, Entrevista, Reseña.

UN MINERAL. UN LIBRO. UN SÍMBOLO. ¿QUÉ MÁS ES UNA PERLA?

La muestra 101 perlas de la Biblioteca Central de la Provincia de Buenos Aires (en adelante BC) fue una muestra de libros preciosos, antiguos y raros exhibida entre los meses de abril y mayo, diseminada en los seis pisos de su sede e inscripta en el marco de las actividades del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires y la Dirección Provincial de promoción de la lectura de la Provincia de Buenos Aires en el ciclo 2023.

La definición perla remite a un elemento que resalta entre los demás de su clase, ya sea por su belleza externa o bien por el sentido de riqueza o valor que expresa en su totalidad. La noción de perlas refiere entonces a las obras que, por su historicidad, rareza, autor destacado, primeras ediciones, valor simbólico y material, se presentan como una apuesta estética, literaria y conceptual, modos diversos de expresión del mundo editorial. Contiene aquellos libros en papel considerados como “perlas” dentro de su colección general y deviene en excusa de encuentros, alojando en paralelo

felices intercambios polifónicos, que se fueron dando a medida que encontrábamos una obra con estas características. Y evidenciando como cuestión fundamental la interacción con el público visitante, receptivo e interesado en seguir alimentando vinculaciones.

Varios de los criterios implicados en su selección se corresponden al lugar que ocuparon al interior de la BC, como es el caso de librillos que guardan imágenes fotográficas en diapositivas que durante mucho tiempo se alojaron en el área audiovisual, también pequeñas colecciones, obras clásicas, encuadernaciones llamativas, legados y problemas de pueblos originarios, folklore, arte y poesía, libros en su mayoría del siglo XX.

El montaje de las “101 Perlas” implicó un trabajo intelectual y colaborativo en los que la lectura participó como punto nodal, junto a criterios de selección y planificación de las tareas, además de un trabajo eminentemente físico. De orden y de desplazamientos de objetos; de búsquedas, reparaciones y acuerdos entre varias y varios, para poder encontrar sentidos que permitieran recuperar oficinas, espacios no habitados de la BC, especialmente en función de la recepción de visitantes, aunque también a modo de involucrar a sus propios trabajadores.

Trabajamos en ello más de una veintena de compañeras y compañeros, todas y todos zurciendo una experiencia múltiple en la que se entreveran las lecturas y las imaginaciones, los saberes y el entusiasmo. Muchos esfuerzos se orientaron a recuperar el estado no solo de objetos diseminados por el edificio de la BC, sino de obras aún no catalogadas que se vuelven valiosas y sustantivas para la colección, incluso se sumaron volúmenes a la colección permanente.

Pongamos por caso la primera edición de la novela *The Buenos Aires Affair* de Manuel Puig (Sudamericana, 1973). Una novela que un año después de su publicación tendrá el estigma de la censura y le valdrá una amenaza a su autor aun estando fuera del país. *Extraño accidente* de Conrado Nalé Roxlo (Editorial Sudamericana, 1960) con la firma del autor, o la primera edición de *El jorobadito* de Roberto Arlt (Edición Librerías Anaconda, 1933) o *Acollarao a mi ser* de Mario Bustillo con ilustraciones de César Bustillo (Edición del autor, 1970).

Decíamos que la importancia de la muestra establece una relación particular con la historia de la BC que, en sus premisas fundacionales (1950), deja constancia de sus objetivos de acopio haciendo referencia a autores nacionales. En la muestra “101 perlas ...” sumamos a Juan José

Saer, Elvira Orphee, Angélica Gorodischer por citar algunas y algunos, a autores provinciales, a modo ejemplar: Adela García Salaberry, César Aira, Haroldo Conti, Atahualpa Yupanqui; Yolanda Ilda Garrafa; secciones para las infancias, jóvenes, no videntes, publicaciones oficiales, cartillas con diapositivas (como *Los vestidos, Diapositiva panorama de la pintura Argentina*. Arte Ediciones), revistas del sector hemeroteca (*Eco. Revista de Cultura de Occidente*).

En una de las vitrinas del recibidor expusimos los dos primeros ingresos del libro Catálogo inventario de la Biblioteca de la Provincia de Buenos Aires (así dicho en el lomo del libro) numerados del 1 al 2500. Los ingresos (que figuran como compra) aparecen con una tipografía mecanografiada. Hablamos del primer volumen de ediciones Tor del año 1941. Un libro de *Poesías patrióticas* de Colombres que desde entonces habita la Sala Infantil (n° 82-19 C5) I. 70001 y el segundo ingreso de Ediciones Claridad de 1935, *Fábulas para niños* de Encarnación Catalá (n° 82-19 C5) I. 70002. Es fascinante encontrar que las primeras compras hechas por la Biblioteca, hayan sido alojadas en sala para infancias, de ediciones populares como Tor y Claridad.

En ese sector nos pareció relevante incorporar documentos fundamentales como la publicación Biblioteca n°1. *El justicialismo y la cultura, significación de la confraternidad americana*. (Varios autores Ministerio de Educación, 1950) *El boletín bibliográfico de la Biblioteca Pública Central de la Pcia. De Bs. As. Gral. José de San Martín* (Min. de Educ. de la Pcia. Bs. As.). El primer boletín tiene fecha en noviembre, diciembre de 1950. Vemos que en un lateral se muestra su "sede provisoria" en calle 41 esq. 22 de La Plata. Datos que nos son relevantes para comprender su historia. Eso implica que la BC funcionó en ese primer tiempo en una escuela.

En el n° se hace referencia a la procedencia de los acervos iniciales de la BC (fondos de la Biblioteca del Ministerio de educación (12.169) y los de la Biblioteca experimental o Biblioteca de la Prov. (3000) perteneciente a la Dirección Gral. de Bibliotecas del Ministerio, con un total con los no inventariados de 19.369 volúmenes.

Luego se retoma la publicación en formato más grande con las mismas secciones planteadas inicialmente: un recuadro editorial, libros recibidos, reseñadores que firman con sus iniciales. Un espacio a la bibliografía Sanmartiniana en forma de lista. Y en el cierre, noticias varias. Pongamos

por caso: la referencia a la escuela de Bibliotecología, la primera exposición del libro latinoamericano, los horarios de la Biblioteca, las conferencias en LS 11 Radio Provincia.

Nos vamos anoticiando de preocupaciones que se presentaron en relación al trabajo técnico, el tipo de normas de catalogación que se utiliza, el cierre de la sala infantil por el brote de poliomielitis, las estadísticas del mes (de la población de lectores), pero también las obras adquiridas por género.

Las 101 perlas nos permiten explorar algunas de estas cuestiones fundantes de la Biblioteca que se vuelven rizoma de posibilidades. Falta de espacio, estructura organizativa de las direcciones, mudanzas, criterios del catálogo, procesos técnicos, administrativos, institucionales y lecturas de ese tiempo.

Para la conformación de la muestra se eligieron títulos que puedan:

- *ser libros de todas las salas y para todas las edades;
- *estar escritos o editados y producidos en provincia de Buenos Aires
- *encontrarse en otras bibliotecas públicas y populares de la provincia aunque no exclusivamente.
- *ser libros que sean o se vinculen con la colección sanmartiniana de la BC;
- *ser libros por completo solicitados o nunca extraídos de los estantes;
- *motivar conversaciones de un modo o de otro modo en la muestra. A modo de ejemplo, un trabajador realiza una serie de ilustraciones para la misma;
- *ser libros que revelen secciones especiales de la BC. Sólo a modo de ejemplo: folklore, ciencias naturales, libros infantiles antiguos, biografías, hemeroteca.
- *ser libros a reivindicar por su criterio estético, tradiciones editoriales argentinas que marcaron un momento de la historia editorial;
- *Posibilitar que convivan un pequeño porcentaje de novedades y el grueso de un catálogo anterior.

Entre el mes de diciembre y febrero de 2023 se definieron esencialmente las 101 obras, que podrían haber sido otras 101.

UNA APRECIACIÓN SOBRE LA CATEGORÍA MONTAJE

Trabajamos la categoría de montaje sin aislarla de otras cuestiones. La desencajamos de la noción maquínica o fabril y la pensamos más bien desde el lugar de lo artesanal. El montaje que provocamos tiene lugar al desajuste, a la proliferación de cosas y a propulsar rienda suelta a la ficción, a la necesidad de un diálogo con lo documental, al desvío y la cita conexas e inconexas, a la repentina y oxigenante región de las preguntas que inducen al encuentro, al subrayado, a la señalética. El modo en que se exponen los libros, con estampitas, comentarios y artefactos varios. Como ejemplos: la biografía de Evita y un busto de ella fue acompañada por 101 flores blancas de papel, lucecitas encendidas y hasta monedas y estampillas en su homenaje; 101 lapas con perlas en una canasta portátil, que llevamos piso tras piso sin cumplir una función definida más que su compañía (juguete y juego); 101 mates de todo tipo de materiales y procedencias junto al libro *El mate* de Amaro Villanueva.

Nuestra mirada guarda puntos de contacto con el teatro de objetos, incluso con el arte cinematográfico en función de lo escenográfico o fotográfico, en su sencillez y elementalidad, dejando notablemente lugar para lo absurdo, la mezcla y la pregunta. La práctica del montaje construye una imagen o varias. Propicia constelaciones, enciende comentarios.

Luis García (2011) propone la cuestión del montaje como un procedimiento estético. Aquello que tomo para componer un arte poético. Dirá García no solo el montaje se hace del documento de lo sido, sino se abre la construcción artificial ficcional de nuevos sentidos.

El montaje en las 101 perlas tiene que ver con el ánimo que dejan nuestras manos en la puesta. Con lo artesanal y con las combinaciones que se implican a partir de un libro que es memoria e inicio de una conversación posible. Es un método. Un camino. El recuperar huellas, hilos de algo más denso y porque no más complejo que implica haber devenido en libro abierto, en entramado de materialidades. Es “el arte de asociar”, “Un fuera de campo de lo que vemos: lo que permite ver lo que vemos, pero no vemos cómo fue hecho” (Roger Koza, 2022).

Hablamos de una composición de imágenes que se muestran como vasos comunicantes, vehículos de encastres, ligazones entre objetos y libros junto a palabras sueltas, no siempre a modo explicativo o de referencia exacta. Un pico, un ruler, una regadora antigua, al lado del *Libro*

de *las Mil cosas* de Vicente Barbieri junto a otra innumerable acumulación de cosas y una enigmática ilustración en la pared que emula una estampa de su interior y tiene aspecto de acertijo o prueba lógica. Zapallos (más de 35 calabazas pasaron por el mueble de los 101 mates) acompañando la obra de Villanueva, que contribuyen a la deriva por la leyenda de la yerba mate, lo que implica preguntarnos qué tiene del litoral nuestra provincia, cómo pensamos determinadas prácticas de la orilla, más que el gaucho en medio de la pampa con su mate solo; cita de otros libros y rondas (*Al borde de la boca. Diez intuiciones en torno al mate*, de Carmen M. Cáceres); cocodrilos de plástico en el cuarto piso para componer un ambiente “de monte” a partir de algunas obras de Monteiro Lobato, con la antigüedad clásica y la Amazonia, y una escultura de José Canelo. Un poncho, para acompañar la obra del *Martin Fierro* de José Hernández al lado de los *Poemas* de Lao Tsé y lo destacadísimo: diálogos que establecemos con invitadas e invitados como parte de una propuesta integrada entre montaje, investigación y docencia.

En ese sentido se compuso un programa de la muestra para referenciar algunas obras puntuales.

A través de la visita y entrevista a Margarita Bornemann (hermana de Elsa) nos enteramos que *Tinke Tinke* (Edicom, 1970) referenciaba a su gato. Fue el primer libro de poemas escrito a sus 15 años. Los había bautizado como versicuentos. En el encuentro pudimos evocar una situación que, para la autora, su familia y comunidad fue completamente significativa: la censura oficiada en la dictadura del año 1976 de *Un elefante ocupa mucho espacio* (Ediciones Fausto, 1976) Un libro donde el ingenio aflora a través de una escritura sumamente atractiva, lúcida y divertida y en la que se invita a lectoras y los lectores a encontrarse con familias desopilantes, huelgas para contrarrestar arbitrariedades, animales que conmueven abriéndose al fantástico, a lo imposible y a la desobediencia. En relación a la cuestión censura, Margarita evocó cuando fueron junto a un amigo a buscar a su hermana aterrada por lo que había pasado y cómo la acercaron a casa de su padre y madre:

eran las once de la noche cuando llegamos al departamento, ella había guardado en un bolsito todos los papeles que estaba escribiendo en ese momento, incluso del susto guardó vasos descartables y otros objetos. Un rato antes la policía había hecho una requisa en el edificio y revisado los tachos de basura, las cosas que tiraba

uno en ese entonces. Había guardado sus escritos y recuerdo que tenía una bronca bárbara. Vamos a la casa de mi mamá, ya eran la una y pico de la mañana, y mi mamá nos ve a nosotros, y Elsa dice, quiero quedarme acá con ustedes, y agrega: no me escapo ni me voy a ningún país, a España no me voy. Entonces nos quedamos, y ella dijo quiero meterme en cama con papi y mami, se abrazó a los dos y se puso a cantar una canción de Denis Russo... si tengo que morir querré que estés allí. Al día siguiente me fui y ella seguía sosteniendo esto: no me voy de Argentina y lo único que hice es contar las cosas cómo pasan, escribir. Seis meses quedó muda, sin voz, encerrada en su casa (Margarita Bornemann).

En relación a otras actividades planteadas en torno a las 101 perlas pudimos contar con la presencia de la escritora Adela Basch y conocer sus lecturas de infancia. Nos contó la fuerte presencia que tuvo la literatura oral en su casa, los cuentos de las *Mil y una noches* leídos por su padre los domingos; las canciones y versos legados por su mamá; nos compartió su emoción de encontrarse con *Los bolsillitos*. La lectura de *Alicia en el país*, los cuentos de hadas y los Grimm, la colección Robin Hood, Emilio Salgari y Sandokan, los libros de Julio Verne; nos contó que sus hermanos más grandes le leían Alfonsina Storni, Juana de Ibarborou, Rubén Darío, Gabriela Mistral. Su fascinación por la musicalidad, el ritmo y la rima. El gusto por las historietas como *Rico Tipo*, *Las chicas de Divito*, *El otro yo del doctor Merengue* que decía cosas políticamente incorrectas, entre otros. Hablamos de sus lecturas en la escuela secundaria, de Calvino y del teatro, y recordó: “los cantitos de vendedores ambulantes de cuando era chica, esos vendedores de colectivo que son trabajadores que hablan bien, si no no venden”.



Vitrina de la muestra "101 perlas"

Nos visitó Fabiana Di Luca (Prof. y artista visual, BA. UNLP) para compartirnos la historia de un libro: *Museo de la agricultura pampeana*, que se publicó en Pergamino bajo el sello del INTA en 1963. Ella nos dijo:

Una edición que hace la estancia experimental de Pergamino que pertenece al INTA. El Instituto Nacional de Tecnología Agraria para inaugurar el Museo de la agricultura pampeana. Sitio que se conforma en lo que había sido un fortín construido en Pergamino. El libro se edita en 1963 para celebrar la inauguración formal del museo en ese fortín. En ese momento lo dirigía Eduardo Rodríguez Sobral que es quién arma la publicación. Un intelectual que trabajó en el Centro de documentación del INTA en esos años. Y se edita un libro con todo el registro fotográfico. Es interesante el universo que se empieza a abrir a partir de ello. Se comienza a armar una constelación. Cualquier biblioteca es una enorme constelación de relaciones entre autores, textos, imágenes, proyectos editoriales y proyectos políticos, y es sumamente importante, el dato de cuándo se funda la BC como importante saber que el año en el que se edita este libro, es el año 1963 (Di Luca, 2023).

Di Luca nos habló de la historia del grabado en Argentina y la relación entre el grabado y los impresos, de álbumes de estampas, de su interés en el arte como una expresión de lo popular, el pueblo pudiendo acceder a libros y estampas de artistas. Se refirió no solo a las experiencias de Badino, los artistas del pueblo al inicio del siglo XX, sino al desarrollo del grabado al interior del resto de las artes, a la creación del gabinete de estampas, a la figura de Edgardo Antonio Vigo, el gran propulsor de políticas de democratización de la imagen y realizador de revistas que difunden problemas del arte contemporáneo de la Argentina y el mundo de los grabadores. Y a la figura de Boris Spicavow y el proyecto de EUDEBA, la editorial de la UBA que él va a dirigir entre el año 1958 y 1966 con la consigna Más libros para todos.

Como parte del programa estuvieron presentes Miguel Ángel Palermo -antropólogo, investigador y escritor- creador de una narrativa que revisita las tradiciones de pueblos originarios. Palermo es autor de *Lo que cuentan los guaraníes* (Editorial Sudamericana, 1998) Seleccionamos la colección, Los mejores cuentos. Nos visitó poniendo manos a la obra Karen Simonovich, quien se dedica al estudio de las estructuras y técnicas textiles americanas, compartiendo un espacio de tejido y de revisión de las distintas tramas que nos llegan desde las culturas ancestrales. Y el artista

de Ranchos Damián Novelino con sus exóticos trajes (Rara avis) en un fastuoso y lúdico desfile, en diálogo con una serie del pasado del vestuario.

101 Perlas... no es un número redondo, y la posibilidad que despunta ese uno más nos recuerda a una conversación que Borges dio en forma de conferencia hace muchos años, en torno a un título anónimo que sigue desvelándonos, *Antología de cuentos orientales Las mil y una noches* (recopilación medieval de cuentos anónimos). Borges refería que el título le parecía tan hermoso como un experimento con el tiempo. Contaba el número mil, pero sobre todo ese número que le sigue al mil, lo llevaba a una idea de infinitud, ese uno pasando el mil le permitía insistir en una noche más, es decir, propiciar la continuidad de cuentos y de todos los que faltan por venir; las noches se continúan y sabemos cuánto urgen para muchas personas los cuentos en ellas. Nos convocan a una idea de infinito, de serie sin fin, de, paradójicamente, lo no mensurable. De saber que detrás de uno puede haber otro más. Cuentos o noches o estrellas o maneras de mirar hacia el sol, o el amanecer, o las páginas de un libro o un relato en la hora del cuento en la biblioteca.

101 perlas es un recorte de un catálogo, extracto de la totalidad de una colección que se despliega dando cuenta de una idea de después, ese número que vuelve a comenzar y a la par continúa. Uno más para ver del otro lado del océano, dónde la especie perla es una especie que relumbra y algo que hasta hace un tiempo atrás se guardaba en silencio.

RESEÑANDO PERLAS

La reseña de perlas fue un cometido inicial de la muestra. Poder involucrarnos con la escritura que registra nuestras lecturas, compartirlas y referenciarlas. Además, fue insumo de un guion general que se construyó como facilitador hacia quiénes estuvieron a cargo de las visitas guiadas por la muestra y la biblioteca. Una narrativa que en todo momento involucró a los visitantes. Pongamos por caso a:

Walsh, María Elena. *Casi milagro. Poemas. Plaqueette*. Montevideo: Cuadernos Julio Herrera y Reissig, 1958. Viñeta de Barradas en tapa y hoja inicial. 12 páginas. Número de inventario 34047.

Cuatro poemas se reúnen en la plaqueette. Ahora bien, ¿Qué es una plaqueette? Una palabra francesa (galicismo) que contiene una pequeña

obra (con aspecto de folleto). Se usa para condensar a poetas, narradores, y fragmentos de textos de autores consagrados, aunque no solamente. Uno de los géneros más frecuentes de encontrar en ella es la poesía. Casi milagro es el cuarto libro de poesía de Walsh. Antes escribió los libros *Otoño imperdonable* (Edición de la autora, 1947); *Apenas viaje* (otra plaquette. *El balcón de madera*, 1948); *Baladas con Ángel* (Junto a Bonomini, Losada, 1952) Una lírica existencial se aferra a lo viviente y se reconoce lo que se ignora. El mundo del otro es alimento y el milagro que se invoca es como la memoria y el amor, un rayo que desnuda. "Soy lo que se me ocurre cuando canto/ no tengo ganas de tener destino" escribe sobre la poesía en Asunción. Otro elemento a resaltar es la textura del papel de su tapa. Un cartoné en gofrado que muestra una textura como de red. Tangencialmente al ver este papel lo relacionamos con el papel araña.

De la extraordinaria aventura de la tierra

German De La Vega fue uno de los seudónimos de Héctor Germán Oesterheld. Es probable que sea entre los seudónimos el menos conocido. Bajo ese nombre escribió *La extraordinaria aventura de la Tierra* con ilustraciones de Imero Gobbato. Publicado por Editorial Abril en el año 1948 vemos en esta obra el conocimiento que Oesterheld disponía en geología y cómo propició el acercamiento de ello al público en general. En ocasiones con el formato de microrrelatos y posicionándose en historias de personas trabajadoras de la tierra, muestra cómo era el cotidiano, antes de los inminentes cataclismos. Carlos Navarro juega al truco con unos amigos a unos minutos del paso del terremoto en San Juan en el año 1944. Dionisio Pulido nos cuenta su historia antes del estallido del Paracutin, igualmente un empleado de una juguetería en Tokio, luego comparte lo sucedido en Martinica, lo que acontece con el movimiento de la tierra, las rocas y las tormentas.

Otro libro más de Abril

El oso que no era oso. Frank Tashlin. Traducción Adelia Mar. Editorial Abril. Buenos Aires, 1948.

Ya el año pasado, en 2022, la Biblioteca Central compartió su reenamoramiento de la entrañable Editorial Abril (fundada en 1947 por

los italianos Levi, Amati, Diena, Terni y el mítico y memorable César Civita, quien fue nexa entre Walt Disney y la misma Abril). El libro citado es escrito e ilustrado por el artista norteamericano Tashlin, quien durante un tiempo trabajó como animador y guionista en los estudios de Walt Disney. Adelia Mares, el seudónimo de Estela Pigretti, y esposa de Boris Spivacow, su traductora. Nombres que se cruzan abriendo un mapa de sentidos múltiples en torno a la historia del libro en Argentina. Una obra maravilla para pensar un oso que se afirma en ser oso, y no un hombre tonto con sobre todo de piel. Menos aún, trabajador de una fábrica plantada en medio de un bosque. Libro ilustrado y escrito con sátira, ingenio y criticidad. La edición experimenta con tipografías, palabras e interjecciones significativas en negrita, a otra escala, bastardillas para preguntas, líneas para contar los personajes, el paisaje, las relaciones, todo ese universo lleno de vigor.

Pertenece a la sala infantil. Lleva un sello que cifra la historia y devenir de la Biblioteca. Dice: Biblioteca Central Pública de la Provincia Gral. José de San Martín. En un anillo más: Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires.

APRENDAMOS A PERMANECER EN LO ABIERTO

La biblioteca se despliega en el corazón de una ciudad que prácticamente desconocemos. La ciudad se abre como un milhojas de capas superpuestas. Subimos unas escaleritas de duende hasta encontrar una cocina. De la cocina y la oficina de administración a la terraza de la terraza la vista de la ciudad. La terraza es patio abierto para que la lectura asome, respiramos aire, y sin embargo, sentimos el cielo adentro.

Colores distintos cada día, sobre todo celestes, grises, marrones, otra vez celestes, algo de ocre, amarillos, naranjas y verdes, a veces una luz eyectada de sol nos quema. Un ámbito expandido dónde encontramos eso que decimos naturaleza: árboles, techos, telas, otras paredes, vacío, cambios de vientos, el constante movimiento de una ciudad en un crecimiento desigual.

Buscamos el saludo de una señora en el piso 7 del edificio vecino. Sabemos de los infantes en el jardín prematernal del Instituto de previsión social. Buscamos las azoteas que creemos conocer. Miramos los ladrillos de hace un siglo en una escuela. Escuchamos voces, bocinas, ruidos.

Decimos trabalenguas. Bailamos con Marta Graham e iniciamos un mural que es refugio y faro. Antena parabólica. Encontramos cupulas. Frontispicios (de edificios ya no de libros), una ronda de pájaros circulando a eso de las cinco de la tarde. Silvania (Prof. Instit n° 8) nos trae noticias de Matilde y Pincho Álvarez, los antiguos caseros de la BC, de un chico de siete años jugando sobre un techo.

En las antenas se pronuncia la comunicación con pueblos que han visitado la Biblioteca: Berazategui, Quilmes, Hudson, City Bell, Ringuelet, Brandsen, Pereira, Punta Indio, Verónica, Avellaneda.

Las bibliotecas están abiertas a eso que llamamos contingencias. Y si bien las imágenes pueden sucederse en su rutina, las variaciones están a la orden del día, con nuevas búsquedas, impresiones de lecturas siempre diferenciadas, variadas propuestas y circulaciones. Los vínculos se propician con lo visible y lo invisible. De una habitación a otra podemos toparnos con la rayuela cortazariana, tiramos la piedra, leemos, saltamos y llegamos al cielo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anónimo. (2016). *Las mil y una noches*. Editorial Juventud.

Borges, J. L. (1999). *Siete noches*. Alianza Editorial.

Cáceres, C. (2018). *Al borde de la boca. Diez intuiciones en torno al mate*. Fiordo editorial.

García, L. (2011). *Políticas de la memoria y de la imagen. Ensayos sobre una actualidad político-cultural*. Universidad de Chile.

Koza, R. (2022, enero). 32. Montaje. *En Sonido Cultura. Fílmoteca. El cine sin pantalla. Con Fernando Martín Peña, Roger Koza y Fiorella Sargenti* [episodio de podcast]. <https://open.spotify.com/episode/5FeF1MSoXvRMJL3oU6Y4XZ>

ENTREVISTAS

Entrevista a Margarita Bornemann por Gabriela Pesclevi. 17 de mayo de 2023. Biblioteca Central de la Provincia de Buenos Aires.

Entrevista a Fabiana Di Luca por Gabriela Pesclevi. 30 de junio de 2023. Biblioteca Central de la Provincia de Buenos Aires.

Florencia Ramondetta

Inspectora de Enseñanza Artística (DGCyE)

Pollera libro



Presentación de la obra "Pollera libro" en la Feria del Libro de Fotografía de Autor.

“El libro de los árboles o el libro-pollera” es el primer libro de artista que realicé en 2011. Me interesaba hacer una pollera que al mismo tiempo fuera un libro, por sobre todo que se produjera la transformación de la función del objeto, es decir que el libro de artista textil se convirtiera en pollera y viceversa. En este sentido el objeto puede ser manipulado como un libro de artista o usado como prenda de vestir, una referencia a la versatilidad del género libro de artista y a sus fronteras difusas, concepto al que refiere Emilio Torné (2001).

El eje de la obra es el juego entre el libro pollera y la pollera libro, conlleva cierta ambigüedad e implica la presencia de quien lo lee o lo porta para que ese juego se inicie. Por otro lado, se explora la imagen de árbol en las dieciséis páginas de tela que lo componen. Éstas son soportes de formato cuadrado que permite experimentar con técnicas de bordado, collage textil, la pintura acrílica y el dibujo, entre otras. Las páginas se disponen en formato acordeón en su versión códice y se despliegan en tiras por grupos de cuatro páginas al conformar la pollera, un simple dispositivo de ganchos permite colgar las tiras a la falda-soporte y también sujeta las páginas a la parte interna del lomo.

Esta obra de alguna manera sintetiza los procesos de producción por los que transitó paralelamente desde 2010 en adelante: en primer lugar el periodo de las “Polleras” y el trabajo con el colectivo “Desenpantalonarse”, segundo el descubrimiento de libros de artista y sus posibilidades expresivas y tercero las producciones relacionadas al proyecto “Árboles” que incluyeron técnicas textiles, performance, instalaciones y propuestas participativas en espacios públicos.

La obra fue expuesta como objeto en la Feria de Libro de Fotografía de Autor (FELIFA 2014); y como prenda de la performance realizada en la Biblioteca Rivadavia de Villa Ballester (2011), en el marco del proyecto “Desenpantalonarse”.

BIBLIOGRAFÍA

Torné, E. (2001). La mirada del tipógrafo: El libro entendido como una máquina de lectura. *LITTERAE. Cuadernos de Cultura Escrita*, 1, 145-177.

Diego Fracchia

Universidad Nacional de Tres de Febrero – CONICET

Educar para transformar al pueblo.

Apuntes sobre la educación de primeras letras en Buenos Aires (1810-1820)

RESUMEN

En el presente artículo se explora la vinculación entre el poder político y la educación elemental durante el proceso revolucionario desencadenado a partir de 1810 en Buenos Aires. En particular, se ofrece una indagación en las publicaciones periódicas de la época, ya que estas prestaron particular atención a las reformas que se anunciaban desde los sucesivos gobiernos. Además de esas menciones, en la prensa se disertaba acerca de los planes implementados en Europa, el alcance social que debían tener las escuelas, la participación de los religiosos y, sobre todo, la necesidad de mayor control del Gobierno en ese ámbito. De ese modo, la instrucción elemental se transformó en un tema en torno del que se discutieron proyectos y se desplegaron las expectativas que los actores tenían en relación con la sociedad que buscaban cimentar. El trabajo se organiza en tres partes. En el primer apartado, se analizan las decisiones tomadas desde el poder político en el terreno de la educación elemental y cómo estas fueron presentadas en la prensa oficial. En el segundo, se examinan las discrepancias entre el Gobierno central (Directorio) y el Cabildo de Buenos Aires. En la tercera parte, se explora el contexto de las innovaciones introducidas por el gobierno de Buenos Aires luego de 1820, haciendo especial hincapié en la oficialización del sistema lancasteriano.

Palabras clave: Educación elemental, Poder político, Revolución de Mayo, Sistema lancasteriano.

INTRODUCCIÓN

La crisis que atravesó la monarquía hispánica en 1808 impulsó a los actores locales a concebir reformas tendientes a la reorganización de la vida política. El cautiverio del rey proyectó, sobre todo el Imperio, intensos debates acerca del origen de la legitimidad del poder monárquico (Guerra, 1992). En su reemplazo, la concepción republicana de «ciudadanía» se sustentaba en la “postulación de un conjunto de derechos básicos que pertenecían naturalmente a los individuos”. Esto propició “transformaciones ideológicas y culturales” que cuestionaron la propia legitimidad de los miembros de esa élite en el poder (Myers, 1999, p. 111). Asimismo, tanto en Europa como en América, se afianzó un clima de ideas que postulaba a la educación general del pueblo como la herramienta indicada para lograr innovaciones sociales profundas (Caruso & Dussel, 2001). En ese marco, los hechos de mayo de 1810 abrieron la posibilidad de pensar a la instrucción pública para legitimar la autoridad del gobierno criollo y contribuir a la pedagogía revolucionaria.

Inmediatamente después de la asunción del poder político en Buenos Aires por parte de la Primera Junta, los periódicos anunciaron las medidas tomadas por el nuevo Gobierno en el área de la educación de primeras letras. Además de esas menciones, en la prensa se disertaba acerca de los modelos para emular, el alcance social que debían tener las escuelas, la participación de los religiosos en ellas y, sobre todo, la necesidad de mayor control del Gobierno en ese ámbito. Esto marcaba un quiebre con el régimen político anterior, ya que quienes reclamaban sin éxito reformas educativas en aquel contexto encontraban, en la revolución, un escenario propicio para que las innovaciones finalmente se plasmaran. De ese modo, la instrucción elemental se transformó en un tema en torno del que se discutieron proyectos y se desplegaron las expectativas que los actores tenían en relación con la sociedad que querían construir.

Desde el campo historiográfico, se ha destacado la presencia de nuevos ideales educativos y la convicción de los ilustrados sobre el rol central de la educación en el escenario revolucionario (Manganiello, 1980; Weinberg, 1984; Newland, 1992; Narodowsky, 1994; Puiggrós, 2003). Si bien esa imagen da cuenta del imaginario de la época, deja en segundo plano los desacuerdos en el interior de la élite y reduce la posibilidad de ver esas controversias como parte de disputas políticas más amplias. En

ese marco, este trabajo propone una lectura crítica de algunos periódicos para rastrear indicios sobre las relaciones existentes entre los diferentes grupos de opinión y los cambios educativos que se intentaban impulsar. La prensa, como “vehículo de proyectos, instrumento de debate y propulsor de valores” (Alonso, 2004, p. 10), oficiaba como caja de resonancia donde esas discrepancias eran transmitidas al público lector.

EDUCACIÓN Y POLÍTICA EN EL PRIMER CICLO REVOLUCIONARIO (1810-1814)

Durante estos años, los sucesivos gobiernos, a través del Cabildo de Buenos Aires, tomaron la educación de primeras letras como una cuestión central para modificar. El Ayuntamiento no solo puso en marcha la inspección sobre los establecimientos educativos con el fin de controlar a los maestros. Ante la inexistencia de un método pedagógico oficial, intentó también tener alguna injerencia en los contenidos y los modos de impartirlos.¹ Un observador contemporáneo describiría, años más tarde, la situación con agudeza:

El pueblo estaba educado en la ignorancia más estúpida (...) En las escuelas no había un sistema de educación; los maestros de primeras letras eran en lo general ignorantes y viciosos, toda su enseñanza era cual se podía esperar de ellos (...) Por medios indirectos, se fomentaba en los americanos la pereza, y con ella todos los vicios que la siguen (Gorriti, 1836, p. 49).

A partir de 1810, los exámenes públicos, a los que asistían representantes del Gobierno y miembros de la élite, oficiaban de medios de control de la tarea de los educadores. El Cabildo entendía que, a través de ese mecanismo, se estimularía en los maestros el “fomento de la enseñanza pública” (*Acuerdos del Extinguido Cabildo de Buenos Aires* [en adelante *AECBA*], 1811). Esos exámenes, además, constituían “un despliegue de símbolos del Estado, una demostración de lealtades políticas y una representación del orden social y sus valores” (Roldán Vera, 2010, p. 67).

¹ La educación de primeras letras, hasta ese momento, era dispensada por maestros particulares, a veces en sus propias casas, algunos de los cuales recibían algún subsidio del Cabildo. Además, el Ayuntamiento sostenía algunas escuelas gratuitas que la mayoría de las veces terminaban funcionando en una situación semiprivada a cargo del maestro, quien cobraba alguna suscripción a las familias que enviaban a sus niños. Véase Newland (1992, pp. 59-64).

Otra de las primordiales inquietudes era la necesidad de ejercer algún tipo de unificación en los métodos de enseñanza (Weinberg, 1995). Para ello, el Cabildo dispuso una comisión que debía inspeccionar el estado en que se encontraban las escuelas y ordenó la impresión de un “pequeño libro” para ser repartido entre los “niños pobres”.² Asimismo, la independencia con que contaban los maestros también era objeto de intervención y monitoreo por parte del Gobierno, sobre todo en lo respectivo a los modos de aplicar las pautas disciplinarias.

Los castigos corporales en las escuelas de primeras letras se presentaban en la prensa como prácticas heredadas del viejo régimen a las que se debía combatir, lo que ponía a los educadores bajo un estricto control. Para ello, el Gobierno anunciaba en la *Gaceta de Buenos Aires* la abolición de las penitencias con la aplicación de azotes y las sanciones que serían aplicadas a los preceptores que continuaran con esa práctica (*Gaceta de Buenos Aires*, 1813).

Esta preocupación por ordenar y controlar los establecimientos educativos marcó los primeros años de la Revolución. Como se ve, los distintos gobiernos que se sucedieron depositaron en el Cabildo la potestad de implementar medidas y anunciarlas en la prensa oficial, donde se realizaba el rol trascendental que debía cumplir la educación en el futuro de la patria. Sin embargo, a la par de las disputas políticas en el gobierno de la revolución, emergerían desacuerdos en los discursos educativos en los años siguientes.

TENSIÓN ENTRE EL CABILDO Y EL GOBIERNO CENTRAL (1814-1819)

En este período comienzan a aparecer señales de una marcada tirantez entre la autoridad central y el Ayuntamiento de Buenos Aires. Al igual que en otros terrenos, donde el poder político debió llevar adelante transformaciones que imponía el contexto revolucionario, la gestión de la educación generó conflictos y tensiones entre las distintas instituciones que lideraban el nuevo orden. Por esta razón, resulta pertinente cotejar las

² El libro se denominaba *Tratado de las obligaciones del hombre* y su autor fue Juan de Escóiquiz, canónigo de Zaragoza y maestro de Fernando VII. Respecto de las lecturas en las escuelas de la época, véase Cocuzza (2012).

opiniones difundidas por el periódico oficial (*Gaceta de Buenos Aires*) con las expresadas en *El Censor*, órgano de prensa del Cabildo en un contexto de “confrontación entre los poderes públicos” (Goldman, 2000, p. 10). En estos años, además, se hacen numerosos comentarios en la prensa sobre el sistema lancasteriano.³ Estas notas ilustran sobre la valoración positiva con que contaba el método, incluso varios años antes de ser adoptado como “plan oficial”. El modelo para emular era la Francia de Napoleón donde “... muchas escuelas están estableciendo el plan de Lancaster, pero los curas, viendo que por este medio el pueblo se ilustraba, se han opuesto con todas sus fuerzas” (*Gaceta de Buenos Aires*, 1816).

Nosolo la *Gaceta* se encargaba de referir las bondades del método lancasteriano. *El Censor* también ensalzaba la figura de Bonaparte, a la vez que presionaba al Gobierno por el establecimiento de la sociedad filantrópico-literaria. Dicha sociedad era presentada como requisito para diseñar un “plan general” aplicable a todas las escuelas de primeras letras (*El Censor*, 1816). A esa exhortación se sumaban otros periódicos como *Los Amigos de la Patria y de la Juventud* :

Escuelas gratuitas, mejorar la instrucción, proyectos para las artes y toda clase de industria, sus adelantos y perfección: he ahí lo que ella [la sociedad filantrópica] manifestará con el tiempo si a sus honorables socios les acompaña toda aquella constancia que el noble objeto de tan arduas tareas requiere (*Los Amigos de la Patria y de la Juventud*, 1816).⁴

En un período de convulsiones políticas (Herrero, 1995), dicha sociedad continuó sin la autorización del Gobierno y las críticas se tornaron más

³ El sistema se basaba en una metodología de enseñanza mutua donde los alumnos más avanzados se desempeñaban como instructores de sus compañeros. Estos alumnos, titulados monitores, eran supervisados por los maestros, mantenidos por salario desde el Estado. Al respecto, véase Narodowsky (1994).

⁴ En su primer número, el periódico indicaba que su objeto sería “el proponer y discutir cuanto pueda ser conducente a la pública instrucción”. Véase *Los Amigos de la Patria y de la Juventud*, 18 de noviembre de 1815, N° 1. Al parecer, tanto Senillosa –editor de *Los Amigos*- como Antonio Valdés-editor responsable de *El Censor*- se encontraban muy involucrados con la causa. En 1817 publicaron dos libros para ser utilizados en la enseñanza primaria (Narvaja de Arnoux, 2010; Goldman, 2002).

directas. *El Censor* entendía que, de modo similar a lo que sucedía en Francia, había fuerzas adversas que obstaculizaban los progresos necesarios:

El malo siempre se resiste a la razón, y entra en sus cálculos que ésta jamás se forme; por eso cuidan los déspotas de mantener en la ignorancia a los que quieren esclavizar impunemente, mientras ellos se creen exentos de toda dependencia [...] Discutidos en nuestra sociedad filantrópica con una sincera dialéctica, irán desapareciendo los abusos que en todos ramos nos destruyen sin sentir. [...] Allí aprenderemos que toda autoridad ha sido establecida sólo para el bien de los pueblos, y para proteger al pobre contra las tropelías y usurpaciones de los poderosos. Allí conoceremos que ningún hombre tiene derecho a mandar a otro hombre, sino como padre. [...] Un padre no avasalla sus hijos, y todo hombre de cualquier dignidad que sea, que quiera vilipendiar a sus semejantes, es una bestia monstruosa y feroz, contra quien todos debemos luchar hasta destruirla (*El Censor*, 1816).

Así, el pedido de autorización al Gobierno para la sociedad filantrópica y los elogios al Plan de Lancaster se entrelazaban en los artículos. Unos meses más tarde, *El Censor* publicaba un artículo en el que se elogiaba a Estados Unidos porque allí “las escuelas según los famosos sistemas de Bell y Lancaster” eran más numerosas “que en cualquier otra parte” (*El Censor*, 1817). Al respecto, el editor del periódico se manifestaba favorable a aquel método:

[...] la brevedad y perfección con que los niños aprenden a leer, escribir, y las mejoras que se observan en sus potencias y conductas. Al observar de cerca una de estas escuelas, parece un método tan natural, tan sencillo y ventajoso que se admira uno de que no esté adoptado generalmente (ídem).

La valoración positiva del sistema no solo se fundaba en las mejoras que podía producir en materia educativa. Desde su punto de vista, la generalización, uniformización y gratuidad de la educación de primeras letras tenía una directa relación con la forma de organización política, el tipo de gobierno y, en consecuencia, con la manera de ejercer la autoridad. Dicho de otro modo, si un gobierno realmente deseaba consagrar al pueblo como sujeto de soberanía debía implementar los medios para que este se instruyera desde la “niñez más temprana”. En la continuación del texto anterior se explicaba la importancia política que tenía divulgar la educación:

En un gobierno despótico el pueblo no tiene parte en la formación ni en la ejecución de las leyes. Él es un mero esclavo de una autoridad arbitraria de cuyo capricho depende su vida y hacienda. [...] Pero en un gobierno moderado donde la soberanía reside en el pueblo, cuya voluntad hace las leyes, es de absoluta necesidad que el pueblo sea ilustrado. [...] El plan de Lancaster, adoptado en muchas de nuestras poblaciones mayores [...] es un método expedito y sencillo para instruir un gran número de discípulos, y en esto es superior a todos los otros (ídem).

La prensa oficial del Gobierno central, en paralelo, describía un panorama educativo alentador y pasaba por alto las demandas de nuevos planes. *La Gaceta* elogiaba a los jóvenes que se encontraban en plena instrucción y establecía un quiebre irrefutable con respecto al pasado cuando afirmaba: “todo lo que pertenecía al sistema colonial o se ha mejorado o ya no existe” (*Gaceta de Buenos Aires*, 1818).

En el año 1818, un importante hecho relacionado con la educación pública tuvo su repercusión en la prensa. Se trataba de la apertura del Colegio de la Unión del Sud. Si bien esta institución estaría abocada a impartir los “estudios superiores”, las diferentes lecturas de su apertura que hicieron los dos periódicos analizados permitirán apreciar la existencia de dos modelos educativos en pugna.

La institución estaba ubicada en el predio del antiguo Colegio San Carlos, convertido en cuartel del Regimiento de Patricios en 1806 y que pasó a albergar al primer y al segundo tercio cívico en 1812 (Di Meglio, 2007, p. 31). Los requisitos para asistir a esta nueva institución eran tener los diez años cumplidos, haber cursado “con éxito” las primeras letras y pagar una suscripción. De todos modos, el Gobierno anunciaba que, a través del sistema de becas, “todos los jóvenes pobres” tendrían la posibilidad de concurrir a esas aulas.⁵ Al respecto, *El Censor* no dejaba de aplicar su tono crítico cuando se lamentaba porque la cantidad de becas dotadas por el Gobierno no podría más que alcanzar a una parte muy pequeña de los jóvenes pobres:

⁵ El Cabildo se encargaba de financiar seis becas cuyos beneficiarios serían “los individuos más pobres que merecen consideración de preferencia” (A.E.C.B.A., 5 de julio de 1818, serie IV, tomo VIII, p. 78).

Es necesario hallar un modo de generalizar la instrucción, y parece que este no puede ser otro que el que se ha adoptado desde el renacimiento de las letras en todos los países cultos del mundo, y consiste en abrir las puertas de la instrucción y de los estudios a cuantos jóvenes pobres quieran concurrir a oír a los maestros (*El Censor*, 1818).

Una actitud contrapuesta mostraban las páginas de la *Gaceta* donde su editor se contentaba al publicar las listas de las autoridades y jefes de oficinas que hacían “donación voluntaria del uno por ciento de sus sueldos” para financiar becas en el Colegio. Nuevamente, se apelaba discursivamente a un corte simbólico con el pasado y se ensalzaba “el celo infatigable del Supremo Director” (Juan M. de Pueyrredón) como responsable político de esta reapertura (*Gaceta de Buenos Aires*, 1818).

El Censor, por su parte, continuaba reprobando aquella manera de entender la instrucción pública por suponerla una prolongación del pasado. Los colegios de “puertas cerradas”, donde los jóvenes permanecían como pensionistas a cambio del pago de una suscripción anual -o a través del beneficio de una beca-, eran considerados una modalidad antigua que no se adaptaba a las necesidades de la mayoría. Por lo tanto, se remarcaba la incompatibilidad de ese sistema tradicional con los beneficios de una educación generalizada:

Si buscamos en general las causas del atraso de los estudios en América, las hallamos primero, en que sólo se daba educación a jóvenes encerrados en Colegios pagando cierta pensión anual. Los que o no podían pagarla o seguían alguna ocupación, no tenían donde instruirse en lo que necesitaban (*El Censor*, 1818).

El debate, en definitiva, estaba motivado por el tipo de “educación pública” que el Estado debía brindar y el eje del cuestionamiento partía de la generalización o no de la instrucción. Además de reclamar la gratuidad, se criticaba la permanencia dentro de la institución en calidad de pupilo, ya que se tornaba una traba para aquellos potenciales alumnos que tenían ocupaciones rentadas. A cambio de esto, *El Censor* abogaba por la generalización de un plan que alcanzara a la mayor parte posible de los jóvenes y criticaba el formato antiguo y elitista que propulsaba el Gobierno. Otra de las polémicas con la *Gaceta* estuvo enmarcada en la apertura de las cátedras de Filosofía, Teología y Leyes en el Colegio de la Unión y en la metodología utilizada para elegir a los maestros. En ese marco, se presentaba como absurdo un sistema en el que “se leía o

discurría por espacio de una hora sobre los puntos y en latín se respondía a los argumentos” (*El Censor*, 1818). Por esto, el periódico sostenía:

[...] este método no es ya digno de las luces, gusto, y civilización de la época actual, de los nuevos y grandes progresos de la razón y de las ciencias, ni de la situación política a que hemos llegado, que es incompatible con las antiguallas propias de tiempos tenebrosos, y en que debemos aspirar a la imitación de mejores modelos (*ídem*).⁶

Los dos modelos educativos estaban bastante claros. Por un lado, el Cabildo y algunos miembros de la elite ilustrada presionaban por la generalización de un método único que pudiera llegar a los sectores populares. Por medio de ese plan se generaría un tipo de ciudadano con el grado de instrucción necesaria para participar en el escenario político, ya no en la forma de actos tumultuarios, sino a través de la deliberación organizada, como lo demostraba el ejemplo de Estados Unidos. *La Gaceta*, por otro lado, como órgano de prensa oficial del Gobierno central, olvidó su preocupación inicial respecto de los “modernos planes” implantados en Europa. En lugar de ello, una vez llegado al Directorio Juan Martín de Pueyrredón (1816), el periódico puso en juego una ferviente retórica a favor de la educación pública que tuvo su correlato en la fundación del Colegio de la Unión (Solari, 1949).

Si bien era un establecimiento no gratuito orientado a la élite, la articulación de un sistema de becas, tan celebrado en la prensa oficial, demuestra la necesidad de generar en el público lector la imagen de una educación pública más inclusiva para con los sectores sociales postergados. De alguna manera, el discurso político del Gobierno colisionaba con la realidad de las medidas tomadas y *El Censor* ponía en evidencia dicha contradicción. Mientras que la *Gaceta* señalaba la fundación del Colegio como una ruptura con un pasado de oscuridad y atraso, *El Censor* mostraba una actitud crítica y describía un presente donde la ilustración del pueblo aún pertenecía al terreno de los deseos.

⁶ Para una visión más exhaustiva de los debates en torno a la enseñanza de la Filosofía en el Colegio de la Unión, véase Di Pasquale (2011, p. 68).

EL GOBIERNO DE BUENOS AIRES Y LA GESTIÓN EDUCATIVA: OFICIALIZACIÓN DEL “PLAN DE LANCASTER”

En medio de aquellos debates, el 6 de octubre de 1818 arribaba al puerto de Buenos Aires, procedente de Liverpool, el Secretario de la Sociedad *Lancasteriana de Londres (British and Foreign School Society)*, James Thomson.⁷ Poco tiempo más tarde, el pastor protestante escocés pasaba a ocupar el lugar de Segurola como Director General de Escuelas del Cabildo (*AECBA*, 1820). En sus cartas, Thomson se lamentaba por la lentitud con que se introducían los cambios, aunque destacaba que ya había puesto en funcionamiento un establecimiento con cien alumnos bajo ese método (Thomson, 1827).

Más allá de estos avances, el año 1819 mostraba diversos síntomas de agitación política: asumía el cargo de Director Supremo José Rondeau -como reemplazo de Pueyrredón- y se disponía a terminar con la disidencia artiguista en el litoral. Esa estrategia culminaría en febrero de 1820 con la derrota en la batalla de Cepeda. Como consecuencia, el Cabildo reasumió el mando y convocó a la formación de una Junta de Representantes de la Provincia de Buenos Aires (*AECBA*, 1820). En ese contexto, el pastor escocés encargado de generalizar el sistema lancasteriano se trasladaría a Chile invitado por su Gobierno. Al comunicar a Londres esa decisión, Thomson se mostraba confiado en la continuidad del sistema en Buenos Aires, dado que una buena cantidad de maestros ya se encontraban instruidos para enseñar bajo el nuevo sistema de instrucción y dos escuelas se encontraban funcionando (Thomson, 1827).

A diferencia de lo que la historiografía tradicional ha señalado como una medida perteneciente al conglomerado de reformas que llevaría adelante el ministro Rivadavia,⁸ la adopción del sistema lancasteriano fue una de

⁷ Era pastor bautista y su Iglesia lo envió a Buenos Aires con la misión de propagar el sistema lancasteriano. Permaneció en Buenos Aires hasta mediados de 1821 cuando partió para Chile. El éxito del método lancasteriano llevó al Cabildo de Santiago a aceptar la proposición del Tribunal de Educación Pública en el sentido de difundirlo a las demás escuelas de Santiago, y poco después a todo Chile. En 1822, Monteagudo lo llamó para fundar escuelas en Perú, lugar donde se entrevistó con San Martín. Luego, continuó su misión en Guayaquil, Bogotá y las Antillas. Falleció en Londres en 1864 (Cutolo, 1968, p. 330).

las últimas determinaciones que el cuerpo capitular tomaría en Buenos Aires. En los meses finales del conflictivo año 1820, el Cabildo anunciaba el establecimiento de todas las escuelas bajo el nuevo plan de enseñanza mutua (*Gaceta de Buenos Aires*, 1820). La adopción del plan de Lancaster trajo aparejada una reforma quizá más llamativa: el Cabildo abría la suscripción voluntaria para establecer una sociedad encargada de otorgar educación a las niñas.⁹

En diciembre de 1821, la institución encargada de las escuelas que brindaban la instrucción elemental era suprimida (Halperin Donghi, 2005, p. 360). Tras esa decisión, el Gobierno colocó a las escuelas públicas de primeras letras bajo la jurisdicción de la flamante Universidad de Buenos Aires y el método lancasteriano fue declarado obligatorio por Rivadavia, tanto para las escuelas públicas como privadas, propiciando la primera unificación del sistema pedagógico (Newland, 1992).

Durante los años posteriores, en un contexto de conflictividad rural generada por la resistencia a las políticas gubernamentales (Fradkin, 2006), el Gobierno llevaría adelante una gran campaña de fundación de escuelas en los pueblos. En ese marco, desde un periódico oficialista –*El Centinela*– se analizaban los fines que debía seguir aquella instrucción en los pueblos:

[...] El joven labrador, hacendado o jornalero, que puede entretenerse y entretener a su familia con un libro en los ratos de descanso, y en los días de fiesta, tiene en sí el mayor preservativo contra todos los vicios [...] Las utilidades, que tanto el gobierno como las clases acomodadas de la sociedad pueden sacar de que nuestros campesinos sepan leer, son tan varias, numerosas y trascendentales, que sería difícil pintarlas exactamente [...] Un estado, en que hasta los jornaleros de su campaña leen los papeles públicos, debe adquirir una especie de cultura general, utilísima a las clases inferiores; pero infinitamente más importante a todos los que su mayor riqueza estarían, si esto no fuese así, a merced de un populacho feroz, e indigente (El Centinela, 1823).

⁸ Para la interpretación citada véase: Ramos (1910); Portnoy (1937); Salvadores (1941); Piccirilli (1943); Solari (1949).

⁹ Para rastrear los orígenes del debate acerca de la educación pública para niñas véase Solari (1949, p. 30).

Como se observa, la educación elemental continuó siendo objeto de debates en un marco político nuevo. Ya no se la presentaba como herramienta para la construcción de un “pueblo ilustrado”, sino como garantía de paz para las élites que buscaban poner fin a la movilización y politización generalizada. Además, la implementación del Plan Lancasteriano en los pueblos de la campaña brindaba la posibilidad de alejar del ámbito educativo a las órdenes religiosas sobre las que el nuevo Gobierno también avanzaría con reformas.

A MODO DE CIERRE

Este recorrido analítico a través ciertas publicaciones periódicas ha permitido demostrar que la educación de primeras letras constituyó un tema recurrente y de creciente interés para los sectores políticos de la época. La instrucción elemental, que se encontraba a cargo de las órdenes religiosas o en manos de maestros particulares, se transformó, a lo largo de aquellos años, en un campo de acción para los sucesivos gobiernos. El modo en que estos se refirieron a la “instrucción pública” y el anuncio en la prensa de las medidas tomadas nos posibilitaron acceder al discurso político desde una óptica que no ha sido explorada en toda su dimensión. La existencia de diferencias ha puesto en evidencia diversas intencionalidades y expectativas que ponen en tela de juicio las imágenes historiográficas construidas al respecto. En ese sentido, la publicidad del sistema de enseñanza mutua en la prensa fue utilizada como puerta de acceso a las representaciones que, sobre la instrucción pública, circulaban en el imaginario de la época.

Buenos Aires, una vez separada del resto de las provincias (1820), fue el escenario de una nueva administración que reformó el Estado en pos de una centralización de todas las dependencias públicas. La educación no fue la excepción. Sin embargo, lo novedoso no estuvo dado por la introducción del sistema inglés, sino por el impulso que se le dio al declararlo oficial y obligatorio. La historiografía interesada en el período ha enfatizado la reforma educativa centrando su atención en las acciones del ministro Rivadavia. En esa imagen, la adopción del sistema lancasteriano encajaba perfectamente en la concepción económica y social del Ministro. La misma construcción historiográfica ha ubicado al Cabildo en una

posición reticente respecto de las reformas “liberales” llevadas adelante por Rivadavia (lo que habría reforzado su decisión de suprimirlo). Por lo general, no se ha considerado que, en lo que a la instrucción elemental respecta, el Ayuntamiento de Buenos Aires ya había allanado el camino para aquella transformación.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES CONSULTADAS

PRENSA PERIÓDICA

Argos de Buenos Aires, El. (1821-1824). Buenos Aires. 1 (1931), 2 (1939), 3 (1940), 4 (1941). Reimpresión facsímil. Biblioteca de la Junta de Historia y Numismática Americana. Atelier de artes gráficas “Futura”.

Censor, El. (1816-1819). Buenos Aires. Biblioteca de Mayo: Colección de obras y documentos para la historia argentina. Senado de la Nación, 1960, tomo VIII [4 de abril de 1816].

– [6 de junio de 1816].

– [9 de abril de 1817].

– [8 de agosto de 1818].

– [15 de agosto de 1818].

– [24 de octubre de 1818].

Centinela, El. (1822-1823). Buenos Aires. Biblioteca de Mayo: Colección de obras y documentos para la historia argentina. Senado de la Nación, 1960, tomo IX, 8377: “Periodismo”, 2ª parte, 29 [16 de febrero de 1823].

Gaceta de Buenos Aires, La. (1810-1821). Buenos Aires. Edición facsimilar. Junta de Historia y Numismática Argentina y Americana, Tomo III (74), 513 [9 de octubre de 1813].

- tomo IV (65), 584 [27 de julio de 1816].
- tomo V (55), 308 [24 de enero de 1818].
- tomo V (81), 435 [29 de julio de 1818].
- tomo VI (29), 296 [15 de noviembre de 1820].

Los Amigos de la Patria y de la Juventud (reimpresión facsímile). (1815-1816). Buenos Aires. En *Periódicos de la Revolución de Mayo*. Academia Nacional de la Historia, 1961, tomo V [15 de enero de 1816].

COMPILACIONES DOCUMENTALES

Acuerdos del Extinguido Cabildo de Buenos Aires. (1810-1821). Serie IV, tomos IV-IX, 681 [26 de noviembre de 1811].

- p. 245 [29 de agosto de 1820].
- p. 34 [1 de febrero de 1820].

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, P. (comp.) (2004). *Construcciones impresas: panfletos, diarios y revistas en la formación de los estados nacionales en América Latina, 1820-1920*. Fondo de Cultura Económica.
- Caruso, M. & Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a Los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz.
- Cucuzza, H. (2012). Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana. En H. Cucuzza (Dir.); R. Spregelburd (Codir.). *Historia de la lectura en la Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón.
- Cutolo, V. (1985). *Nuevo diccionario biográfico argentino: (1750-1930)*. Elche.

Di Meglio, G. (2007). *¡Viva el bajo pueblo! La plebe urbana de Buenos Aires y la política entre la revolución de mayo y el rosismo*. Prometeo.

Di Pasquale, M. (2011). La recepción de la Idéologie en la Universidad de Buenos Aires. *Prismas. Revista de historia intelectual*, 15, 63-86.

Fradkin, R. (2006). *La historia de una montonera: bandolerismo y caudillismo en Buenos Aires, 1826*. Siglo XXI.

Goldman, N. (2000). Libertad de imprenta, opinión pública y debate constitucional en el Río de la Plata (1810-1827). *Prismas. Revista de historia intelectual*, 4, 9-20.

Goldman, N. (2002). El hombre de La Habana. Antonio José Valdés y los discursos del constitucionalismo rioplatense. En M. Terán & J. A. Serrano Ortega (eds). *Las guerras de independencia en América española*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Goldman, N. (2009). Legitimidad y deliberación: el concepto de opinión pública en Iberoamérica, 1750-1850. En AA.VV. *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. La era de las revoluciones, 1750-1850*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Gorriti, J. A. (1836). *Reflexiones sobre las causas morales de las convulsiones en los nuevos estados americanos y examen de los medios eficaces para reprimirlas*. Imprenta del Mercurio.

Guerra, F. X. (1992). *Modernidad e Independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Editorial Mapfre.

Halperin Donghi, T. (2005). *Revolución y guerra: formación de una elite dirigente en la Argentina criolla*. Siglo XXI.

Herrero, F. (1995). Buenos Aires 1816. Un intento confederacional. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*. Tercera serie, n.º 12.

- Manganiello, E. (1980). *Historia de la educación argentina. Periodización generacional*. Librería del Colegio.
- Myers, J. (1999). Una revolución en las costumbres: las nuevas formas de sociabilidad de la elite porteña, 1800-1860. En F. Devoto & M. Madero. *Historia de la vida privada en la Argentina*, 1, 111-145. Taurus.
- Narodowsky, M. (1994). *La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires*. Anuario IEHS, 9, 255-277.
- Narvaja de Arnoux, E. (2010). Los Amigos de la Patria y de la Juventud (1815-1816) de Felipe Senillosa: el periodismo ilustrado en el Río de la Plata. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.59211>
- Newland, C. (1992). *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña 1820-1860*. Grupo Editorial Latinoamericano.
- Piccirilli, R. (1943). *Rivadavia y su tiempo*. Peuser.
- Portnoy, A. (1937). *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*. Consejo Nacional de Educación.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Ramos, J. P. (1910). *Historia de la instrucción pública en la República Argentina 1810-1910*. Peuser.
- Roldán Vera, E. (2010). Enseñanza ceremonial: los exámenes públicos de las escuelas de primeras letras en la Ciudad de México, en el primer tercio del siglo XIX. *Revista de Orientación Pedagógica*, 62, 67-79.
- Salvadores, A. (1941). *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*. Consejo Nacional de Educación.

Solari, M. H. (1949). *Historia de la educación argentina*. Paidós.

Thomson, J. (1827). *Letters on the Moral and Religious State of South America* Written during a Residence of Seven Years in Buenos Aires, Chile, Peru and Columbia. James Nisbet.

Weinberg, G. (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. A-Z Editora.

Laura Graciela Rodríguez

CONICET / IdIHCS- Universidad Nacional de La Plata

Domingo F. Sarmiento y Juana P. Manso: la educación de las mujeres en la revista Anales de la Educación Común (1858-1875)

RESUMEN

En este trabajo analizaremos el contenido de los artículos que escribieron Domingo F. Sarmiento y Juana P. Manso sobre la educación de las mujeres en la provincia de Buenos Aires, publicados en la revista *Anales de la Educación Común* durante el período 1858-1875. Este artículo está dividido en dos apartados: en el primero, hablaremos de los escritos de Sarmiento publicados en la revista *Anales de la Educación Común* (en adelante *AEC*), desde que la fundó en 1858 hasta 1861 que decidió cerrarla; y en el segundo apartado nos ocuparemos del contenido de los artículos de Juana Manso en *Anales...*, cuando se desempeñó como editora y única responsable durante diez años (1865-1875). Buscamos desarrollar la hipótesis general que sostiene que las intervenciones de Sarmiento y Manso hicieron foco, por un lado, en criticar las políticas que implementaban los distintos funcionarios y, por el otro, en elaborar propuestas para mejorar la situación de escolarización de las niñas.

Palabras clave: Educación, Mujeres, Escuela primaria, Sarmiento, Juana Manso.

En este trabajo analizaremos el contenido de los artículos que escribieron Domingo F. Sarmiento y Juana P. Manso sobre la educación de las mujeres en la provincia de Buenos Aires publicados en la revista *Anales de la*

Educación Común durante el período 1858-1875. Ahora bien, contamos con interesantes trabajos sobre la educación en Buenos Aires y las escuelas ubicadas en la ciudad (Newland, 1992); en la campaña (Bustamante Vismara, 2007; Lionetti, 2010); y en ambos espacios (Ramos, 1910; Portnoy, 1937; Salvadores, 1941). Del lado de la prensa pedagógica, disponemos de investigaciones generales (Finocchio, 2009), pero son escasos los trabajos enfocados en esta Revista (Bracchi, 2005).

Sobre la base de este repaso que no pretende ser exhaustivo, observamos que resta aún reunir, sistematizar y ordenar en forma cronológica todas las expresiones que vertieron estas figuras en la Revista a lo largo de casi veinte años. Este artículo está dividido en dos apartados: en el primero hablaremos de los escritos de Sarmiento publicados en *Anales de la Educación Común* (en adelante *AEC*) desde que la fundó en 1858 hasta 1861 que decidió cerrarla y en el segundo apartado nos ocuparemos del contenido de los artículos de Juana Manso en *Anales...* cuando estuvo como editora y única responsable durante diez años (1865-1875). Buscamos desarrollar la hipótesis general que sostiene que las intervenciones de Sarmiento y Manso hicieron foco, por un lado, en criticar las políticas que implementaban los distintos funcionarios y por el otro, en elaborar propuestas para mejorar la situación de escolarización de las niñas.¹

SARMIENTO Y LOS PRIMEROS AÑOS DE LA REVISTA ANALES (1858-1861)

Siendo jefe del Departamento de Escuelas de Buenos Aires, Sarmiento escribió tres informes muy extensos que fue publicando en los distintos números de la Revista: el primero, de 1856, se dio a conocer en la número 4; el segundo, de 1858, en las revistas número 5, 6 y 7 y el tercero, de 1861, en los números del 20 al 24. En el primer reporte mostraba, orgulloso, que la educación de las niñas en la ciudad estaba casi en igualdad con la de los varones: en 1858 los alumnos eran 2164 y las alumnas, 1674 (*AEC*, 5, 1859). Este hecho, afirmaba, era único en América, a excepción de algunas regiones de los Estados Unidos, y novedoso en Europa, ya que ni siquiera Francia, la nación más culta, alcanzaba esa proporción. La causa de que las niñas estuviesen tan avanzadas, explicaba, era “mérito exclusivo de la

¹ Este trabajo es un resumen de un artículo más extenso (Rodríguez, 2023).

Sociedad de Beneficencia” –una organización de mujeres de la élite [en adelante SB]- , cuyo resultado era tan sensible, tan fuera de toda duda, que no era permitido “ni oscurecerlo, ni atenuarlo” (AEC, 4, 1859, p. 121).

En el siguiente informe cambiaba el tono y acusaba a las responsables de la SB de entregarle datos falsos sobre los resultados de los exámenes de las escuelas de niñas, quedando equivocadamente en mejor posición que las de varones a su cargo (AEC, 4, 1859). Debido a las irregularidades detectadas, Sarmiento consideraba necesario poner a las escuelas de niñas bajo su control y unificar el sistema. El grave problema, advertía, era que existían cuatro organismos encargados de las escuelas: el Ministerio de Instrucción Pública Nacional; la Municipalidad, que tenía a su cargo las escuelas de varones de la ciudad; la SB con las escuelas de niñas de la ciudad y la campaña; y el Departamento de Escuelas, que había sido creado para proveer de maestros a las escuelas de campaña y luego extendió su jurisdicción a la ciudad. En la práctica, todos manejaban sus propios presupuestos y no tenían contacto entre sí.

Sobre las escuelas normales, creía que no hacía falta una normal destinada a la formación de varones, porque había muchos hombres extranjeros que aceptaban trabajar como maestros. Sí era necesario que el Estado invirtiese más en la normal de mujeres a cargo de la SB y destinara menos dinero al Colegio de Huérfanas, cuyas responsables, creía, estaban desvirtuando su propósito. Razonaba que los niños pequeños no requerían otra tutela que la de la mujer por sus cualidades de madre, ni admitían mayor instrucción que una enseñanza rudimental de lectura, escritura, Catecismo y las cuatro primeras reglas de aritmética. Emplear a las mujeres, además, era cuidar la economía, ya que mil mujeres maestras eran muchos millones ahorrados. Asumía que los varones, en cambio, eran más aptos para consagrarse a la enseñanza de ramos superiores. El educador sugería que las mujeres de las clases menos favorecidas eran ideales para ejercer el magisterio, porque ellas “se contentarán siempre con salarios más reducidos que los hombres, pues ninguna de sus industrias manuales puede producirles igual retribución” (AEC, 6, 1859, p. 175).

Cuando Sarmiento conoció a Juana Manso, ella ya tenía casi 40 años, estaba separada de su esposo y tenía que mantener a dos hijas. Había vivido en varios países porque su padre tuvo que exiliarse y luego, debido a que acompañó a su marido violinista en sus giras. Intentó ganarse la vida de diversos modos: fundó sus propias escuelas, fue traductora, creadora

y colaboradora de revistas dirigidas a mujeres, novelista, poeta y escritora de teatro (Lewkowicz, 2003). En el último tiempo había estado en Río de Janeiro, donde no le fue tan bien como esperaba.

A principios de 1859 decidió volver a Buenos Aires sola y solicitó trabajo como maestra en las escuelas de la SB, sin éxito. Recordaba Sarmiento cuando Manso “pedía un modesto rincón en la enseñanza pública” a las responsables de la SB: “dolióme realmente la situación de una mujer de talento y con instrucción a quien otras mujeres le negaban una pobre escuela para vivir honorablemente de su trabajo” (Sarmiento, 1899, p. 110). El rechazo de estas damas de la élite fue doloroso además, porque Manso había estudiado en sus escuelas y le había dedicado una de sus primeras obras a la SB. Ante el pedido de quienes conocían a Manso, Sarmiento la designó en un cargo: “se lo inventamos Mitre y yo, en la creación de la escuela número 1 para ambos sexos, ¡cuánto me congratulo de ello ahora!, toda vez que leo sus escritos o sus discursos” (Sarmiento, 1899, p. 9). En abril de 1859, pues, se abrió bajo la dirección de Manso la primera escuela mixta de la ciudad, recibiendo un salario de 600 \$, mientras que los varones por ese mismo puesto cobraban 800 \$.

En ese tiempo, las escuelas se clasificaban según las edades que atendían: para los más pequeños eran las Salas de Asilo o Escuelas Infantiles y eran mixtas; para los más grandes, la Elemental y Superior de un solo sexo. Manso había sido designada para una escuela infantil y desde el principio “debió fijarse la admisión de edades en perfecta igualdad”, es decir, se suponía que era graduada con los tres primeros grados, pero no se hizo así, explicaba, porque el éxito se medía por la “aglomeración de alumnos, pues se consideraban mejores las escuelas más concurridas” (AEC, 5, 1867, p. 78).

Respecto a la coeducación, en 1860 Manso hizo su reporte como directora de la Escuela Mixta, donde aseguraba que no existía “repugnancia” alguna por parte de las familias por el nuevo sistema. Esta escuela, remarcaba, venía a ratificar que la inteligencia no tenía sexo y que la convivencia de ambos constituía un “verdadero freno para los varones y una magnífica oportunidad de inocular desde la infancia hábitos de urbanidad, de decencia y de respeto” (AEC, 15, 1860, p. 464).

En 1860 Sarmiento publicó un comentario, sin firma, sobre las exhibiciones que se habían hecho de los trabajos de labores de las niñas del Colegio de Huérfanas, donde habían concurrido “millares de espectadores” (AEC,

16, 1860, p. 495). En la nota se aconsejaba a la SB que suprimiese esos actos porque eran un “espectáculo lindísimo” para “divertir a las clases acomodadas”, pero no cumplían con los objetivos educativos. No se estaba en contra de que las niñas aprendiesen a bordar y demás labores de manos, sino que se las obligara a hacerlo para estas muestras públicas de bordados de lujo que requerían “un tiempo infinito para confeccionarlos” y estaban destinados a señoritas ricas y aristocráticas. Era “absurdo” ocupar las horas de escuela y la única época de la vida de una niña aprovechable para la instrucción “en aquello que sin escuelas y en época conveniente las mujeres han de aprender indispensablemente” (AEC, 16, 1860, p. 496).

Más adelante, Sarmiento dio a conocer un trabajo titulado “Educación en común a ambos sexos”, explicando que en Estados Unidos se acababa de realizar un congreso sobre ese tema donde la mayoría de los maestros y maestras se mostraron a favor de la coeducación, porque beneficiaba a ambos: ellos se volvían más corteses, civilizados y educados y ellas “más señoras, amables y también más intelectuales” (AEC, 17, 1860, p. 540). Añadía que, en su viaje a ese país, se había sorprendido porque a las niñas y estudiantes de Magisterio les enseñaban Matemáticas, Anatomía y otras ciencias porque las maestras eran designadas para trabajar en escuelas de varones y de mujeres indistintamente.

En 1861 el sanjuanino repetía que debía confiarse la Educación Primaria a las mujeres, igual que en Estados Unidos y otros países, por tres motivos principales: mayor idoneidad de las mujeres para el gobierno de los niños; “mayor baratura de su trabajo” y conveniencia de “crear a las mujeres una carrera honorable” (AEC, 22, 1861, p. 683). Ante una consulta del ministro bonaerense por la “promiscuidad” en las escuelas mixtas, el sanjuanino aclaraba que no existía y que bastaba ver que las escuelas particulares tenían una mayoría de escuelas mixtas, tanto por economía como “por voluntad y conveniencia de los padres”, lo que revelaba “lo ficticio del sistema” seguido en las públicas. Estaba comprobado que las escuelas de un solo sexo implicaban “enormes gastos del erario en dos presupuestos, dos administraciones y dos casas alquiladas” (AEC, 24, 1861, p. 742).

LA REVISTA ANALES A CARGO DE JUANA MANSO (1865-1875)

Entre 1862 y 1865 la Revista se interrumpió porque Sarmiento dejó su cargo en Buenos Aires para asumir como gobernador de San Juan. En la provincia

de Buenos Aires, al tiempo que las niñas recibían una escolarización básica de pocos años, el presidente Bartolomé Mitre consideró necesario crear en 1863 un Colegio Nacional para varones con el objetivo de facilitarles el ingreso a la Universidad, fundada en 1821.

El 1 de septiembre de 1865 Manso decidió renunciar a la escuela por distintas razones. De todos modos, la decisión de abandonar el único trabajo estable que tenía se debió en parte a que logró que el ministro de Justicia e Instrucción Pública nacional, Eduardo Costa, aceptara financiar la reapertura de la revista *Anales* –adquiriendo la mayor parte de los ejemplares– y, muy probablemente, consiguiera para Manso un salario mensual con el que mantenerse en reemplazo de su puesto de directora. En suma, por su propia iniciativa, en agosto de 1865 reapareció la Revista.

Para ese entonces, Sarmiento estaba viviendo en Estados Unidos cumpliendo funciones de embajador del presidente Bartolomé Mitre (1865-1868). En una de las cartas que Sarmiento le escribió a Manso, le manifestaba su sorpresa por la reapertura de *Anales*, celebraba el acontecimiento y que se la hubiese nombrado editora a cargo para sucederlo.

Como señala Graciela Batticuore (2022), en una época en que las pocas mujeres que se animaban a dirigir o escribir en una revista lo hacían ocultando su identidad, Manso fue la primera en participar en el mundo de la prensa dando a conocer su nombre públicamente. En su primera nota, Manso aseguraba que la educación pública en la Provincia había decaído notablemente sin la presencia de Sarmiento.

En relación con su renuncia como directora de la primera Escuela Mixta –que siguió funcionando con otra directora– Manso detallaba las penurias que había pasado, las que reflejaban el estado de la enseñanza en esos años. A pesar de todas las dificultades, intentó instaurar los principios de los pedagogos Froebel, Pestalozzi y la Guía de los Jardines de niños de la norteamericana Elizabeth Peabody. El problema surgió cuando en 1865, el entonces jefe del Departamento de Escuelas, el sacerdote Gabriel Fuentes dispuso, “en provecho moral”, que las escuelas infantiles de ambos sexos –que ya eran veinte en la ciudad– tuviesen varones solo hasta los ocho años. Manso le contestó que al fundarse la escuela se decidió no fijar la edad de admisión, por lo que concurrían niños de todas las edades y que nunca se había presentado ningún problema entre los sexos, pero “por el deseo de mortificarme para que dejara el puesto, la orden se cumplió”.

En julio de ese año debieron salir de esa escuela veinticuatro alumnos, lo que resultó una escena tristísima en la cual lloraban los niños porque no querían cambiarse de escuela, y también lagrimeaban ella y sus ayudantes (AEC, 31, 1866). Fuentes, decía Manso, sabía de sermones y misa pero nada de educación. El resultado siguiente fue que los padres retiraron de la escuela a los hermanos y hermanas y de 93 alumnos que había, quedaron solo 36, situación lamentable que la llevó a dimitir (AEC, 31, 1866).

Manso apuntaba que las escuelas mixtas no eran lo que debían ser, pues no resultaban escuelas infantiles graduadas, sino de niñas de todas las edades conviviendo con varones pequeños. Volvía a pedir que se clasificaran a los niños por edades y se fijaran los grados de la enseñanza. Pensaba que se podían hacer mixtas las infantiles hasta los diez años, ya que el varón a esa edad, todavía podía quedar al cuidado de la mujer (AEC, 30, 1865).

Manso publicó en *Anales* el intercambio de correspondencia que tuvo con Sarmiento cuando estaba en Estados Unidos y con la norteamericana Mary Mann. En una de las cartas, Sarmiento le decía que estaba asombrado por la cantidad de opiniones negativas que había leído en los diarios de Buenos Aires sobre la admisión de niños y niñas de más de diez años en las escuelas de ambos sexos. Indicaba que en Norteamérica ocurría lo opuesto, dado que había presenciado clases mixtas con jóvenes de hasta de quince y veinte años de edad, en las cuales se intentaba borrar toda distinción de sexos en la enseñanza, llevando el espíritu de la familia a la escuela: las mujeres con su sentimiento de decoro innato contenían a los hombres y les imprimían moralidad, y ellas experimentaban, a su vez, el estímulo de la más fuerte inteligencia del hombre (AEC, 1, 1867).

En otro intercambio, Manso le relató las agresiones que había recibido al momento de brindar una conferencia en la localidad de Chivilcoy. Sarmiento le contestó que aquello podría haberle sucedido a cualquier persona en cualquier parte, dado que eran las lecturas las que irritaban, aunque ciertamente, todo se agravó porque era mujer: “¿Sabe Ud. de otra argentina que ahora o antes haya escrito, hablado o publicado, trabajando por una idea útil, compuesto versos, redactado un diario? (...) Una mujer pensadora es un escándalo (...) Ud. ha escandalizado a toda la raza” (AEC, 1, 1867, p. 227).

En 1868 el sanjuanino volvió al país para hacerse cargo de la Presidencia hasta 1874. A modo de respuesta a sus reclamos y tal vez por gestiones del

flamante presidente Sarmiento -que había ordenado continuar subsidiando la Revista- Manso fue designada en julio de 1869 como la primera y única mujer inspectora y vocal del Consejo de Instrucción Pública, donde en algunas sesiones, por ausencia del presidente, llegó a oficiar de presidenta interina. A pesar de ser ahora una alta funcionaria de la cartera educativa, Manso siguió publicando en la Revista críticas a sus colegas del Consejo, del Departamento y a las maestras formadas por la SB.

Por otro lado, Manso relataba elogiosamente una visita que realizó invitada por los docentes de la Escuela Dominical de la Comunidad Americana (AEC, 5, 1870). Allí se encontraba el pastor William D. Junor, con quien trabajaría en la Escuela Dominical de la Sociedad Anglosajona. Según algunas investigaciones, Manso era profundamente religiosa y fue Junor el responsable de su conversión al anglicanismo (Velasco & Arias, 1937).

En 1870 se anunciaba el decreto de creación de la primera Escuela Normal Nacional, ubicada en la ciudad de Paraná, inaugurada en 1871 con un director norteamericano (Rodríguez, 2022a). En relación con los estadounidenses que hizo traer Sarmiento, la educadora se refería a lo sucedido con la maestra Mary E. Gorman, la primera que arribó al país. Como se negó a viajar a San Juan para dirigir la escuela que le había asignado Sarmiento, Gorman fue a su casa a pedirle trabajo. La educadora le propuso al encargado de las escuelas municipales que la nombrara, dado que, le explicaba, entre elegir una maestra norteamericana con título y otra que era capaz apenas de dirigir una sala de costura, no cabían dudas. Consiguió que la designaran y comenzó a dar clases, pero nunca le pagaron. Manso acusaba al presidente del Consejo, Sánchez Boado, de haber hecho eso porque era “gringa” y “amiga de Manso” (AEC, 3, 1870, p.81). Otra norteamericana, Serena Frances Wood, fue la primera directora de la Escuela Graduada N° 1, quien en 1871 falleció de fiebre amarilla.

Manso expresó su apoyo a la petición de un grupo de maestros municipales que se pronunció a favor de la enseñanza graduada, en tanto se ajustaba mejor a la realidad actual, a diferencia del “sistema lancasteriano, el cual, aparte de estar desacreditado (...) es materialmente imposible en nuestros locales (...) puesto que un solo preceptor no puede dominar, dirigir ni enseñar una masa de 100 o 200 niños repartidos en diversos salones (...) sin otra dirección que la de titulados monitores que no lo son en realidad” (AEC, 10, 1871, p. 292). Seguidamente presentaban una propuesta detallada de programas para los tres primeros grados con preceptor, subpreceptor y ayudante (AEC, 10, 1871).

En mayo de 1871, la educadora fue la única mujer designada por el ministro Nicolás Avellaneda para formar la Comisión Nacional de Escuelas, encargada de invertir en libros y útiles para las escuelas primarias, distribuyéndolos entre las provincias (AEC, 10, 1871).

Un tiempo después, Manso fue designada directora de la primera Escuela Graduada de Niñas n° 1, en reemplazo de la mencionada maestra norteamericana que había fallecido. En 1873, este establecimiento funcionaba con los tres primeros grados y un plan de estudios que seguía textos y guías norteamericanas, donde se habían incluido, entre otros, la enseñanza del Inglés, Doctrina e Historia Sagrada y suprimido las materias femeninas de Labores, Costura y Bordado, que se consideraban inadecuadas para las niñas pequeñas.

En otro número, Manso relataba, indignada, que un funcionario del Consejo había pedido que se censuraran los números de abril y mayo de los *Anales*, entre otras cosas, porque ella había calificado de “estúpida” una planilla de estadística escolar que había elaborado el jefe del Departamento de Escuelas, Antonio Malaver (1872-1873). La responsable de la Revista, decían sus acusadores, “maltrataba al Consejo en vez de inspirar respeto por sus deliberaciones”, siendo más grave aún porque el Gobierno provincial estaba subvencionando la publicación. Manso les contestó que nunca se le hubiera ocurrido que la subvención fuese sinónimo de “sacrificar su conciencia profesional y silenciar los abusos” y que, si estos se señalaban, era con el objetivo de que se corrigiesen, y si se ponían en relieve ciertas faltas, era para que cesaran (AEC, 10, 1873, p. 311).

Manso continuó con sus críticas y se ocupó del proyecto de Ley Orgánica de Educación redactado por Malaver, tildándolo de confuso, equivocado y ambiguo. A pesar del tiempo transcurrido, Manso brindaba un crítico panorama de lo que ocurría en la mayoría de las escuelas y, especialmente, con la educación de la mujer. Advertía que los programas actuales de las escuelas infantiles consistían en enseñar a leer, escribir, contar y doctrina y solo en algunas escuelas se incluía Geografía, Historia Sagrada y Labores de manos para las niñas. El problema era que los niños se eternizaban año tras año, repitiendo los contenidos hasta que se aburrían y abandonaban la escuela.

En referencia a la educación de las mujeres, criticaba “los disparates” que les hacían aprender a las niñas, “como las pesadas labores de aguja que se le hacen ejecutar con notable detrimento de su salud” (AEC, 4,

1872, p. 106). La niña no podía perder así su tiempo, reclamaba, porque la infancia era la única etapa de su vida en la cual recibía algo de educación. Al ingresar a la pubertad, a los trece años, las autoridades no le ofrecían ninguna clase de instrucción superior, al contrario del hombre, que podía continuar estudiando hasta los veinticinco o veintiséis años (AEC, 4, 1872). Volvía a referirse a la Escuela Graduada de Niñas N° 1 que dirigía, donde los tres grados funcionaban en una casa completamente inadecuada, con tres aulas pequeñas a la que asistían niñas con edades mezcladas (AEC, 4, 1872).

El Consejo finalmente aprobó la censura a la revista *Anales* y la retiró de circulación durante cinco meses. En 1874, el gobernador de la provincia de Buenos Aires, Mariano Acosta, fundó dos escuelas normales provinciales, una de varones y otra de mujeres que se nacionalizaron en 1881. Se habían organizado siguiendo los planes de estudio norteamericanos y al Curso de magisterio se le anexó, a cada una, la Escuela de Aplicación, que era el tipo de establecimiento que Manso había reclamado para las mujeres: una escuela graduada de primero a sexto grado, es decir, con los grados inferiores y superiores, con niñas de la misma edad en cada aula y programas diferentes y progresivos para cada grado.

Después de la censura, la Revista continuó saliendo y Manso siguió con sus comentarios críticos. En marzo de 1875, ante el segundo nombramiento de Juan M. Gutiérrez como jefe del Departamento de Escuelas, expresó que no era la persona más idónea, dado que el cargo requería “cierta actividad viril” y no a un sexagenario de quien “nunca escuchamos de sus venerables labios sino divagaciones irrealizables” (AEC, 8, 1875, p. 227).

El 24 de abril de 1875, Manso falleció de una enfermedad crónica. Fue sepultada en el Cementerio Inglés de Buenos Aires donde estuvieron presentes, de acuerdo a Velasco y Arias (1937), importantes miembros de la comunidad anglosajona de Buenos Aires. En el número de abril de la Revista –a cargo del inspector Augusto Krause- se publicó una sentida y elogiosa carta de despedida de su amigo y colega, el pastor Junor. El siguiente número y los restantes estuvieron a cargo de su hija Eulalia Noronha y Manso, quien se presentaba como subpreceptora. Explicaba que el Gobierno nacional le concedió la posibilidad de estar al frente como editora y así continuar la obra que su madre había desempeñado durante diez años. Asimismo, la habían designado como directora de la Escuela

Graduada n° 1. Al contrario de su madre, las notas editoriales de Eulalia tenían un tono amable y para nada confrontativo.

En la Revista de agosto se publicó un cuadro que presentó el Ministro nacional acerca de la educación en las provincias, diferenciando las estadísticas por sexo (Cuadro 1).

	Escuelas pública			Maestros		Alumnos	
	V	M	Mixtas	V	M	V	M
Buenos Aires	117	65	101	215	323	8719	10346
Córdoba	50	30	2	54	31	2036	1390
Catamarca	13	6	11	24	6	1261	620
Corrientes	90	36	11	92	37	4700	3260
Entre Ríos	119	20	35	119	55	3471	2599
Jujuy	17	12	35	23	15	670	1458
Mendoza	43	22	12	70	54	4008	2452
La Rioja	29	19	1	30	19	1980	1340
Salta	30	13	29	54	51	2196	1569
San Juan	26	3	37	75	90	4034	2873
San Luis	55	36	22	66	47	3613	2943
Santa Fe	44	14	7	55	25	7960	1084
S. del Estero	58	11	1	58	12	2607	926
Tucumán	14	7	70	94	35	4229	2569

Cuadro 1. Cantidad de escuelas primarias públicas (casi todas infantiles) en las provincias, alumnos y maestros. Año 1875

Fuente: elaboración propia en base a AEC, 1, 1875. Las escuelas públicas eran en todo el país 1327 frente a 489 escuelas privadas. Como era habitual, estos datos no coincidían exactamente con otros publicados en documentos oficiales de la misma época.

Como puede apreciarse, hacia 1875 predominaban en las provincias las escuelas de varones (705) por sobre las de niñas (294) y mixtas (374) y los maestros (1029) eran más que las maestras (800), a quienes en general se les pagaban sueldos más altos. De este conjunto, la provincia de Buenos Aires se destacaba, y el legado de Sarmiento y Manso se hacía sentir en relación con la gran cantidad de escuelas públicas de niñas (65) y mixtas

(101) que había, siendo la única en todo el país que tenía más alumnas que alumnos escolarizados y más maestras que maestros.

REFLEXIONES FINALES

En esta investigación analizamos los artículos que publicaron Sarmiento y Manso en la revista educativa de la provincia de Buenos Aires, *Anales de la Educación Común*, que funcionó gracias a las iniciativas individuales de Sarmiento (1858-1861) y Manso (1865-1875), mediante subsidios intermitentes recibidos mayoritariamente del Gobierno nacional y, en menor medida, del Gobierno provincial. Cabe recordar que en 1876 se inició una tercera etapa cuando la Revista pasó a ser el órgano oficial de la Dirección General de Escuelas con el nombre La Educación Común y tuvo a Sarmiento al frente del Organismo y la publicación.

En este trabajo, indicamos qué tipo de críticas hicieron Sarmiento y Manso en *Anales* a los distintos funcionarios y cuál era el contenido de las propuestas realizadas referidas a la educación de las mujeres. A continuación, resumiremos nuestros principales hallazgos.

En relación con el primer período (1858-1861), mostramos que los escritos de Sarmiento ilustraban en qué sentido la escolarización de las niñas en la provincia de Buenos Aires se encontraba más avanzada respecto al resto de las provincias donde predominaba el analfabetismo femenino, aunque tenía serios déficits porque las docentes formadas en la normal de la SB no eran del todo competentes y estaban más preocupadas porque las niñas aprendieran costura y a elaborar bordados de lujo antes que las otras materias. En comparación con los varones, mientras que ellas apenas recibían alguna escolarización, para ellos ya se había fundado una universidad pública y un colegio secundario. Entretanto, Sarmiento fue creando escuelas públicas mixtas, una opción muy novedosa para la época y bastante resistida, aun cuando las había privadas. Manso fue la directora de la primera escuela mixta y el número de estos establecimientos se incrementó sostenidamente en este período.

Con estas escuelas se abrió una nueva discusión acerca de hasta qué edad era apropiado que fuesen mixtas, optándose por los ocho años y luego por los diez años de edad. De todos modos, estas escuelas siguieron conviviendo con escuelas infantiles y elementales públicas separadas por sexo. Por otra parte,

como hemos mostrado en otros trabajos, el sanjuanino defendió enfáticamente la diferencia salarial entre varones y mujeres en las escuelas provinciales y, en simultáneo, dejó que los sueldos fuesen iguales para los maestros de ambos sexos en las escuelas normales nacionales (Rodríguez, 2022b).

Durante la segunda etapa (1865-1875), vimos que Manso puso el foco en promover la escuela graduada, resultando directora de la primera escuela femenina de ese tipo, que solo tenía los tres primeros grados. Solicitaba que se extendiera a los grados superiores (de cuarto a sexto) y que se les ofreciera a las jóvenes otras oportunidades distintas al Magisterio y la Costura. Manso criticó en varias oportunidades a los funcionarios de la Municipalidad y la Provincia –que eran, en general, enemigos políticos del sanjuanino–, pero evitó pronunciarse en contra de los ministros nacionales y sobre las creencias de Sarmiento acerca de que las maestras debían ganar menos que los maestros.

Sin dudas, fue discriminada por ser mujer y aliada de Sarmiento, pero también la criticaron por atreverse a interpelar a sus colegas varones en condiciones de igualdad. De todos modos, gracias a su indiscutible capacidad, resultó ser la primera mujer designada inspectora, vocal y presidenta suplente del Consejo municipal e integrante de una comisión dependiente de la cartera nacional.

FUENTES

Carulla, F. (1860). Memoria. *Anales de la Educación Común*, 2(17), 538–541. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1241>

De la Escuela primaria de ambos sexos Núm. 1. (1860). *Anales de la Educación Común*, 2(15), 464. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/984>

Escuelas de ambos sexos. (1865). *Anales de la Educación Común*, 3(30), 133–135. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/70>

Historia: De la fundación de escuelas de ambos sexos en Buenos Aires. (1867). *Anales de la Educación Común*, 5(1), 78–85. https://books.google.com.ar/books?id=AkBNAAAAcAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Historia de la educación pública en la Ciudad de Buenos Aires. (1870). *Anales de la Educación Común*, 9(3), 78–84. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/85>

Manso, J. (1866). Resultado de los Exámenes de las Escuelas en 1865—En la ciudad. *Anales de la Educación Común*, 3(31), 168–172. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1317>

Mesa del editor. (1873). *Anales de la Educación Común*, 12(10), 309–313. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/412>

Premios y exhibiciones industriales. (1860). *Anales de la Educación Común*, 2(16), 493–496. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1140>

Reforma de la enseñanza primaria. (1871). *Anales de la Educación Común*, 9(10), 289–298. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/410>

Revista de Educación, N° XXXIII. (marzo de 1884). Año III. Publicación oficial del Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/170>

Números XLIII-XLIV [enero y febrero de 1885]. Año V. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/178>

Sarmiento, D. F. (1849). *Educación Popular*. Santiago. Imprenta Julio Belin y Compañía.

Sarmiento, D. F. (1859a). Primer Informe del Departamento de Escuelas del año 1856. *Anales de la Educación Común*, 1(4), 101–128. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/544>

Sarmiento, D. F. (1859b). Segundo Informe del Departamento de Escuelas 1858. *Anales de la Educación Común*, 1(5), 129–160. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/589>

Sarmiento, D. F. (1861a). Tercer Informe del Gefe del Departamento de Escuelas 1860. (Conclusión.). *Anales de la Educación Común*, 2(24), 737–750. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1304>

Sarmiento, D. F. (1861b). Tercer Informe del Gefe del Departamento de Escuelas 1860. (Continuación.). *Anales de la Educación Común*, 2(22), 679–690. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1299>

Sarmiento, D. F. (1867a). Correspondencia. *Anales de la Educación Común*, 5(1), 33–41. https://books.google.com.ar/books?id=AkBNAAAacAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Sarmiento, D. F. (1867b). Correspondencia: De los Anales de la Educación Común. *Anales de la Educación Común*, 5(1), 225–231. https://books.google.com.ar/books?id=AkBNAAAacAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Sarmiento, D. F. (1870). Escuelas dominicales de la comunidad americana. *Anales de la Educación Común*, 9(5), 129–144.

Sarmiento, D. F. (1899). *Obras Completas. Tomo XXIX*. Buenos Aires. Editorial Belin Sarmiento.

Sarmiento, D. F. (1900). *Páginas literarias*. Imprenta y Litografía Mariano Moreno.

Sarmiento, D. F. (1954). *Obras Completas*. Tomo XLIV. Buenos Aires. Editorial Luz del Día.

Segundo Informe: Del Departamento de Escuelas—1858 (Continuación.). (1859). *Anales de la Educación Común*, 1(6), 161–180. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/585>

Serrano, J. N., Lucero, V. C., y Sosa, N. (1872). Del gobierno, administración y vijilancia de las escuelas: Provincia de San Luís. 11(4), 102–108. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/411>
-(1870). Buenos Aires. (5)129 [diciembre de 1870].
-(1875). Buenos Aires. Volumen 14 (8), 227 [marzo de 1875].

BIBLIOGRAFÍA

Batticuore, G. (2022). *La mujer romántica. Lectoras, autoras y escritores en la Argentina, 1830-1870*. Sudamericana.

Bracchi, C. (2005). *Anales de la educación común. Cuando la historia se hizo revista*, 1(1-2), 274-287.

Bustamante Vismara J. (2007). *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)*. Archivo Histórico Ricardo Levene.

Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.

Lewkowicz, L. F. (2003). *Juana Manso. Cuadernos Hispanoamericanos*, 639, 41-46.

Lionetti, L. (2010). Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875). *Naveg@merica*, 4, 1-15.

Newland, C. (1992). *Buenos Aires no es pampa. La educación elemental porteña, 1820-1860*. Grupo Editor Latinoamericano.

Portnoy, A. (1937). *La Instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción*

de la ley 1420. Consejo Nacional de Educación.

Ramos, J. (1910). *Historia de la Instrucción Primaria en la República Argentina, 1810-1910*. Peuser.

Rodríguez, L. G. (2022a). Las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento y las que vinieron después. Su trabajo en Argentina (1869-1910). *Revista Brasileira de História da Educação*, (22), 11-28.

Rodríguez, L. G. (2022b). Las primeras Escuelas Normales de la provincia de Buenos Aires (Mercedes, Azul, Dolores, San Nicolás y La Plata): el arribo de una burocracia nacional a las ciudades del interior (1887-1920). *Ejes de Economía y Sociedad*, 11, 134- 160, <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/ejes/article/view/1526>

Rodríguez, L. G.(2023). La educación de las mujeres según Domingo F. Sarmiento y Juana P. Manso: de la costura y el bordado a la escuela graduada (Buenos Aires, 1858-1878). *Saberes y prácticas*. Revista de Filosofía y Educación [en prensa].

Salvadores, A. (1941). *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*. Consejo Nacional de Educación.

Velasco y Arias, M. (1937). *Juana Paula Manso. Vida y Acción*. Talleres Gráficos Porter Hnos.

José Bustamante Vismara

Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET

En la antesala de la Ley n° 1420: historiografía sobre educación primaria en la provincia de Buenos Aires entre Pavón y la capitalización de Buenos Aires

RESUMEN

¿Qué sabemos de los procesos educativos del período que antecedió a la sanción de la Ley n° 1420? ¿De qué modos ha venido siendo evaluado el proceso en la provincia de Buenos Aires? En este artículo comparto un análisis de trabajos históricos que abordan estas coordenadas. Un estado de la cuestión de la historiografía producida sobre el período. En la descripción se detallan problemas o asuntos que, por distintos motivos, son particularmente sugerentes y se comparten algunas hipótesis e interrogantes.

Palabras clave: Historia de la Educación, Historiografía, Ley n° 1420.

El período que va de 1860 a 1880 en la provincia de Buenos Aires ha sido fértil en procesos educativos. Por entonces se reformó la Constitución provincial y se sancionó la Ley de Educación Común. En esos años personajes como Domingo F. Sarmiento, Marcos Sastre, Juana Manso, Emma Nicolay de Caprile, José Manuel Estrada, entre otros, transitaban despachos, diseñaron presupuestos, editaron textos, formularon respuestas a imprevistos. Las escuelas de formación para maestras y maestros comenzaron a alcanzar cierta regularidad y la cantidad de niñas y niños escolarizados creció sustancialmente. Aunque la escuela pública ya existía, por entonces cobró un impulso que no había tenido. Y muchas de esas experiencias habrían sido neurálgicas en el diseño y la sanción de la Ley n° 1420 en el año 1884.

En este artículo comparto un análisis de una buena cantidad de trabajos que abordan estas coordenadas. Un mapa de lo producido sobre el período, con una enumeración que, aunque lo pretenda, no necesariamente es exhaustiva. En la descripción se detallan problemas o asuntos que, por distintos motivos, son particularmente sugerentes. En suma, se trata de un estado de la cuestión que ofrece un amplio panorama y se detiene en algunos temas a partir de los cuales se busca compartir algunas hipótesis e interrogantes.

En el trabajo, además de señalar algunas áreas de vacancia o posibilidades de trabajo e investigación, sostengo una periodización que tensiona buena parte de las interpretaciones que eluden ahondar en las especificidades de los procesos políticos, sociales y educativos sucedidos con anterioridad a la Ley n° 1420.

En 1939 el Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires publicó un grueso volumen sobre la fundación de escuelas en la provincia de Buenos Aires durante la gestión de Sarmiento (Publicaciones del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, 1939). El trabajo marca un hito. Se trata de un punto de referencia en diversos sentidos. Allí se rubrica una forma (institucional) de entender los procesos educativos; se centra en lo realizado por determinados actores (Sarmiento, claro está); se ubica al Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires en el nudo de las respuestas que pueden darse sobre el tema (con el respaldo de los documentos que conserva sobre el tema) y, con ello, se afirma a los documentos de archivo como punto axial de la historia.

La advertencia preliminar que escribió Ricardo Levene condensa algunos de esos presupuestos. Según su análisis en 1810 se iniciaba un periodo que concluiría con la llegada de Sarmiento y el desarrollo de un sistema de enseñanza centralizado. Así la ley de la provincia de Buenos Aires de 1875 cerraba una etapa en la que la creación de cada escuela era el resultado de “un esfuerzo agotador” (Publicaciones del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, 1939, p. 7). Un período en el que las voluntades personales debían lidiar con un panorama desalentador para el desarrollo educativo. “Contexto poco propicio” que no fue suficiente para aplacar un “sentimiento natural”. ¿Parece confuso? No para el autor de ese texto quien, con una evidente contradicción, advierte tanto dificultades distintivas en la zona como una intrínseca supuesta capacidad de regeneración en algunos de sus pobladores. ¿Quién podría superar esa aparente contradicción? Lógicamente, Domingo F. Sarmiento.

En ese trabajo de Levene hay una puesta en valor de documentación de la Dirección General de Escuelas que resulta muy valiosa. La reproducción de algunos expedientes da cuenta de una rica cantera de materiales, tanto para la historia local, como de la educación en general. Y este material ha servido para una diversa gama de análisis.

En la misma década de 1930 hubo una importante cantidad de trabajos de historia de la educación. Muchos de ellos realizados al calor del cincuentenario de la Ley n° 1420; entonces se organizó un concurso de monografías que dio impulso a la aparición de una buena cantidad de acercamientos a la historia de la educación (Narodowski, 1999). No pocos de ellos aprovechaban la oportunidad para reflexionar en torno a la Ley n° 1420 al calor de la revitalización del espiritualismo y el afán por rastrear vínculos con la educación católica. En esa treintena de trabajos hay distintas discusiones –sobre el impacto de la colonización española, acerca del monopolio de la iglesia en la educación, en torno al papel de Bernardino Rivadavia o Juan Manuel de Rosas– que afirman al pasado educativo como una arena de disputas, con ecos sensibles para la Argentina de entreguerras.

Además, en buena parte de las indagaciones el pasado virreinal tenía un lugar destacado, con cierto consenso en cortar las exploraciones hacia 1850. Eventualmente la batalla de Pavón pudo constituir una referencia. Pero generalizadamente fue el período colonial y la primera mitad del siglo XIX la indagada. Una excepción se encuentra en análisis focalizados en determinado pueblo o escuela (a los que referiré más adelante) o bien en las investigaciones realizadas por Antonino Salvadores (1940, 1941). En sus textos hay una mirada liberal que busca conciliarse con la tradición católica y el nacionalismo. Pero lo que quizás mejor caracteriza la obra de Salvadores sea su recorrido por los archivos. Allí está la clave de su método de investigación, que enlaza a lo formulado por Emilio Ravignani o Ricardo Levene.

Con aquellos textos de Levene y Salvadores se puede poner punto de inicio a una mirada en la que lo institucional tiene un lugar articulador. La historia de la educación, es la historia de la escuela. Y este presupuesto enlaza buena parte de una producción historiográfica que se apoya en una lógica teleológica o evolutiva, con cierto énfasis en el papel de grandes pedagogos o bien en lo sucedido a nivel local. Articulados a ese impulso y afirmados en miradas formuladas desde procesos institucionales, hay un conjunto de trabajos que recuperan procesos educativos de determinados

pueblos. Estos análisis suelen afirmarse en determinado espacio (en muchas ocasiones un municipio) e hilar las etapas de desarrollo educativo. Entre ellos pueden mencionarse lo realizado por Ravignani acerca de Luján (1989), Reyna Almandos sobre Bahía Blanca (1928), Selva sobre Dolores (1979), Ghisiglieri sobre Ensenada y Magdalena (1986), entre otros.

Estos trabajos han ido siendo complementados por análisis que han tomado como perspectiva lo sucedido en torno a los ajustes formulados con la ley de 1875 (Barba, 1968; Coll Cárdenas, 2001); o bien perspectivas de largo plazo que revisan, con cierto énfasis en lo normativo, aspectos de la gestión política (Munín, 1993; Reyna Almandos, 1926).

Hacia fines del siglo XX el desarrollo de la historia política e institucional va siendo reformulado por nuevos interrogantes e intereses temáticos. Aspectos institucionales fueron siendo articulados a procesos sociales y culturales. Este tránsito puede reconocerse en trabajos de referencia para el campo; tanto lo realizado por Pablo Pineau acerca del proceso de escolarización en el período (1997), como por Lucía Lionetti sobre la política educativa y la configuración relacional que le daría sentido la puesta en marcha de instituciones educativas (2007). Entre estas perspectivas no faltan disensos, pero coinciden en un clima de interrogantes que sugiere una renovada mirada sobre lo educativo en la que lo social y cultural se entrelaza con lo político e institucional. Y, a partir de estas cadenas de relaciones un amplio abanico temático es generado.

Lo político y la política han sido revisitadas desde la historia educativa bonaerense: indagaciones sobre la gestión institucional (Pinkasz, 1990; Giovine, 2008; Freidenraij, 2010; Lionetti, 2010b); estudios sobre inspectores o funcionarios (Legarralde, 2007; Southwell & Manzione, 2011); acerca del impacto de Sarmiento en la gestión administrativa (Oría, 2004; Bustamante Vismara, 2012; Lionetti, 2020); trabajos sobre legislación educativa (Petitti, 2017; Levoratti, 2021); evaluaciones sobre los perfiles y trayectorias de funcionarios o maestros (Rodríguez & Petitti, 2016, 2017). En esta enumeración se conjugan trabajos panorámicos con perspectivas más acotadas. Este “ajuste” en la escala del análisis político ha permitido renovadas miradas a lo sucedido en torno a las escuelas y las comunidades de su entorno; con enfoques que distan de estar afirmados en lo meramente institucional. Al compás de esta lógica se han venido escribiendo análisis para el período sobre Quilmes, Baradero, Tandil (Urdampilleta, 2001; Meza, 2020; González Lopardo, en prensa).

El *mundo de Dorothea* (2004), de M. Bjerg, es un libro que puede considerarse un temprano punto de referencia en la generación diálogos entre historia social, inmigración, género y educación. Una perspectiva de análisis situado en la provincia, Tandil, que enhebra interrogantes y problemas de diversa envergadura. Esta lógica, propia de la denominada historia cultural, impactará en diversas miradas ligadas a la historia de la educación.

Una de ellas, cara al impulso inicial de la lógica cultural, se vincula con la lectura, la prensa y el mercado de libros. Parte de este desarrollo ha estado relacionado al impulso que Rubén Cucuzza y el equipo de la Universidad Nacional de Luján llevaron adelante en torno a la historia de la lectura y el estudio de los manuales escolares (Cucuzza, 2002), así como en diálogo a miradas más generales que se han presentado sobre el mercado cultural (Eujanian, 1999). Ahora, ajustando el lente al terreno educativo puede referirse el libro de Silvia Finocchio sobre prensa educativa (2009), la indagación sobre la gestión de bibliotecas (Planas, 2017), los trabajos realizados sobre Marcos Sastre (Bustamante Vismara, 2020), así como el trabajo en ciernes sobre papel de la prensa y la educación en un pueblo de la campaña hacia 1870 (Fiego Colangelo, 2022).

No han faltado análisis sobre pensadores o pedagogos del período. José Manuel Estrada, Marcos Sastre (Caruso & Wehrmeister, 2018; Estrada, 2011; Mariño, 2021; Bustamante Vismara, en prensa) y, claro está, el propio Domingo F. Sarmiento (sobre el que se omiten referencias pues extenderían demasiado este trabajo) tienen un lugar destacado en diversos trabajos. También, lógicamente, Juana Manso se constituye en un foco de referencias sugerentes, tanto en sus actividades docentes, como editoriales (Lewkowicz, 2000; Southwell, 2007). Y en lo que respecta al análisis de género y la docencia, además de pioneros trabajos tales como los de Yannoulas, Morgade o Alliaud, puede referirse el análisis realizado por Paz Trueba (2010) o bien una presentación de Laura G. Rodríguez entrelazando a Juana Manso, Sarmiento y la educación de las mujeres (Rodríguez, 2022).¹

Un nexos sugerente podría estar dado al contrastar la actuación hacia 1870 de Emma Nicolay de Caprile y Juana Manso. Cabe recordar que

¹ Una versión de la ponencia se publica en este dossier con el título "Domingo F. Sarmiento y Juana P. Manso: la educación de las mujeres en la revista *Anales de la Educación Común* (1858-1875)".

Caprile (polaca, católica, casada con un norteamericano) fue convocada para dirigir la escuela normal ligada a la Sociedad de Beneficencia y, no sin conflicto, luego se hizo cargo de la escuela normal dependiente de la provincia de Buenos Aires. Esta nota sirve, además, para apuntar la relativa carencia de estudios sobre el papel que la Sociedad de Beneficencia tuvo en torno la educación elemental (Lionetti, 2010a), un limitado desarrollo que se articula con poca presencia de indagaciones acerca de la oferta educativa efectuada por fuera de lo estatal. Los emprendimientos educativos particulares tienen un lugar, quizás, menos destacado que lo que el asunto amerita. Carlos Newland fue un pionero al marcar referencias sobre el tema (2014) que, desde perspectivas ligadas al desarrollo de comunidades étnicas, ha profundizado Alina Silveira (2012). Algunas aristas acerca de la formación de las elites y los sectores más acomodados se encuentran en memorias y autobiografías de sectores alfabetizados que dejaron diversos testimonios. Algunos datos son recogidos en acercamientos biográficos (Bruno, 2011; Buchbinder, 2012), pero en general parece terreno poco frecuentado. Y si esa imagen se recupera de la educación particular, poco queda por decir acerca de instancias educativas informales o no institucionalizadas; aunque, puedo referir un acercamiento inicial a la indagación de las pautas de transmisión de conocimientos acerca del arte de comerciar en el Río de la Plata hacia las primeras décadas del siglo XIX (Bustamante Vismara & Rodríguez, en prensa).

Y aunque no se trata de un área consolidada, parece sensato considerar que algo más de conocimientos se tienen acerca de colegios nacionales, escuelas secundarias, normales o estudios universitarios (pero no es el propósito de estos párrafos ahondar sobre referencias al respecto).

Asuntos ligados a la alteridad y el papel de sectores subalternos en torno a la escuela tienen un lugar que, paulatinamente, ha venido siendo puesto en relieve. Los trabajos de Barrachina sobre la comunidad afro son una referencia para el caso (2019) y muestran aristas que ponen en evidencia la necesidad de ahondar en vínculos acerca de los que poco se sabe. ¿Qué decir, por ejemplo, acerca de la relación entre pueblos indígenas y escolarización en la provincia? ¿Es posible avanzar sobre estos asuntos desde las experiencias de los involucrados? Desde otro punto de vista, pero en relación al mismo tema; acerca del vínculo entre asentamientos defensivos en la “guerra con el indio” y el desarrollo educativo han sido explorados para el caso de Bahía Blanca (Ramírez, 2017). No obstante

estos avances, preguntas básicas sobre estos temas están abiertas. Pero ello no solo sucede con aristas que la historiografía había soslayado durante años. También sucede con asuntos más tradicionales. Un ejemplo: ¿cómo fue el vínculo entre sacerdotes, iglesia católica y escuela? Gracias a un reciente trabajo de Lucas Bilbao se conoce mejor lo que concierne a la gestión del clero en las escuelas (2020), pero aún poco se sabe sobre cómo transitaron estas escuelas el proceso de secularización que se conoce para otras regiones en el período (Mauro, 2014).

Aspectos propios de la cultural material, el mobiliario y la arquitectura escolar han sido explorados para períodos o regiones circundantes a la que aquí se atiende (Arata, 2019; Dussel, 2019; Montenegro, 2012; Shmidt, 2012), pero no hay un análisis en profundidad para las coordenadas aquí atendidas. Otro tema clave refiere a los vínculos entre finanzas y educación: la gratuidad de la enseñanza que se afirma en este período, no supuso que careciera de costos. Algo se ha trabajado sobre subvenciones de la nación a las provincias (Duarte, 2018), y acerca de matrículas escolares (Bustamante Vismara, 2021); pero carecemos de trabajos en profundidad sobre la jurisdicción.

Un último punto que recorre y articula los anteriores: ¿cómo se desarrollaron los procesos de tránsito al sancionarse la Ley de Educación Común de 1875, primero, y con la capitalización de la ciudad de Buenos Aires y el diseño de la ciudad de La Plata, poco después? ¿De qué modo se vivieron esas experiencias por parte de estudiantes, maestros o funcionarios? Y esta última pregunta sirve de nexo para una inquietud que no encuentra un trabajo a partir del cual ofrecer respuestas: ¿cómo fueron las experiencias de las niñas y los niños que crecieron durante estos años? ¿De qué modo vivieron los cambios sociales aparejados con el incremento de la oferta educativa? ¿Impactó el normalismo en sus vivencias áulicas? Poco se conoce al respecto.

Este es un texto más descriptivo que narrativo. Anhelaría no haber omitido temas o trabajos que puedan ser importantes. El propósito ha estado dado en ofrecer un panorama de la producción historiográfica acerca de lo sucedido en Buenos Aires en el lapso comprendido entre 1860 y 1880, aproximadamente.

¿Período de experimentos o ensayos que madurarían con la Ley n° 1420 del año 1884? Esa tesis, en el abanico de textos referidos, encuentra puntos de apoyo y crítica. No hay un consenso generalizado sobre el tema. Y no

es el único asunto relevante del período en el que se generan diálogos: no faltan discusiones, por ejemplo, sobre las características con que se interpreta al Estado, o bien al papel desempeñado por Sarmiento: ¿en qué sentidos fue una figura clave? ¿cómo se acopló a prácticas y procesos que ya venían desarrollándose? Por otra parte, ¿hasta qué punto lo sucedido en la ciudad de Buenos Aires puede ponerse en diálogo con su campaña? ¿y con otros casos provinciales?

Cerrando este recorrido y recuperando un hilo sugerido por el libro de 1939 editado por Levene cabe aludir brevemente el fondo documental de la Dirección General de Escuelas conservado en el Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires. Aunque pueda ser tedioso y difícil de interpretar en un primer acercamiento, el inventario (¡que ojalá encuentre un archivista que lo complete!) subido a la web de la Asociación de Amigos del archivo provincial ofrece referencias y entradas acerca de los más diversos temas y lugares de la provincia (*Asociación Amigos del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires / Catálogo Dirección de Escuelas / Fondo Dirección General de Escuelas*, s. f.). Tengo la impresión que allí hay “sólida roca” para fundamentar renovadas miradas a problemas o asuntos que emergen en esta agenda abierta. Y si ello se complementara con perspectivas recogidas de “otros archivos” (municipales, parroquiales, hemerografía) el panorama enriquecería el fascinante período que antecede a la organización del sistema educativo de fines del XIX.

¿Qué leer sobre el tema?

El mundo de Dorothea, de María Bjerg puede ser una buena recreación del mundo social y político de la campaña de Buenos Aires hacia 1870. Con una prosa amena y un argumento sólido.

Para recrear las polémicas y el clima de discusiones vividas en la ciudad en torno a las políticas educativas, el artículo de Marcelo Caruso y Marco Rodríguez W. puede ser un actualizado acercamiento. Mientras que para recuperar rasgos de la impronta de Sarmiento en la gestión escolar puede verse el acercamiento de Lucía Lionetti publicado en los *Anales de la Educación Común* (2020).

Y... aunque no todos los lectores compartirán la decisión, una revisión al catálogo de la Dirección General de Escuelas puede ser el comienzo de un viaje fascinante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arata, N. (2019). Un episodio de la cultura material: la inauguración de 54 edificios escolares en la ciudad de Buenos Aires (1884-1886). *Revista História da Educação*, 23(57). <https://doi.org/10.1590/2236-3459/84235>
- Asociación Amigos del Archivo Histórico. *Catálogo Dirección de Escuelas-Fondo Dirección General de Escuelas*. <https://www.amigosarchivolevene.com.ar/productos/fondo-direccion-general-de-escuelas/>
- Barba, F. E. (1968). La ley de educación común de Buenos Aires de 1875. *Trabajos y Comunicaciones*, 18, 53-65.
- Barrachina, M. A. (2019). Entre la igualdad y la segregación. Las disputas por la educación de los afrodescendientes en el Buenos Aires postrosista. *Claves. Revista de Historia*, 5(9). <https://doi.org/10.25032/crh.v5i9.6>
- Bilbao, L. (2020). 'Por la educación pública'. Estado, clero, y comunidades locales en la conformación del sistema escolar bonaerense (1854-1875). *Pasado Abierto*, 6(12). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/4269>
- Bjerg, M. (2004). *El mundo de Dorothea: La vida en un pueblo de la frontera de Buenos Aires en el siglo XIX*. Imago Mundi.
- Bruno, P. (2011). *Pioneros culturales de la Argentina: Biografías de una época, 1860-1910*. Siglo Veintiuno Editores.
- Buchbinder, P. (2012). *Los Quesada: Letras, ciencias y política en la Argentina: 1850-1934*. Edhasa.
- Bustamante Vismara, J. (2012). Entre el decir y el hacer: Sarmiento, los municipios y la administración de las escuelas. *Estudios de Teoría Literaria-Revista digital: artes, letras y humanidades*, 1(1), 27-34. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/67>

Bustamante Vismara, J. (2020). La educación elemental y el mercado de libros en la obra de Marcos Sastre a mediados del siglo XIX. *Anuario IEHS*, 35(1), 9-26. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/anuario-ies/article/view/631>

Bustamante Vismara, J. (2021). Educación y finanzas, el cobro de matrículas en escuelas públicas (Argentina, fines del siglo XIX). *Anuario de Historia de la Educación*, 22(1), 11-20. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/28>

Bustamante Vismara, J. (en prensa). *Marcos Sastre. Informe preliminar sobre la educación popular y otros escritos (en prensa)*. UNIPE: Editorial Universitaria.

Bustamante Vismara, J., & Rodríguez, B. (en prensa). Aprender a comerciar. Formas de acceso a los saberes mercantiles en Buenos Aires durante el siglo XIX. En M. L. Mazzoni & A. Morea, *El taller del XIX. Balances, análisis y estudios sobre el siglo XIX "argentino"*. EUDEM.

Caruso, M. A., & Wehrmeister, M. R. (2018). Significados divergentes de lo "popular": Sarmiento, Sastre y sus aliados en la educación primaria de la ciudad de Buenos Aires durante el período liberal temprano (1852-1872). *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 423-465. <https://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/17978/17435>

Coll Cárdenas, M. (2001, noviembre 8). Aportes para el estudio de la ley de educación bonaerense de 1875 [ponencia]. *Octavo Congreso de historia de los Pueblos de la provincia de Buenos Aires*. Luján.

Cucuzza, H. R. (2002). Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana. En H. R. Cucuzza (dir.), P. Pineau (codir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida* (pp. 51-73). Universidad Nacional de Luján - Miño y Dávila.

Duarte, D. (2018). *El Estado y la educación: Economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino*. UNIPE: Editorial Universitaria.

Dussel, I. (2019). El patio escolar, de claustro a aula al aire libre. Historia de la transformación de los espacios escolares (Argentina, 1850-1920). *Anuario de Historia de la Educación*, 20(1). <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/81/86>

Estrada, J. M. (2011). *Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires*. UNIFE: Editorial Universitaria. <https://editorial.unife.edu.ar/coleccion/ideas-en-la-educacion-argentina/clasicos/memoria-sobre-la-educaci%C3%B3n-com%C3%BAn-en-la-provincia-de-buenos-aires-detail>

Eujanian, A. (1999). La cultura: Público, autores, editores. En *Liberalismo, Estado y orden burgués (1852-1880)*. Tomo 4 (pp. 544-605). Sudamericana.

Fiego Colangelo, G. (2022). Las escuelas en la región norte de la campaña bonaerense: Un acercamiento a través de «El Monitor de la Campaña» (1870) [ponencia]. XVIII Congreso de Historia de los Pueblos (AAAPBA).

Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.

Freidenraij, C. (2010). Entre la administración general y el gobierno inmediato: Los conflictos en torno al gobierno escolar. Buenos Aires, 1875-1905. *Anuario de Historia de la educación*, 11. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772010000100011

Ghisiglieri, J. A. (1986). Aproximación al estudio de la educación en Magdalena y Ensenada, 1852-1868. En *Estudios sobre la provincia de Buenos Aires. Homenaje al Dr. R. Levene en el centenario de su nacimiento* (p. 139). Dirección General de Escuelas - Archivo Histórico "R. Levene".

Giovine, R. (2008). *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar: Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires, 1850-1905*. Editorial Stella-La Crujía.

González Lopardo, P. (en prensa). Germán Frers, de la ciudad a la campaña bonaerense: Un educador de mediados del siglo XIX en el terreno de lo político. En *Maestras y maestros en América Latina (1800-1950)*. Universidad de San Marcos-CLACSO.

Legarralde, M. (2007). *La formación de la burocracia educativa en Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910)* [Tesis de Maestría, FLACSO].

Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires. (1939). *Fundación de escuelas públicas en la Provincia de Buenos Aires durante el gobierno escolar de Sarmiento. 1856-1861, 1875-1881*. Taller de Impresiones Oficiales.

Levoratti, J. (2021). *Acatar y cumplir: Reglamentos de escuelas públicas y subjetividad docente en la Provincia de Buenos Aires (1876-1958)*. *Anuario de Historia de la Educación*, 22(1), 40-57. <http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v22n1/2313-9277-histed-22-01-21.pdf>

Lewkowicz, L. F. (2000). *Juana Paula Manso, 1819-1875: Una mujer del siglo XXI*. Corregidor.

Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública: Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Miño y Dávila.

Lionetti, L. (2010a). Las Damas de la Sociedad de Beneficencia educan a las hijas de la campaña bonaerense (1852-1875). En F. Ovino Werle (org.), *La educación rural en América Latina siglo XIX y XX* (pp. 145-175). Liber Libros.

Lionetti, L. (2010b). Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875). *Naveg@mérica. Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas*, 4. <https://revistas.um.es/navegamerica/article/view/99851>

Lionetti, L. (2020). Sarmiento en la Dirección General de Escuelas.: Disputas y negociaciones con las comunidades de la campaña bonaerense. *Anales de la Educación Común*, 1(1-2), 151-160. <https://cendie.abc.gov.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/119>

Mariño, M. (2021). Las vetas de Marcos Sastre en la configuración de una sensibilidad común [ponencia]. XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana.

- Mauro, D. A. (2014). Procesos de laicización en Santa Fe (Argentina): 1860-1900. Consideraciones sobre la "Argentina liberal y laica". *Revista de Indias*, 74(261), 539-560. <https://doi.org/10.3989/revindias.2014.018>
- Meza, C. (2020). *Las escuelas de varones en la campaña bonaerense 1856-1861: Un estudio de caso* [Trabajo Final Integrador]. Universidad Nacional de Quilmes.
- Montenegro, A. M. (2012). *Un lugar llamado escuela pública: Origen y paradoja* (Buenos Aires, 1580-1911). Miño y Dávila.
- Munín, H. (1993). *La dirección general de escuelas (1817-1992)*. Instituto de Estudios sobre Estado y Participación-CTERA-Asociación de Trabajadores del Estado.
- Narodowski, M. (1999). El lado oscuro de la luna. El temprano siglo XIX y la historiografía educacional argentina. En *Historia de la educación a debate* (pp. 269-280). Miño y Dávila.
- Newland, C. (2014). El desarrollo de la educación elemental en Buenos Aires 1852-1862. En *Escuela Pública y Maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX* (pp. 287-310). Prometeo-Universidad Pedagógica Nacional.
- Oría, Á. I. (2004). *Desafíos a la "Educación popular": Sarmiento en el Departamento de Escuelas, 1856-1862* [Tesis de maestría, Universidad de San Andrés].
- Paz Trueba, Y. de. (2010). *Mujeres y esfera pública: La campaña bonaerense entre 1880 y 1910*. Prohistoria Ediciones.
- Petitti, E. M. (2017). Continuidades y rupturas en la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (1875-1995). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 223-244. <https://doi.org/10.19053/01227238.5546>
- Pineau, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires 1875-1930 : una versión posible*. FLACSO-Universidad de Buenos Aires.

Pinkasz, D. (1990). Escuelas y desiertos: Hacia una historia de la educación primaria en la Provincia de Buenos Aires. En A. Puiggrós (dir.), *Sujetos, disciplina y currículo: En los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)* (pp. 13-58). Galerna.

Planas, J. (2017). *Libros, lectores y sociabilidades de lectura: Una historia de los orígenes de las bibliotecas populares en la Argentina*. Ampersand.

Ramírez, M. S. (2017). La educación como patrón de diseño para estudios histórico-sociales. *Estudios comparativos e identidades urbanas del Sudoeste Bonaerense (1779-1875)* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65797>

Ravignani, E. (1989). *Historia de la escuela pública en el partido de Luján*. Junta municipal de estudios históricos.

Reyna Almandos, A. (1926). *La administración escolar de la Provincia de Buenos Aires: Síntesis de su desarrollo 1872-1924*.

Reyna Almandos, A. (1928). *Bahía Blanca y sus escuelas. Reseña Histórica*. Escuela de Artes y Oficios.

Rodríguez, L. G. (2022). La educación de las mujeres según Sarmiento y Juana Manso (1858-1878) [ponencia]. *IX Jornadas del siglo XIX. Agentes, actores, corporaciones e identidades: las preguntas sobre el sujeto histórico del siglo XIX*, Mar del Plata. Argentina.

Rodríguez, L. G., & Petitti, E. M. (2016). Dossier. *Historia, política y educación en la Provincia de Buenos Aires: Maestros, escuelas y funcionarios* (siglos XIX y XX). *historiapolitica.com*, 92. <https://historiapolitica.com/dossiers/dossier-historia-politica-y-educacion-en-la-provincia-de-buenos-aires-maestros-escuelas-y-funcionarios-siglos-xix-y-xx/>

Rodríguez, L. G., & Petitti, M. (2017). Estado, política y educación en la provincia de Buenos Aires: Trayectorias de los directores generales y ministros (1875-2015). *Anuario de Historia de la Educación*, 18(1), 1-35. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/73488>

Salvadores, A. (1940). *Después de Caseros. Organización de la Instrucción Pública*. Casa Predassi.

Salvadores, A. (1941). *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420 (Publicación Oficial)*. Tall. Gráf. del Consejo N. de Educación.

Selva, J. F. (1979). *La educación en Dolores (1834-1900)*.

Shmidt, C. (2012). *Palacios sin reyes: Arquitectura pública para la «capital permanente»: Buenos Aires, 1880-1890*. Prohistoria Ediciones.

Silveira, A. (2012). Las escuelas particulares inglesas en Buenos Aires, 1820-1884. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 14(18). <https://doi.org/10.19053/01227238.1622>

Southwell, M. (2007). Juana P. Manso (1819-1875). *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 35(1). <https://doi.org/10.1007/s11125-005-6821-0>

Southwell, M., & Manzione, M. A. (2011). Elevo a la superioridad: Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina. *Anuario de Historia de la Educación*, 12(1). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772011000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Urdampilleta, D. (2001). *La magna tarea de civilizar. Vecinos, comunidad y estado en las escuelas de la campaña de Buenos Aires. El caso de Tandil, 1854-1875* [Tesis de maestría en Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires].

Leonardo Lambardi

CENDIE – ISFT n° 8 (DGCyE)



1816, San Miguel del Monte Benemérita Escuela Primaria n°1 “Don José de San Martín”¹

¹ El autor agradece la colaboración brindada por la directora de la escuela, la profesora Gabriela Domínguez y al Bibliotecario Referente CENDIE de Región 17 profesor Hernán Rodríguez Salemi. Fotografía de Leonardo Lambardi.

RESUMEN

Se recopila información sobre la Benemérita Escuela Primaria n°1 “Don José de San Martín” que se fundó en 1816 previo a la conformación de la autonomía del territorio bonaerense. Se mencionan los principales hitos institucionales hasta su bicentenario en el 2016.

Palabras clave: Historia de la educación, Escuelas primeras, Educación primaria, Edificios escolares, Historia de la provincia de Buenos Aires.

En el actual territorio de la provincia de Buenos Aires, en 1811 -tiempos de la Revolución de Mayo-, el Presbítero Don Pedro Santiago comenzó las gestiones para la fundación de la hoy Benemérita Escuela n°1 “Don José de San Martín” de San Miguel del Monte. Su creación y continuidad a lo largo de estos dos siglos, le otorgan un rasgo distintivo a la institución, ya que tiene origen durante el período revolucionario, es decir, que sus inicios son previos a la Batalla de Cepeda y la conformación de las autonomías provinciales (Ternavasio, 2020).

El petitorio fue elevado al Cabildo de Buenos Aires en 1812 por el Presbítero Martínez, que se afincó en el lugar por poco tiempo. Hacia 1816 la juventud de la Guardia del Monte solicitó la creación de la Escuela de Primeras Letras, según consta en el Archivo General de la Nación, y la escuela comenzó sus actividades con 30 estudiantes bajo la dirección del Presbítero Martínez. Dadas las continuas incursiones aborígenes y la precariedad de la institución, las clases fueron interrumpidas cuando el Presbítero Martínez abandonó el lugar. Sin embargo, según el reglamento de Escuelas Lancaster se señalaba que en 1818 la escuela seguía “existiendo a la vera de la iglesia” (Fasci de Lagname, 1966, p. 48-49).

El próximo registro que testimonia la permanencia de la escuela fue el decreto firmado por el entonces Ministro de Gobierno y Relaciones Exteriores Bernardino Rivadavia, el 31 de diciembre de 1822, por el que dispone otorgar la suma de 120 pesos para útiles. Eloísa V. Fasci de Lagname (1966, p.49) encontró en su investigación que para 1828 la escuela se ubicaba desde “la citada pieza de la Iglesia y de la plaza [a] dos cuadras, cuatro del centro y una de la laguna”. Del solar que ocupaba la escuela, en la actual intersección de las calles Manuel de Pinazo y Santos Molina, no se conservaban vestigios para 1966.

El funcionamiento de la escuela se alteró porque el levantamiento armado del General unitario Juan Galo de Lavalle provocó que las acciones bélicas de la guerra civil contra los federales llegaran hasta Monte. Por este motivo, Saturnino Segurola, Inspector de Escuelas hacia fines de 1829, solicitó autorización para buscar un nuevo edificio. El 13 de febrero de 1830 el gobernador Juan Manuel de Rosas otorgó un presupuesto para su construcción.

Desde entonces y hasta 1852 la Escuela n° 1 funcionó solo para niños, mientras que la Escuela n° 2 dictaba clases para niñas. Las instituciones escolares se encontraban “bajo la supervisión de la Sociedad de Beneficencia, la Municipalidad y la Comisión Inspectora de Escuelas la cual estaba integrada por vecinos” (ISFDyT n° 66, s. f.).

EL SIGLO XX

En 1904 se unifican ambas escuelas y para 1922 se mudan de edificio, que pronto quedará chico. Se proyectó la construcción de un nuevo edificio y en 1942 una comisión popular se organizó para comprar el predio de la Av. San Martín y Ducos donde se colocó el 25 de noviembre de 1944 la piedra fundamental. El acto estuvo presidido por el Director General de Educación Emiliano Mc Donald. A mediados de 1946 se inauguró el edificio con la presencia del Director General de Escuelas, Alejandro Greco. El emplazamiento definitivo será en la actual Av. San Martín y Eva Perón. Desde entonces y por expediente N° 121604 /43 la escuela lleva el nombre de General José de San Martín (*Benemérita Escuela n°1*).

El 22 de octubre de 1966, en ocasión de su 150 aniversario se realizó una ceremonia, donde fue declarada Escuela Benemérita y se completaron algunas obras como el cierre de la galería para establecer el comedor escolar que llevaba el nombre del Almirante Guillermo Brown y la construcción de una nueva aula (Equipo Pedagógico, 2016).

En 2010, la escuela cobró trascendencia pública al hallarse en un antiguo armario de madera, numerosos manuscritos, los cuales contienen observaciones sobre distintos aspectos referidos a la educación del período de 1857-1929. El primero que se encontró estaba escrito y firmado por Domingo Faustino Sarmiento, Director del Departamento de Escuelas Públicas de la provincia de Buenos Aires. En 2016, durante la conmemoración por el Bicentenario de la Independencia la escuela

cumplió 200 años. Tal acontecimiento quedó testimoniado en una placa que obra en la entrada del despacho de dirección y en la inauguración del Museo Escolar, acto en el que participaron las autoridades nacionales y provinciales (Equipo Pedagógico, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ISFDyT n° 66. (s. f.). Benemerita Escuela n° 1 “Don José de San Martín”. <https://monte.gob.ar/institutosuperior/escuela-n1/>

Equipo Pedagógico (2016). Benemérita Escuela Primaria N° 1 “Gral. José de San Martín”, *Anales de la Educación Común*, 1(1), 92-93. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/3>

Fasci de Lagname, E. V. (1966). “Historia de la Benemérita Escuela N° 1 a través de sus 150 años de vida”, *Revista de Educación*, Nueva Serie, 13, 48-54. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales>

Ternavasio, M. (2020). ¿Qué se conmemora en 2020? *Anales de la Educación Común*, 1(1-2), 15–25. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/11>

Leonardo Lambardi

CENDIE – ISFT n° 8 (DGCyE)



1821, Capilla del Señor, Exaltación de la Cruz Escuela Primaria n° 1 “Bernardino Rivadavia”¹

RESUMEN

Narración de la historia de la Escuela Primaria n° 1 “Bernardino Rivadavia” a partir de la recopilación de fuentes periodísticas y monografías dedicadas a la institución por sus 200 años.

¹ Se agradece la colaboración brindada por el equipo de conducción de la escuela, especialmente de su directora, la profesora Griselda Flores y a la Bibliotecaria Referente CENDIE de Región 11 profesora Lucía Olmos, quien también autorizó la reproducción de la fotografía que ilustra el artículo.

Palabras clave: Historia de la educación, Escuelas primeras, Educación primaria, Edificios escolares, Historia de la provincia de Buenos Aires.

La Escuela Elemental de Varones fue creada el 3 octubre de 1821 por el Decreto n° 480 firmado por Bernardino Rivadavia, Ministro de Gobierno, y Martín Rodríguez, Gobernador de la provincia. Fue una de las primeras escuelas públicas de la campaña bonaerense en la que se aplicó, por iniciativa del ministro, el sistema de enseñanza “lancasteriano”. La investigación que se desarrolló en el tercer número de la revista *Portal Educativo* sobre la escuela pionera tuvo como base la monografía del profesor Miguel Hángel González titulada “Historia de la escuela de primeras letras y mutua enseñanza de Capilla del Señor”, que sirvió de fuente secundaria para narrar la historia institucional. Allí se mencionaba la intención que tuvieron las autoridades provinciales de encontrar una pronta solución al inconveniente que generaba un incipiente sistema de enseñanza. Ante la falta de maestros, “Bernardino Rivadavia, un preocupado por la educación popular, buscó la forma de lograr aquel cometido, encontrándolo en la pedagogía del inglés Joseph Lancaster, un misionero que había trabajado en India al igual que Andrés Bell, inspector de escuelas de huérfanos en Egmore, cerca de Madrás” (*Portal Educativo*, 2006, p. 25). Este método de instrucción fue denominado sistema de la “enseñanza mutua”, y consistía en utilizar como monitores a los alumnos aventajados, para atender un mayor número de educandos, siempre bajo la supervisión de un maestro. De esta forma, se saldaba la falta de docentes mediante la ayuda al maestro por parte de un “alumno adelantado”. Al respecto Miguel Hángel González expresó que

para la época en que Rivadavia se propuso oficializar ese método, poco antes implantado por el extinguido cabildo de Buenos Aires, la escasez de personal docente idóneo justificaba este tipo de enseñanza, aplicado en varios países (Napoleón le asignó gran importancia) cuando atravesaban etapas de carencia pedagógica, como Argentina en el primer tercio del siglo pasado (González citado en *La Voz*, 2021).

En este contexto se enmarca el nacimiento de la escuela, en un período signado por los primeros intentos de sistematización de la enseñanza y de formalización de la educación, que será progresivamente menos particular y más pública, con mayores obligaciones e injerencia por parte del Estado (Southwell, 2021).

En 1824, la escuela acreditaba su existencia y funcionamiento con 30 alumnos, y para el año siguiente el número de chicos ascendía a 35, lo que evidencia una gradual consolidación de la educación, teniendo en cuenta que para la época, la población bonaerense se estimaba en algo más de 54.000 habitantes (Cultura, s/f.). Los años posteriores dan muestra del incremento de la presencia del Estado en la organización y supervisión de la educación. Para el año 1878 existían dos escuelas elementales, una de varones y otra de niñas, tres mixtas rurales y cinco escuelas públicas de enseñanza primaria en Exaltación de la Cruz (Katz, 1996).

EL SIGLO XX

La ubicación original de la escuela es donde se levanta el Palacio Municipal, hoy se encuentra en la calle Rivadavia al 439 frente a la Plaza San Martín. Su emblemático edificio es custodio y guardador de historias y recuerdos de numerosos miembros de su comunidad educativa. Por sus aulas, pasillos y patios han circulado cientos de estudiantes y docentes cuyas vivencias y experiencias escolares perduran aún en la memoria de quienes habitan la localidad.

Forman parte de la historia local, el nombre que lleva la escuela en homenaje al ministro que refrendó el decreto en virtud del cual se dispuso su fundación. En la actualidad, la escuela es apadrinada por el ARA Rompehielos Almirante Julián Irizar, en honor al marino nacido en este pueblo y que pasó por sus aulas. Es por ello, que en el hall de acceso se encuentra una placa donada por la Real Sociedad Científica de Suecia en reconocimiento al rescate de la expedición sueca que protagonizó en 1903, el Almirante Julián Irizar al mando de la corbeta Uruguay (Cultura, s/f).

En 2021, en ocasión de la celebración del bicentenario de su fundación, se realizaron los actos protocolares y se conformó un museo que exhibe “documentación escrita de distintas épocas, fotografías de promociones de egresados”, y otros objetos, con la finalidad de testimoniar y preservar la memoria pedagógica e institucional de la escuela (*El Lugareño*, 2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cultura. (s/f). Escuela N° 1 – “Bernardino Rivadavia”. <https://www.exaltaciondelacruz.gob.ar/CULTURA/?p=706>

Katz, R. S. (1996). *Historia de la educación en la provincia de Buenos Aires*. Weben.

La Voz. (2021, 6 de octubre). La Escuela 1 de Capilla festejó sus 200 años. <https://www.diariolavozdezarate.com/2021/10/06/la-escuela-1-de-capilla-festejo-sus-200-anos/>

El Lugareño. (2021, 3 de octubre). La Escuela N° 1 Bernardino Rivadavia celebra sus primeros 200 años. <https://xn--ellugareo-s6a.com.ar/sociedad/la-escuela-n-1-bernardino-rivadavia-celebra-sus-primeros-200-anos/>

Portal Educativo. La pionera, 2. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero02/archivosparaimprimir/la_pionera.pdf

Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras - UBA. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/174664/CONICET_Digital_Nro.cffad6a2-fee7-430d-882b-c0a00b1840b9_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Leonardo Lambardi

CENDIE – ISFT n° 8 (DGCyE)



1857, Tandil Escuela Primaria n° 1 “Manuel Belgrano”¹

RESUMEN

Relata el surgimiento de la educación en la ciudad de Tandil, con la intención de testimoniar la historia de la primera escuela de la localidad, la Escuela Primaria n° 1 “Manuel Belgrano” y las acciones de los actores sociales que

¹ El autor agradece la colaboración brindada por el equipo de conducción de la escuela, especialmente a su directora, la profesora Guillermina Calafatich y a la Bibliotecaria Referente CENDIE de Región 20 profesora Sabrina Merialdo. Asimismo, agradece a María Florencia Cocco, vecina de la localidad, quien autorizó la utilización de la imagen.

participaron del proceso de su gestión. Se recopila información de medios locales, fuentes periodísticas y monografías vinculadas a ambas temáticas.

Palabras clave: Historia de la educación, Escuelas primeras, Educación primaria, Edificios escolares, Historia de la provincia de Buenos Aires.

El decreto de creación de la escuela fue firmado por Domingo Faustino Sarmiento en el año 1857, y fue la primera escuela primaria de varones de Tandil. Originalmente, desde 1854, funcionaba en otro edificio.

Fue designado como primer maestro, Francisco Juldain, quien nacido en 1834 en Guipúzcoa (España), emigró muy joven a nuestro país motivado por las esperanzas que ya generaban las tierras bonaerenses (Pérez, 2013). A su llegada se afincó en lo que actualmente es la ciudad de Tandil, para aquel entonces, la nación y la provincia de Buenos Aires en particular, transitaban las consecuencias de la caída del gobierno de Rosas, y aún se hacían presentes aborígenes, lanzas y tolderías.

A lo largo de su vida, Juldain además de ser maestro de la escuela, se desempeñó como Jefe del Archivo Municipal e Inspector del Mercado de Abasto. Alejado unos años del próspero poblado, a su regreso, dejó testimonio de su arribo a Tandil, "sólo encontré a la división "Sol de Mayo" que bajo las órdenes del joven teniente coronel Machado acampaba en el Fuerte" (Pérez, 2013).

Don Francisco falleció el 23 de septiembre de 1895, pero legó fragmentos de una crónica de su autoría fechada el 8 de mayo de 1884 recordando el Tandil de 1854. Dicha crónica constituye una fuente de suma importancia histórica, que se dio a conocer en aquel año en el periódico *El Eco de Tandil*.

En una breve contextualización de la época nos cuenta que hacia el verano de 1854 el Juez de Paz Darragueira viajó a Buenos Aires para reforzar sus gestiones para lograr los aportes para concretar la ansiada capilla y las escuelas. El partido ya contaba con casi 3000 habitantes, de los cuales 600 estaban radicados en el pueblo, aún sin botica, médico, escuela, iglesia, ni sacerdote. Tandil no permanecía alejado de la nueva situación política, por la cual Urquiza intentó tratar como aliado a Calfucurá y su pueblo, con el objetivo de mantener una cierta tranquilidad en el sur de la provincia. (Pérez, 2013)

Temerosos de la relación con la población aborigen se deteriorare, los tandilenses por cuenta propia, iniciaron la recolección de fondos para el mejoramiento del deteriorado fuerte, mientras simultáneamente, el Juez de Paz elevaba la nómina propuesta para la primera Comisión Municipal, integrada por Carlos Darragueira, Publio Massini, Regino Barbosa, Antonio Ponce (argentinos, bonaerenses); Manuel Romero y J. M. Otero (españoles) y José Suessy y José Arnold (norteamericanos). De aquí se desprende otro dato significativo para la futura escuela, este último sería el primer preceptor del incipiente proyecto educativo, pese a que sus oficios originales eran carpintero y panadero. (Pérez, 2013.)

La inauguración de la escuela, se enmarcará, en un contexto particular de la provincia de Buenos Aires, ya que, recién luego de la caída del gobernador Rosas tras su derrota en la Batalla de Caseros, las autoridades bonaerenses realizaron el primer intento de organización estatal para la educación, al crearse en octubre de 1852: el Departamento de Escuelas bajo la dirección de José Barros Pazos, quien en 1853 inició la tarea de crear escuelas estatales, en las antiguas escuelas parroquiales de Buenos Aires y en la campaña.

De esta fecha data la referencia más antigua respecto a la inquietud de los vecinos sobre la necesidad de crear una escuela en Tandil, es una solicitud de Narciso Domínguez, sustituto del Juez de Paz Felipe Vela, dirigida al gobernador Valentín Alsina (Pérez, 2013).

Hacia 1854, el gobierno municipal que también se encontraba preocupado por la cantidad de niños en edad escolar que vivían en Tandil y que no recibían ningún tipo de instrucción y dado que el Estado provincial presentaba serias dificultades para remitir los fondos necesarios para la construcción de la primera escuela, y para asegurar la contratación y el pago de un maestro, las autoridades municipales no se resignaron y organizaron una colecta entre los vecinos, igual a la que se estaba realizando para construir la iglesia y restaurar el fortín. La recién creada comisión, se encargó no sólo de conseguir el espacio físico para la escuela, los maestros y el dinero para el pago del sueldo, sino también de imponer entre los padres el hábito de asegurar a sus hijos una educación elemental (Urdampilleta, 2010).

Finalmente, el 18 de junio de 1854, luego de tres décadas de la fundación por iniciativa del gobernador Martín Rodríguez del Fuerte Independencia, la tan anhelada escuela iniciaba su actividad con doce niños en un rancho refaccionado ubicado en la actual esquina de Yrigoyen y General San Martín, el cual fue alquilado a José Rivero en \$ 100 mensuales (Pérez, 2013).

Para entonces, el vecino pionero, promotor de la iniciativa y maestro de origen danés Juan Fugl, quedó al frente de la escuela, y delegó el cargo de Preceptor (denominación que se le daba al maestro) en el vecino ya mencionado, José Arnold. Esta designación de carácter transitorio cesó cuando Barros Pazos nombró para el cargo a José Zapico en octubre de 1854, quien por inconvenientes de salud debió renunciar en marzo de 1855 (Pérez, 2013).

Ante la situación planteada, el vecindario solicitó una nueva designación, que recayó en Domingo Rañal o Rañan (ambos apellidos figuran en la documentación de la época), su gestión fue breve, ya que el mismo año tuvieron lugar los malones de Yanquetruz. Un informe del Juez de Paz, Carlos Darragueira del 17 de octubre de 1855, expone las consecuencias de esos episodios que derivaron en "el éxodo tandilense" y la consecuente interrupción de la actividad escolar (Pérez, 2013).

Ante esta situación, el Jefe de Escuelas Barros Pazos, manifestó que esperaba que en 1856 pudieran reiniciarse las actividades escolares, y para eso dispuso de \$25 para la compra de útiles. El año escolar inició sin grandes novedades, aunque lentamente comenzó a retornar el vecindario y el "repoblamiento" (Pérez, 2013).

Más allá de estos sucesos, 1856 sería un año importante para la educación en la provincia de Buenos Aires, y en particular para la comunidad de Tandil, ya que ese año asumió como nuevo Jefe del Departamento de Escuelas, Domingo Faustino Sarmiento y, Barros Pazos fue ascendido como Ministro de Gobierno, éste concedió, el 22 de julio de 1857, la autorización a la Municipalidad para que refaccionara el local de la escuela con el objeto de su reapertura, utilizando los cuatro mil pesos que los vecinos adelantaron (Pérez, 2013).

Finalmente, el 1 de agosto de 1857, la Escuela Pública de Varones, reabrió sus puertas con Francisco Juldain como preceptor o maestro, quien a propuesta del Juez de Paz Adolfo González Chaves y por sugerencia de Juan Fugl (Municipal de Instrucción y Culto) era designado, en reemplazo del primer propuesto, Domingo Rañal o Rañan, quien no podía asumir el cargo.

El particular retorno de la actividad escolar se dio en un contexto en que las autoridades comenzaron a poner un mayor énfasis en la educación. Así es como, hacia fines de la década del cincuenta, comenzó a extenderse el concepto de escuela primaria, el cual incluía no sólo la educación elemental y

primeras letras, sino también a un sistema de graduación y diferenciaciones que excepcionalmente se empleó durante la primera mitad del siglo XIX. Este y otros cambios como los realizados en el currículum, la formación e integración del cuerpo docente, la estructura burocrática educativa y en las relaciones entre sociedad y escuela comenzarán a evidenciarse en su trayectoria institucional (Bustamante Vismara, 2004).

Los inicios de la escuela mostraron buenos augurios, el 30 de marzo de 1858, los alumnos pioneros fueron examinados, y dados los resultados fueron merecedores del reconocimiento del Presidente de la Municipalidad, Juan Casado en nota dirigida a Sarmiento, el 12 de abril de ese año (Pérez, 2013).

La actuación de Juldain finalizó por su renuncia en 1860; en enero de 1861 asumió Miguel Brid, quien poco tiempo después, en junio, renunció y fue reemplazado por Ricardo López, éste desempeñaría su función hasta finalizar 1864. Posteriormente asumió Antonio Lambín, quien ejerció sus funciones hasta 1868, durante su servicio la escuela transitó un período de esplendor, la preocupación por la deserción escolar disminuyó dado el aumento de la matrícula, y se obtuvieron buenos resultados en los exámenes. Asimismo, y dada la gestión municipal, se inició la construcción de un nuevo edificio para la escuela, cuyos trabajos finalizaron en 1867 (Pérez, 2013).

Lambin fue sucedido por un nuevo preceptor, Manuel Castro y Oubiña, quien se desempeñó hasta julio de 1876, mes en el que renunció por enfermedad, y falleciendo poco después. Este preceptor tuvo discrepancias con las autoridades municipales, las cuales fueron comunicadas, incluso, al Departamento de Escuelas. Castro y Oubiña las responsabilizaba de la falta de apoyo para lograr un mejor nivel que permita a sus egresados ingresar a la Escuela Normal de Dolores, ya que en Tandil todavía no se había fundado. El conflicto hace evidente la idea y necesidad de fundar una escuela Superior, que preparase a sus egresados para dicho ingreso.

Ante estas circunstancias, desde enero de 1875 comenzó a funcionar la denominada 'Superior', con Lázaro Caseaux como preceptor, siendo reemplazado en octubre por Andrés Clari, quien a la renuncia de Castro y Oubiña, reunió las dos escuelas en una y asumió la dirección (Pérez, 2013).

Para entonces, la unificada escuela de varones, contaba con una matrícula de 188 estudiantes y funcionaba en un local sobre la calle General

Belgrano, acompañaron a Clari en su tarea docente, Ricardo Venegas y Félix Retolaza (Pérez, 2013).

Ese año, otro hito tuvo lugar en la provincia de Buenos Aires, el 26 de septiembre de 1875 se promulgó la Ley N° 988 denominada Ley de Educación Común, normativa de gran importancia, que constituyó un antecedente de la Ley 1420. Por la ley de 1875 se crearon el Consejo General de Educación, el cargo de Director General de Escuelas y los Consejos Escolares (Katz, 1996).

Hacia 1879, la ya convertida en Escuela Superior de varones, registraba una disminución en su matrícula, tenía 130 estudiantes y se encontraba bajo la dirección de Norberto J. Casco de quien consta que continuaba en el cargo aún en 1881 (Pérez, 2013).

Este es el recorrido histórico de la Escuela Pública de Varones, previo al Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1884, que culminó con el dictado de la Ley n° 1420, estableciendo la educación común, gratuita y obligatoria, y signando la educación de todo el país.

EL SIGLO XX

Ya iniciado el siglo XX, la escuela continuó su crecimiento; superando algunos contratiempos, la comunidad logró que se atendieran sus reclamos para disponer de un mejor edificio. El mismo se materializó, el 26 de octubre de 1913, en la locación que actualmente posee en la calle General Belgrano n° 1 557 (Perez, 2013).

La inauguración de la escuela fue un acontecimiento popular muy deseado, que se celebró en 1914 en ocasión de la ampliación y remodelación de la plaza principal. Su localización responde a una tradicional planificación urbana de herencia colonial, donde la mayoría de las instituciones significativas de la comunidad y que conforman gran parte del patrimonio de la ciudad se encuentran sobre la misma calle frente a la Plaza Independencia, a mencionar: el Palacio Municipal, la Parroquia Santísimo Sacramento y la actual Escuela Primaria n° 1, protagonista de estas líneas. (Subsecretaría de Cultura y Educación del Municipio de Tandil, 2023).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bustamante Vismara, J. (2004). *Escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires, primera mitad del siglo XIX*. [Tesis] https://www.academia.edu/40629502/Escuelas_de_primeras_letras_en_la_campa%C3%B1a_de_Bs_As
- Katz, R. S. (1996). *Historia de la educación en la provincia de Buenos Aires*. Weben. Pérez, D. E. (2013). *Génesis de la educación en el Tandil*. Historicus <http://historicus-daniel.blogspot.com/2013/12/genesis-de-la-educacion-en-el-tandil.html> (Consultado, 12/6/2023)
- Pérez, D. E. (2013). *El Tandil hace más de siglo y medio : El testimonio del maestro Juldain en el Tandil* . <http://historicus-daniel.blogspot.com/2013/10/el-tandil-hace-mas-de-siglo-y-medio.html> (Consultado, 12/6/2023)
- Subsecretaría de Cultura y Educación del Municipio de Tandil (2023). *Cuadernillo del Bicentenario: Patrimonio, Historia, Escuelas*. <https://cultura.tandil.gov.ar/download/15140/Cuadernillo%20del%20Bicentenario.pdf> (Consultado, 13/6/2023)
- Urdampilleta, D. (2010). *La escuela y las fiestas*. La educación en Tandil 1854-1875. Divulgación Universitaria UNICEN <https://www.unicen.edu.ar/content/la-escuela-y-las-fiestas-la-educaci%C3%B3n-en-tandil-1854-1875> (Consultado, 13/6/2023)

Leonardo Lambardi

CENDIE – ISFT n° 8 (DGCyE)



1876, Saladillo Escuela Primaria n°5 “José Manuel Estrada”¹

RESUMEN

Se presenta el proceso histórico de fundación del partido de Saladillo, su poblamiento y la consecuente necesidad de brindar a quienes habitaban el espacio rural, instituciones educativas como la creada en 1876 en el paraje “La Blanqueada”: la Escuela Primaria n° 5 “José Manuel Estrada”. Se analiza y recopila información de monografías, medios locales y fuentes periodísticas sobre la temática.

¹ Se agradece la colaboración brindada por la directora de la escuela, la profesora Nancy Santansiero quien autorizó la reproducción de la imagen que ilustra el artículo y a la Bibliotecaria Referente CENDIE de Región 24 profesora Anabella Antenucci.

Palabras clave: Historia de la educación, Escuelas primeras, Educación primaria, Edificios escolares, Historia de la provincia de Buenos Aires.

La Escuela Primaria n° 5 “José Manuel Estrada” se encuentra ubicada en el Cuartel I, paraje “La Blanqueada” del partido de Saladillo. Dicho partido, fue creado por decreto del gobernador de Buenos Aires, Brigadier Juan Manuel de Rosas, el 25 de diciembre de 1839, como una reacción política ante la Revolución de los Libres del Sur. El levantamiento también conocido como Revolución de los Estancieros del Sur, tuvo lugar en la campaña bonaerense el mismo año, pero su origen se remonta a 1835, cuando Rosas es elegido nuevamente gobernador de la provincia. De allí en más, y hasta su derrocamiento en 1852 ejerció el poder sin límites constitucionales, manteniendo el régimen representativo de voto amplio y directo instaurado en 1821. Durante los años siguientes, el sistema adquirió las características de un régimen plebiscitario. Las elecciones para la renovación de la Sala de Representantes se realizaban anualmente, imponiéndose la lista única de candidatos confeccionada por el gobernador y alentando la participación de los votantes. Dado que para entonces la población rural superaba a la de la capital, una medida promulgada en 1832, reinvertió la desigualdad representativa establecida en 1821 a favor de la ciudad. Por este cambio la campaña pasó a tener 13 secciones electorales y 25 representantes, frente a los 24 con los que contaba la ciudad. Simultáneamente, la práctica del sufragio se fue ampliando, incorporando los partidos y pueblos que se sumaban a la expansión de la frontera territorial, demográfica y productiva de la provincia. Respecto a los demás poderes, la Legislatura y la Cámara de Justicia continuaron funcionando, pero la delegación que hizo la primera al Poder Ejecutivo de la “suma del poder público” y las sucesivas aprobaciones plebiscitarias, reforzaron la autoridad del gobernador (Fasano y Ternavasio, 2013)

Para entonces, Rosas, a quien llamaban el Restaurador de las leyes, contaba con el apoyo de los sectores popular, medio, el ejército y el ganadero. La adhesión de estos últimos era sólida, ya que sus intereses, eran coincidentes con los del gobierno y priorizaba los intereses de exportación del sector terrateniente.

El control del gobierno rosista sobre la oposición o disidencias se implementó a partir del estado de excepción y de la permanente invocación de amenazas externas e internas de conspiradores, mientras que la

deliberación en los espacios políticos y públicos fue suprimida y se exigió la adhesión al federalismo.

Pero hacia 1838 a la creciente oposición interna de los unitarios y algunos partidarios federales, se añadió la Joven Generación, cuyos miembros, algunos inclinados hacia la corriente literaria neoclásica y otros a la romántica generación romántica seguían el ideal de "civilización" de la cultura francesa (Zubizarreta, 2011).

Esta situación se enmarca en un nuevo frente de oposición, en esta ocasión, externa, que se produjo con Francia durante el gobierno de Rosas, quien se mantuvo impasible frente a la presión política y comercial ejercida por la potencia europea. Durante el conflicto, la flota de guerra francesa bloqueó el Río de la Plata y los jóvenes románticos tomaron partido contra el gobernador.

El bloqueo comercial significó la interrupción del comercio exterior de la provincia de Buenos Aires. Los sectores económicamente acomodados perdieron la posibilidad de seguir importando bienes materiales y culturales desde Europa, y se obstaculizó también el comercio de exportación, del cual dependían su condición y estilo de vida, así como la economía de la ciudad. El mayor impacto del efecto negativo del bloqueo sobre las exportaciones ganaderas, recayó sobre la rentabilidad de la zona rural de la provincia. Los grandes propietarios de campos que hacían todas sus ventas directa o indirectamente al mercado exterior vieron interrumpidas la comercialización y los precios de sus productos cayeron rápidamente (Zubizarreta, 2011).

Ante la caída significativa de los ingresos fiscales provenientes del comercio exterior, y como medida para mitigarlo, el gobierno de Rosas recurrió a la tierra pública, la cual estaba en gran parte en manos de beneficiarios del sistema de enfiteusis, es decir, que estaban arrendadas por largos períodos de tiempo a cánones de alquiler muy bajos.

El gobernador suspendió la renovación de los contratos y exigió la devolución de esas tierras, o la compra inmediata por parte de sus arrendatarios. La enfiteusis era la principal forma de tenencia de la tierra en el sur de la provincia, especialmente al sur del río Salado. Rosas aprovechó esta medida para vender los campos únicamente a sus partidarios y les negó tal posibilidad a quienes sospechaba no le eran incondicionales. La situación antes descrita produjo un gran cambio en las condiciones económicas, sociales y políticas de la provincia, que derivaron en la

reconocida Revolución de los Estancieros del Sur, que se inició cuando “un grupo de vecinos de Dolores y alrededores se reunieron en la plaza pública para manifestar su oposición al Gobernador de Buenos Aires, Juan Manuel de Rosas, y desplazar al Juez de Paz para nombrar uno afín a sus intereses” (Germinario, 2021).

En los días sucesivos, el malestar por la medida adoptada y la reacción generada se fue extendiendo por las zonas aledañas: “En un lapso de diez días aproximadamente, entre fines de octubre y comienzos de noviembre, desde Monsalvo, pasando por Tandil y confluyendo en Chascomús diferentes partidas armadas se fueron armando para la batalla definitiva” (Germinario, 2021). Finalmente,

las fuerzas rosistas organizadas por el hermano del Gobernador, Prudencio Rosas en conjunto con Nicolás Granada, Vicente González y con el apoyo de algunos grupos de indios amigos, derrotaron a los rebeldes. Esto no significó el fin de la conmoción en el entorno rural de Buenos Aires. Durante varios meses perduraron los conflictos, pequeños enfrentamientos y desconfianzas (Germinario, 2021).

Esto llevó al gobierno a establecer la fundación de nuevos pueblos en la todavía vasta y despoblada campaña bonaerense. De este modo, es que, durante la gobernación de Juan Manuel de Rosas, se crea por decreto del 25 de diciembre de 1839, el partido de Saladillo, que tomó su nombre del arroyo que delimita el noroeste del territorio y que es afluente del Río Salado. En 1846 entra en funciones el primer Juez de Paz a quien se le encomienda la organización y administración de la justicia y el gobierno.

En 1862, dada la trascendencia económica y social del partido, Máximo y Francisco Cabral, representando la voz de vecinos y estancieros, solicitaron al gobernador de la provincia, Mariano Saavedra, la formación de un pueblo. Se funda así, el 31 de julio de 1863, el pueblo de Saladillo.

En las tres décadas siguientes, y hasta 1890, se produce un permanente crecimiento del partido. La historia local reconoce a este período como el momento de inicio del proyecto de desarrollo económico, urbanístico, social y cultural del pueblo. Así lo manifiesta y lo enmarca en el proceso de progreso económico bonaerense, la página del municipio de Saladillo:

Un puñado de hombres ilustrados, que por sus vinculaciones políticas y por sus confiables intenciones comerciales, convergieron aquí para establecer sus negocios ganaderos sabían de las posibilidades económicas que ofrecían estas tierras mansas y extendidas que ya estaban dentro de la geografía civilizada de la Provincia de Buenos Aires. A ojos vista, Saladillo se presentaba como una inmejorable inversión, segura y cercana a la Capital Federal y al nada despreciable puerto de Buenos Aires, quizás, ya entonces, el más importante de América del Sur (Municipalidad de Saladillo).

Dado el contexto antes descrito e impulsados por la deficiente situación económica, los profundos cambios sociales, ideológicos y políticos en Europa, se produjo la llegada a nuestro país de una fuerte oleada inmigratoria. La zona rural bonaerense recibirá el mayor contingente de trabajadores, los cuales eran necesarios para poblar la vasta campaña de la provincia y promover la economía agrícola que se constituirá, en años posteriores, en el modelo agroexportador.

Esa corriente inmigratoria determinó la consolidación económica de Argentina dentro de la División Internacional del Trabajo, con un crecimiento económico excepcional que se extendió desde 1870 y persistió hasta 1930, siendo sólo interrumpido al inicio de la Primera Guerra Mundial.

Esta etapa caracterizada por el fuerte trabajo de inmigrantes italianos, españoles (vascos, catalanes y castellanos), sirio-libaneses, irlandeses y franceses, fue el factor transformador de las tierras improductivas en prósperos campos de ganados y granos, que situaron a nuestro país como uno de los mayores exportadores mundiales de productos primarios (Aca Saladillo)

Hasta aquí, un breve relato de la historia fundacional del partido y el pueblo de Saladillo, donde aspectos como el económico, político y social se entrelazan. En lo que respecta a la educación, “en 1839 al crearse el distrito, estaba en vigencia los decretos dictados por Rosas suprimiendo los colegios públicos de enseñanza primaria en la provincia. Durante ese período no pudo funcionar en Saladillo escuela pública alguna” (Katz, 1996).

El 3 de febrero de 1852, el gobernador Rosas es derrotado en la Batalla de Caseros por el Ejército Grande de América del Sud al mando del gobernador y caudillo entrerriano Justo José de Urquiza. A partir de entonces, se inicia “la restauración de la enseñanza pública, pero sus beneficios no alcanzaron al partido hasta la década siguiente, en cuyo transcurso, el 2 de octubre de

1865, abrió sus puertas en el pueblo el primer colegio gratuito, a cargo del Preceptor Rafael Zamorano” (Katz, 1996).

Durante los años siguientes se inaugurarán, en 1869 la escuela de niñas, atendida por la preceptora Antonia Cabral de Caillat, en 1876 las actuales Escuela Primaria n° 5 y n° 7, y en 1880 la Escuela Primaria n° 3, de modo que, “al levantarse el Censo Provincial de 1881, eran 5 las escuelas primarias gratuitas provinciales y también funcionaba una escuela nacional Láinez” (Katz, 1996).

La Escuela Primaria n°5 “Juan Manuel de Estrada”, localizada en el paraje “La Blanqueada”, y fundada en octubre de 1876, posee una particularidad dentro del contexto de creación de escuelas del último cuarto del siglo XIX, ya que se fundó en un contexto rural, atendiendo justamente, a esa oleada de inmigrantes que, llegada al país, se instalaba en los campos bonaerenses, estableciendo en estas tierras sus familias.

EL SIGLO XX

Esta escuela sería parte del inicio de una nueva enseñanza, que resultó indispensable para que el Estado y el sistema educativo bonaerense llegara a cubrir el vasto territorio. La educación rural, que tanta historia rica posee en la Argentina, es poseedora de un espíritu e idiosincrasia que bien testimonia en el siglo XX, el maestro Luis Fortunato Iglesias:

Estos chicos de tanto sacrificio, entraron en el mundo de la escuela. Porque la escuela se hizo comunidad viva; tenían de todo. Y lo que más me preocupó fue darles todas las oportunidades además de hacer una enseñanza seria, que realmente no los hiciera desertores, sino que los entusiasmara para toda la vida. Porque así fue: se entusiasman tanto, había tanta alegría en la vida de la escuela, hacían tantas cosas de las que estaban tan orgullosos, que la escuela se convirtió en un imán para ellos. Los más chicos que no venían a la escuela estaban soñando venir porque sabían, por sus hermanos, lo que vendría; ya al ingresar tenían una biblioteca Menor, es decir una biblioteca para los más chiquitos: en la Biblioteca Menor estaban todos los libros, sin forro, con las tapas a la vista que los atraían (Padawer, 2017, p.29).

Hoy, la escuela y quienes la conforman, con una matrícula sostenida de estudiantes seguramente siguen la inspiración y los lineamientos pedagógicos de un referente de la educación rural como lo es el maestro Iglesias.

Por último, y para reforzar la significación de la educación rural, es importante plantear que dado los cambios curriculares del Nivel Primario, así como la necesidad de brindar una formación más específica, la escuela rural de maestro único se vio ampliada con la incorporación de docentes especializados en materias como Inglés, Plástica y Educación Física (La educación en Saladillo, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aca Saladillo. (s. f.) Historia. https://acasaladillo.com.ar/?page_id=17

Germinario, C. (2021). El Levantamiento de los Libres del Sur (1839): un abordaje desde el estudio de redes. *Prohistoria*, 36, 1-31. <https://www.redalyc.org/journal/3801/380169260002/html/>

Katz, R. S. (1996). *Historia de la educación en la provincia de Buenos Aires*. Weben.

Padawer, A. (2017). Las escuelas rurales en el siglo XXI. Las lecciones del maestro Luis F. Iglesias. *Anales De La Educación Común*, 2, 27-33. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/115/234>

Fasano, J. P. y Ternavasio, M. (2013) "Las instituciones: orden legal y régimen político". En Ternavasio, M. *Historia de la Provincia de Buenos Aires. De la organización provincial a la federalización de Buenos Aires (1821-1880)*. Tomo 3. Edhasa.

Zubizarreta, I. (2011). *Los Unitarios: faccionalismo, prácticas, construcción identitaria y vínculos de una agrupación política decimonónica, 1820-1852*. [Tesis, Freie Universität Berlin] https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/5638/Ignacio_Zubizarreta.pdf?sequence=1

La educación en Saladillo. (2008). Los establecimientos de Educación Primaria en Saladillo. <https://educacionensaladillo.wordpress.com/los-establecimientos-de-educacion-primaria-en-saladillo/>

Municipalidad de Saladillo. (s. f.). Historia. <https://www.saladillo.gov.ar/?q=historia>

Leonardo Lambardi

CENDIE – ISFT n° 8 (DGCyE)



1884, Chivilcoy Escuela Primaria n°7 “Juana Manso”¹

RESUMEN

Relata el surgimiento de la ciudad de Chivilcoy, con la intención de testimoniar la historia de la educación en dicha localidad y la fundación de la Escuela Primaria n° 7 “Juana Manso”. Se abordan las acciones realizadas por distintos actores sociales que participaron del proceso de su gestión. Se recopila información de medios locales, fuentes periodísticas y monografías vinculadas a ambas temáticas.

¹ Se agradece la colaboración brindada al equipo de conducción de la escuela, especialmente a la directora de la escuela, la profesora Luciana Gesualdo quien autorizó la reproducción de la imagen que ilustra el artículo y a la Bibliotecaria Referente CENDIE de Región 15 profesora Julieta Marchan.

Lambardi, L. (2023). 1884, Chivilcoy. Escuela Primaria n° 7 “Juana Manso”. *Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 3, 213-218

Palabras clave: Historia de la educación, Escuelas primeras, Educación primaria, Edificios escolares, Historia de la provincia de Buenos Aires.

El sector de la llanura pampeana reconocido como Chivilcoy desde mediados del siglo XVIII, formó parte de la Guardia de Luján hasta diciembre de 1845 en la que adquiere el rango de Partido (Caggiano, 2001). Las distintas fuentes documentales de la época evidencian que en el vasto territorio de la Guardia de Luján, la actividad económica que prevalecía era la agricultura cerealera y la ganadería, y que la población predominantemente blanca y de mediana tasa de masculinidad se encontraba dispersa (Barcos, 2010).

Hacia 1852 Patricio Gorostiaga fue designado como juez de Paz y eleva una nota al Ministerio de Gobierno Juan María Gutiérrez solicitando la creación de un centro de población, se concede así el terreno “en el punto medio del Partido”. Gorostiaga es reemplazado por Federico Soares quien prosigue con la iniciativa y en junio de 1853, el Departamento Topográfico envía instrucciones a Soares para la distribución de quintas y solares que finalmente conformarán el pueblo (Caggiano, 2001).

Finalmente, Chivilcoy se funda el 24 de octubre de 1854, en una lomada vacía de ocupantes, que a posteriori implicó que la radicación de la población mayoritariamente conformada por labradores y que se encontraba diseminada por el partido, demandara décadas”. La falta de profesionales o vecinos idóneos que pudieran seguir las indicaciones de demarcación no aminoraron el deseo ni el ímpetu de quienes tenían la responsabilidad de conformar el pueblo y dotarlo de los edificios que le darían vida, así se inicia mediante la contribución de dinero u otros bienes por parte de los vecinos, la construcción de la municipalidad, la iglesia, la escuela y el cementerio (Caggiano, et al., s.f.).

En el aspecto educativo y tal como sucedía en el resto de los poblados que se iban estableciendo en la provincia, durante los años previos e incluso, posteriores a la sanción de la Ley de Educación Común de 1875, los conflictos entre autoridades locales y las autoridades centrales educativas eran frecuentes. Las normas generadas por las autoridades provinciales, cargaban de gran responsabilidad a las municipalidades respecto a la conformación y mantenimiento de las escuelas. Sin embargo, estas no siempre funcionaron de acuerdo a ellas. Los conflictos jurisdiccionales entre ambas autoridades aparecen vinculados a temas como la fundación de establecimientos, los nombramientos de los maestros y el control de

la calidad de la enseñanza (Freidenraij, 2010). A pesar de esta situación de tensión, y como ya se ha mencionado, los vecinos y las autoridades locales no escatimaban esfuerzos ante la posibilidad de alcanzar un nuevo logro como ser la creación de una escuela.

Otro factor que manifiesta el gran interés de la comunidad y sus autoridades por la educación, es la preocupación que manifiestan transcurrida ya la década de 1870, por motivo del gran ausentismo de los alumnos. La profundización sobre las causales son atribuidas generalmente a la inclusión de los mismos en el trabajo familiar, y si bien, no es la única causa, es la más señalada por los actores implicados, al momento de analizar y explicar los inconvenientes en el desempeño de los proyectos educativos (Caggiano, 2001).

Hasta aquí una somera descripción de la importancia y la preocupación que la educación despertaba en la comunidad. En este sentido, las autoras Caggiano; Poncio; Álvarez Soncini; Chaves y Massa en *Los orígenes de la enseñanza escolar en Chivilcoy. Décadas 1840-1870*, abordan exhaustivamente la historia de la educación chivilcoyana, de la cual a continuación se presentan algunos aspectos: según fuentes de la época, en 1847 se registran los pagos a una maestra que se desempeñaba en una escuela privada. Hacia 1855, se constata la conformación de una escuela municipal, la Escuela de Varones que funcionó en una propiedad particular cuyo propietario cedió el espacio en forma gratuita. Entre 1859 y 1860 se proyecta la construcción de un nuevo edificio escolar, la Escuela Modelo, la cual terminaría sus obras en 1865 y estaría integrada por la escuela de varones y la de niñas, que se había fundado en 1856 y la cual pese a su traslado, seguiría dependiendo de la Sociedad de Beneficencia.

En los años siguientes, la vida institucional y escolar del pueblo se irá reforzando con la creación de nuevos establecimientos educativos, en 1866 se conformarán las escuelas n°1, 2 y 3 y en 1868 las escuelas 4 y 5. Para el mismo año, la escuela de varones se hallaba dividida en Escuela Elemental de Varones y Escuela Superior de Varones, diferenciándose estas en la edad de sus alumnos y las materias que se impartían. Por otra parte, la Sociedad de Beneficencia rechazaba la iniciativa de la municipalidad de designar una maestra solventada por el Estado para enseñar ramos superiores de educación a las mujeres (Caggiano, et al., s.f.).

Luego de este período, pasaron muchos años para que se fundaran nuevas escuelas, En este contexto, se crea la Escuela Primaria N° 7 "Juana

Paula Manso”, protagonista de estas líneas, fundada el 1 de febrero de 1884 (otras fuentes señalan el día 16), inicia su actividad pedagógica para 29 estudiantes, en una propiedad del vecino Don Francisco Castagnino, ubicada en la calle 48 n° 64. “Su primer director fue el docente italiano Don Francisco Valletti, acompañándolo como preceptor, Don Juan B. Romero. El 1 de abril de ese mismo año, la citada propiedad, es transferida a Don Balbino Tolosa” (Archivo Literario Municipal, s.f.).

La escuela funcionó en dicho local hasta 1888, cuando ya sancionada la Ley n° 1420, el edificio pasó a formar parte del patrimonio fiscal del Estado. Posteriormente, hacia 1890 el establecimiento que ya se denominaba “escuela elemental de varones”, y al que concurrían 161 estudiantes, se encontraba en otro edificio perteneciente al Consejo Escolar, en la calle N° 58 entre 43 y 45, documentos de la época señalan que al momento se desempeñaban en la escuela, los docentes Joaquín Barneda, maestro de origen español, y Pedro Vásquez, junto a los ayudantes, Francisco Velurtas, Venacio Cofré y Gerardo Vega (Archivo Literario Municipal).

En los registros del 1899 se constata una reducción de la matrícula escolar, 106 estudiantes asistían a la escuela, y se observa también un cambio en la composición del plantel docente, a cargo de la dirección se encontraba el maestro Juan Zerda, y el personal que dictaba clases eran mujeres, las maestras de grado Cecilia Noriega, María Luisa Hardoy, Honoria Arteman y Nelly Frecier (Archivo Literario Municipal).

Tal como se observa y habiéndose establecido numerosas normas nacionales y provinciales, al financiamiento educativo local se suma el ímpetu y el apoyo otorgado por la primera ley orgánica de subvenciones nacionales. La Ley n° 463 de 1871 y sus ampliaciones en 1890 y 1897, autorizaba el financiamiento nacional a la instrucción pública en las provincias que lo necesitasen. De esta forma, el sistema educativo bonaerense avanzó en su afianzamiento con la ayuda del estado nacional (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007).

EL SIGLO XX

Ya iniciado el siglo XX, otra norma de gran significación, tuvo lugar cuando el proyecto de ley presentado por el Senador por la Provincia de Buenos Aires, el Dr. Manuel Láinez fue sancionado el 17 de octubre de 1905 en el

Congreso Nacional y se dictó la ley n. 4878. Dicha ley más conocida como ley Láinez, autorizaba al estado nacional a fundar escuelas primarias en las provincias. A la misma, finalmente, se le limitó el poder otorgado originariamente al Consejo Nacional de Educación, al no permitirle fundar escuelas directamente en las provincias, sino en aquellas que lo soliciten. Este hecho es considerado el cierre del proceso de conformación del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal iniciado unas décadas atrás (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007).

En este período se inscribe también la historia de la escuela, que en 1907 se hallaba dirigida por Emilia B. de Rodríguez y ejercían tareas las maestras, Margarita Batteone, María B. Arruez, Elvira Barrena, Sinforosa M. Gorga, Elisa M. Perroud, Julieta Batteone, María F. Gorga, Dominga E. Barrena y Herminia D. de Cardoso. Respecto a la denominación definitiva de escuela, el 21 de octubre de 1939 durante la celebración por el 85 aniversario de la fundación de Chivilcoy, adoptará su nombre actual, imponiéndose el nombre de la reconocida educadora, escritora, periodista y traductora argentina, Juana Manso. El acto estuvo presidido por la directora del establecimiento, María Angélica Rossi Lamón, y en él fueron nombrados como padrinos, Doña Luisa Henry, reconocida y destacada pedagoga lugareña de origen francés, y el doctor Luis Grisolia, oriundo jurisconsulto, quien por entonces se desempeñaba como diputado nacional (Archivo Literario Municipal).

Durante este largo recorrido, la escuela nacida tan sólo unos meses antes de la sanción de la Ley n° 1420, transitó diferentes denominaciones y categorías, "Escuela Elemental de Varones", "Escuela Infantil", "Escuela Infantil Mixta n° 10" y "Escuela n° 7" a esta última denominación se le sumará, como ya fue comentado el nombre Juana Manso. Asimismo, en 1959 y dado el incremento de la matrícula, obtendrá la "Primera Categoría" (Archivo Literario Municipal).

Varios hechos evidencian el gran compromiso de esta emblemática institución para con su comunidad, es así que encontramos que en el año 1956 en el mismo edificio de la calle Alem, la escuela cobijó a la escuela para Adolescentes y Adultos, cuya primera directora fue María Esther De Francesco y su primera docente Josefa Verdi. Esta escuela recibió en 1961 el nombre de Antártida Argentina y funcionó en la misma casa hasta diciembre de 1981. Y en febrero de 1982 es trasladada al mismo local, la escuela de Educación Media n° 2, que funcionaría en el turno noche, bajo la conducción del director Carlos Bonnano (*La Campana*, 1984).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Archivo Literario Municipal. (s.f.). Fundación de la Escuela primaria Nro. 7 “Juana Paula Manso”.

<http://www.archivoliterariochivilcoy.com/fundacion-la-escuela-primaria-nro-7-juana-paula-manso/>

Barcos, M. F. (2010). *De cada labrador un soldado y de cada agricultor un propietario: Economía, sociedad y política en el ejido de la Guardia de Luján* (Mercedes) [Tesis, Universidad Nacional de La Plata]

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.339/te.339.pdf>

Caggiano, M. A. (2001). El pueblo, mi pueblo. Centro de Estudios en Ciencias Sociales y Naturales de Chivilcoy, 171-177

<https://docplayer.es/18265145-El-pueblo-mi-pueblo-dra-maria-amanda-caggiano-conicet-unlp-instituto-municipal-de-investigaciones-antropologicas-de-chivilcoy-imiach.html>

Caggiano, M. A.; Poncio G. R.; Álvarez Soncini, M. C.; Chaves, N. y Massa M. V. (s.f.). Los orígenes de la enseñanza escolar en Chivilcoy. Décadas 1840-1870. https://www.chivilcoy.gob.ar/files/contenidos/1331864669_escuelas.pdf

Freidenraij, C. (2010). Entre la administración general y el gobierno inmediato. Los conflictos en torno al gobierno escolar. Buenos Aires, 1875-1905. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772010000100011

La Campana (1984, 12 de agosto). La Escuela N° 7: Cien años de trabajo brindados a la educación chivilcoyana.

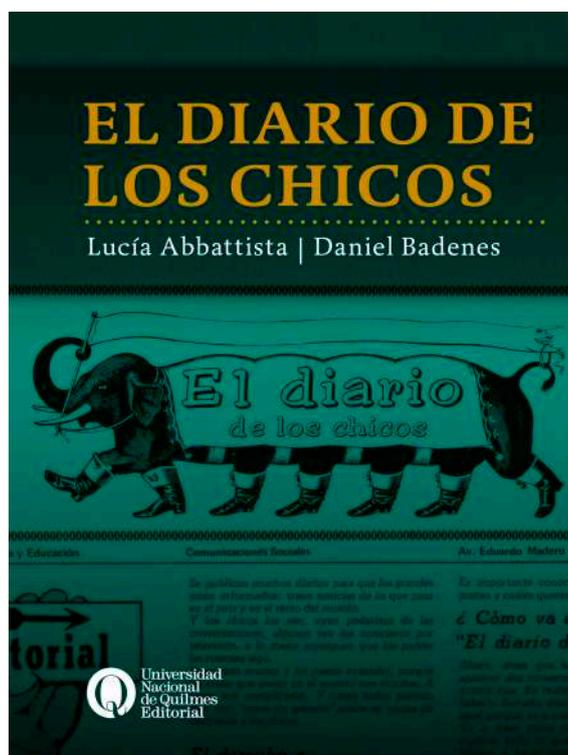
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). A cien años de la Ley Láinez. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000881.pdf>

Lucía Abbattista

Universidad Nacional de La Plata - Universidad Nacional de Quilmes

Daniel Badenes

Universidad Nacional de Quilmes



Capítulo 6

Los chicos toman la palabra

Les escribo para decirles que en la escuela que voy yo mandaron este diario número cero y como dice que nos hagamos periodistas y me quiero hacer, les escribo cada tanto así van amontonando cosas (Diego Marcelo Beatrice, noviembre de 1973).

En aquella nota publicada en agosto de 1974, Gustavo (12), Alejandro (13) y Miguel Ángel (12) compartían su mirada sobre la participación argentina en el Campeonato Mundial de Fútbol realizado en Múnich: “Argentina anduvo muy mal. Los jugadores no se conocían, no tenían esquema de

juego”; “Nosotros formamos jugadores para la exportación. Nos dicen que cuestan muchos millones”; “Mucho de lo que ocurre en el fútbol es culpa de los dirigentes que se interesan más por la economía que por el deporte”; “Es una lástima la muerte del Presidente. Perón ponía mucha atención en el deporte”. En los hechos fue el último número de *El diario*. Pero, en ese momento, iniciaba una de las formas de participación previstas en el proyecto: “la organización de mesas redondas en diferentes escuelas, las cuales serían posteriormente vertidas al periódico”, relataba la nota publicada por *El Cronista Comercial*. “Para Dujovne y Amengual, el problema de la participación es decisivo: una o dos páginas –anuncian– se pondrán a disposición de los lectores y serán ellos los encargados de llenarlas”.¹

Además de las mesas redondas, por supuesto, preveían un correo de lectores que habilitaría un ida y vuelta sobre el periódico, y nutriría a la redacción con textos y dibujos. Y en uno de los números de prueba incluyeron un cuestionario para conocer más a sus destinatarios y recoger sus percepciones e inquietudes.

La búsqueda de participación era de esas cosas que “estaban en el aire”, una impronta de las iniciativas ministeriales que se dio aunque no hubiera coordinación cotidiana o una directiva explícita. Así, la materia del secundario Estudio de la Realidad Social Argentina, que reemplazó a Educación Democrática, se construyó con ejes temáticos y formas de evaluación que debían ser redefinidos por cada docente y reenviados al Ministerio. De forma análoga, en los centros y escuelas dependientes de la línea se puso en práctica una metodología participativa para construir un “Informe Anual Regional”. Comprometía a estudiantes y docentes en la recopilación de elementos de la cultura popular de la comunidad de pertenencia, como posible insumo para el futuro diseño centralizado de materiales pedagógicos y programas para los medios de comunicación masiva.²

La osadía de *El diario* radicó en llevar esa búsqueda a los chicos; proponerles también a ellos la toma de la palabra. Por ese entonces, la declaración vigente de Derechos del Niño (1959) estaba centrada en la idea de la protección. Fue la Convención (1989), tres décadas después, la

¹ “Un intento pionero de periodismo infantil”, *El Cronista Comercial*, 29 de octubre de 1973, p. 16.

² Bosovsky, Guillermo, “Todo el saber del pueblo: informe anual regional 1974: una experiencia educativa al servicio de la cultura popular”, *Crisis*, No 33, enero de 1976, pp. 52-57.

que planteó “el derecho de expresar su opinión libremente” (artículo 12) y el “derecho a la libertad de expresión” que “incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo” (artículo 13). Mucho antes, *El diario* proponía desde su primer número cero –y para alarma de los sectores más conservadores– su sección “Los chicos opinan”.

CHICOS PERIODISTAS

Otra manera de impulsar el protagonismo de los chicos fue la reivindicación de los periódicos realizados por estudiantes en las distintas escuelas del país. De manera diferente al ser organizado por adultos.

El diario era una suerte de pariente mayor de esas experiencias, a las que estimulaba y quería dar a conocer. “La importancia del periodismo escolar en Argentina es sorprendente: actualmente hay inscriptos, en el Consejo Nacional de Educación, 800 títulos”, se estimaba en la nota publicada por *El Cronista Comercial*. “*El diario de los chicos propone*, como una de sus metas, hacer las veces de canal de comunicación entre las distintas publicaciones”.³

La realización de periódicos escolares se introdujo como actividad educativa en la Argentina hacia fines del siglo XIX; a comienzos del nuevo siglo ya era una práctica extendida, estimulada por distintas pedagogías que provenían de Europa y Estados Unidos.⁴ Célestin Freinet, autor de *La imprenta en la escuela* (1927), fue uno de los que promovió el diario escolar como vehículo de expresión libre, trabajo cooperativo y construcción colectiva de conocimiento. Los años de *El diario* coincidieron con el auge de la circulación en español de la obra de este pedagogo francés.

Ya en los años sesenta, el Ministerio de Educación había incorporado una Dirección General de Información Educativa, convertida luego en la sección de Complementación Educativa que, desde 1966, organizaba muestras y creó un Registro de Periodismo Escolar. Como parte de ese impulso, en 1969 se había realizado la Primera Jornada de Niños Periodistas y, en 1973, el Primer Encuentro Docente de Maestros Asesores.⁵

³ “Un intento pionero de periodismo infantil”, *El Cronista Comercial*, 29 de octubre de 1973, p. 16.

⁴ Finocchio, Silvia, “Un tesoro inexplicado: los periódicos escolares en la Argentina”, *Revista História da Educação*, vol. 17, No 40, mayo-agosto, Rio Grande do Sul, Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, 2013, p. 29.

En el primer número 0 de *El diario* de los chicos, con el cintillo *Chicos periodistas*, una nota breve anunciaba la VII Muestra Simultánea de Periodismo Escolar, organizada para noviembre de 1973 en Centro Cultural General San Martín y en distintas dependencias provinciales. Llamaba a quienes quisieran participar de estas experiencias a inscribirse en el Registro de Periodismo Escolar, y también a estar presentes en sus páginas:

“El diario de los chicos” está hecho por grandes. Apenas sí por ahora tenemos una página dedicada a cosas hechas por chicos. Pero opinamos que es importantísimo que los chicos fabriquen sus propios periódicos, pensándolos, haciéndolos, decidiendo cuáles son las cosas que importan.

Saludamos a nuestros colegas, los chicos periodistas de todo el país, que a través del mimeógrafo o la hoja manuscrita muestran sus preocupaciones y la importancia de su trabajo creativo. Y les pedimos que cada vez que puedan nos manden los periódicos que hacen y nos digan si nos dan permiso para reproducir parte de ellos en “El diario de los chicos”.⁶

Este pedido tuvo eco entre sus destinatarios. En noviembre de 1973, entre la correspondencia recibida hubo al menos tres ejemplares: la revista *Horas Felices*, realizada en la Escuela No 14 de General Cerri (Provincia de Buenos Aires), el periódico escolar *Lonco Trapial*, de la Escuela Provincia No 30 de Gastre (Chubut) y *Mi planeta*, de la Escuela No 20 - C. E. No 11 “Antonio Alice” (Capital Federal).

La expresión *Chicos periodistas* reapareció en el segundo número 0 para presentar una entrevista a Jorge Taiana. Es que el 23 de octubre –el mismo día de la presentación pública de *El diario*, a la que el funcionario no pudo asistir– fueron al Ministerio dos chicos de la Escuela Manuel Solá, con la intención de entrevistarlo para su periódico escolar. Y no solo lograron un encuentro con Taiana, sino que *El diario* les pidió autorización para reproducir –tal cual las escribieron– las preguntas y respuestas, que se referían a los cambios necesarios en la enseñanza, a la práctica obligatoria de deportes, y también a la muerte de Allende en Chile y la situación de las comunidades indígenas del norte y el sur. El titular de la cartera educativa sostenía que el país estaba “en plena” reconstrucción nacional, “pero como toda reconstrucción, no se hace en una semana sino en bastante tiempo,

⁶ “Aquí, noticias”, *El Monitor de la Educación Común*, órgano oficial del Consejo Nacional de Educación, No 944, Buenos Aires, 1975, pp. 59-62.

y debe ser hecha por los jóvenes, los niños y hasta los viejos”. Para ayudar, los estudiantes primarios debían “estudiar y aprender todo lo concerniente a la realidad histórica y contemporánea del país, en sus múltiples aspectos, humano, geográfico y económico”.⁷

PREGUNTAS PARA/SOBRE LOS LECTORES

La misma edición incluía, en una página que se proponía como recortable, una encuesta para saber qué le había parecido *El diario* a los chicos, conocerlos más y comprender sus opiniones.

Al igual que la encuesta para maestros, el instrumento había sido ideado por Dujovne junto con Silvia Dubrovsky. En este caso, se indagaba sobre qué notas habían leído, si les habían gustado y por qué, y también si había cosas que no habían entendido, si querían que la letra fuera más grande o igual y qué otros temas podrían incluirse en los números siguientes, etcétera. Desde la primera vez que nos mostró esos materiales, Marta nos aclaró que “la encuesta se hizo sabiendo que no se iba a procesar, que no se iba a hacer un trabajo posterior con ella más allá de leerlas una a una”.⁸ Hoy esas páginas recortadas resultan muy valiosas para pensar las infancias de aquellos años.

Se conservan 265 encuestas, recibidas desde catorce provincias. No se puede hacer un análisis estadístico concluyente: por un lado, porque seguramente no son el total de respuestas emitidas; por otro, porque no expresan una muestra representativa de la población. De algunas provincias –como Santa Cruz y Santa Fe– hay más de 50 cuestionarios, mientras de otras solo hay cinco, uno o ninguno.

El repaso de las respuestas ofrece, no obstante, un panorama sobre las condiciones sociales de los niños y niñas que accedieron a *El diario*, sus consumos culturales, las desigualdades regionales y, claro, la percepción que tuvieron de los primeros dos números 0 precisamente los lectores a quienes apuntaba.

⁷ “Entrevista a Taiana”, *El diario de los chicos*, segundo No 0, noviembre de 1973, p. 5.

“Preguntas para ustedes”, encuesta a los lectores, p. 10

⁸ Marta Dujovne, entrevista del 17 de enero de 2017

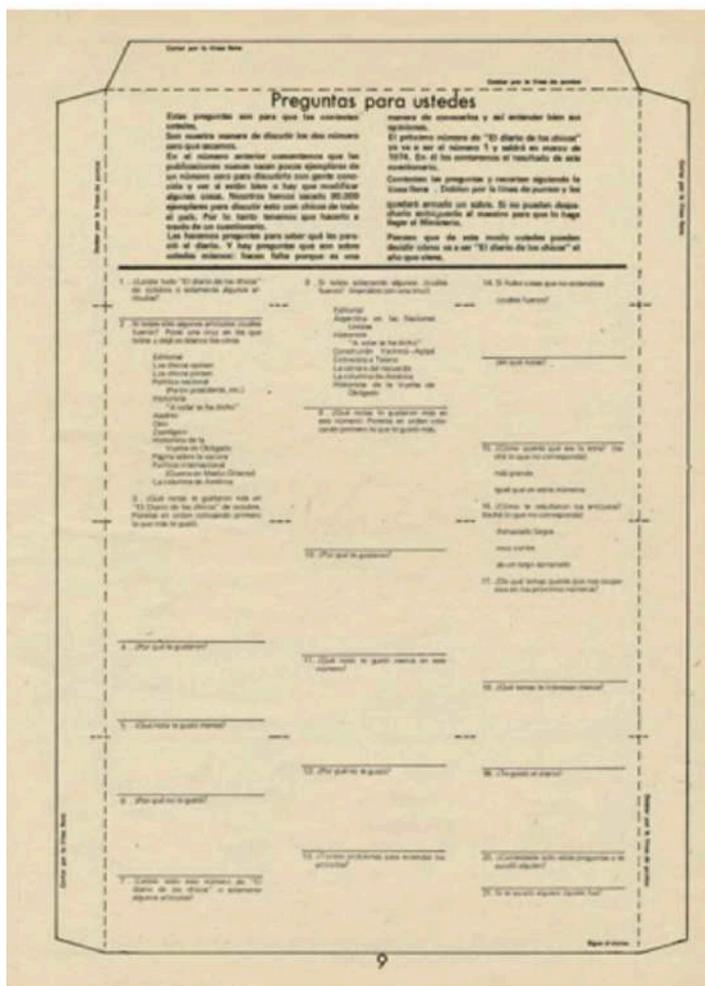


Figura 7.
El diario de los chicos,
 "Preguntas para ustedes",
 encuesta a los lectores,
 p. 10 del segundo No 0

En general, las niñas y niños que contestaron la encuesta asistían a sexto y séptimo grado, aunque hubo excepciones. En Chubut, un chico de 3o grado; en Victoria, Entre Ríos, una joven de segundo año de secundaria. En la escuela No 323 de Santiago del Estero, *El diario* circuló en todos los niveles, por lo que hay respuestas incluso de tres niños que asistían a primer grado. Las edades son variables, aun dentro de un mismo grado, y llegan hasta adolescentes de 15 años. Sus realidades también eran de lo más diversas.

Varias décadas después, Raúl Gagliardi –el asesor en temas de biología– tiene el recuerdo patente de haber compartido con Marta la lectura de algunos de esos materiales:

La encuesta les preguntaba si trabajaban o no. También había cartas. Me acuerdo que había chicos que decían “no trabajo, lo único que hago es levantarme a la mañana, ordeñar las cabras, limpiar las cosas, llevar las vacas...”. Chicos que trabajaban 18 horas por día pero para ellos no trabajaban. Y los otros que decían “sí, trabajo en casa, lavo los platos y los seco”. ¡Había una versión de lo que es el trabajo muy diferente entre las zonas rurales y las zonas urbanas!⁹

Efectivamente, el cuestionario relevaba la ocupación de padres y madres, y también preguntaba a los chicos si trabajaban. Entre quienes contestaron que sí, el detalle se divide entre quienes colaboraban en tareas hogareñas y quienes trabajaban en la cosecha, la viña, en un obraje, en una fábrica o cuidando personas mayores. A su vez, se indagaba si leían diarios de grandes (algunos sí, otros no; algunos en la escuela; varios interesados en la sección deportiva), qué hacían en los ratos libres, qué veían en la televisión. Aquí, otra vez, las diferencias regionales eran notables: en provincias como Santiago del Estero y Chubut, ninguno de los chicos veía televisión; en la última de ellas con una razón explícita: “todavía no hay”.

Más extendida era, en cambio, la lectura. De libros, en algunos casos, pero sobre todo de revistas. Aun con sus limitaciones en términos muestrales, los cuestionarios ofrecen hoy un interesante mapa de los consumos culturales infantiles de esos años. *Patoruzú* encabeza las lecturas, seguida de cerca por *Billiken* y *Anteojito*. Luego pueden apuntarse varios otros títulos –incluso no específicamente infantiles, pero leídos por algunos niños, como *Nocturno* o *Gente*–, con algunas curiosidades: por ejemplo, que en Santa Fe y en Santa Cruz se leía *El Tony*, una revista que había sido discontinuada tiempo antes y que por esos años solo se publicó como anuario, en ediciones guionadas por Héctor Oesterheld.

Además de estos datos, que recuperamos como foto de una época, fundamentalmente la encuesta esbozaba un análisis de la recepción, indagando por ejemplo cuáles eran las notas que más habían gustado y las que no. También aquí encontramos una enorme disparidad en las respuestas. La historia “A volar se ha dicho”, por ejemplo, para muchos era la más valorada mientras que, para varios otros, la que menos gustó. Todas las notas tienen la aprobación de algún chico o chica, y el disgusto de otro u otra.

⁹ “Raúl Gagliardi, entrevista del 30 de abril de 2020.

Entre las producciones del segundo número 0 que recibieron más valoraciones positivas están “Argentina en las Naciones Unidas”, “Construirán Yaciretá Apipé” y la historieta “La vuelta de Obligado”. Las razones, expuestas en una pregunta abierta, giraban entre lo “entretenido” o “divertido”, lo “interesante” y lo utilitario: “tiene cosas que estamos estudiando”. Sobre lo que más atrajo a los chicos también hay un dato llamativo por imprevisto. A la hora de enumerar los contenidos del segundo número 0 para que marcaran cuáles habían leído, el diseño del cuestionario no incluía el pliego central, al que los editores consideraron sencillamente como un espacio publicitario.¹⁰ Sin embargo, poco después, frente a una pregunta abierta qué indagaba lo que más les había gustado, fueron varios los niños y niñas que ponderaron “No pagues de más”, una propaganda de la Secretaría de Comercio que explicaba la función de los precios máximos, diseñada como historieta por “Lolo” Amengual.

LOS CHICOS PROPONEN

“El próximo número de ‘El diario de los chicos’ va a ser el número 1 y saldrá en marzo de 1974. En él contaremos el resultado de este cuestionario”, prometía la página de la encuesta, en noviembre de 1973. Lo que siguió no fue fácil, y aquella promesa quedó pendiente, aunque las respuestas fueron prolijamente archivadas en un bibliorato, divididas provincia por provincia.

Es difícil saber qué consecuencias hubiera tenido un análisis de la encuesta en la planificación de los sucesivos números. Una de las secciones menos destacadas por los pequeños lectores era “La columna de América”, central para la idea de la publicación. ¿Se hubiera replanteado su

¹⁰ “Habíamos pensado que podía ser una fuente de ingresos para *El diario*. Iban a ser siempre avisos institucionales y con un contenido con el cual estuviéramos de acuerdo. Después de hacer ése nos avivamos de que no valía la pena, porque todo lo que se cobraba iba a rentas generales de la Nación”, explica Marta (entrevista del 14 de junio de 2013). Así, “No pagues de más: hay precios máximos” fue la única publicidad que hubo. En efecto, no era un aviso convencional: utilizaba el diseño, la tipografía y el estilo didácticos de la publicación. Una tira explicaba la cadena de formación del precio de un producto –señalando los intermediarios parásitos como problema– y otra planteaba el problema del acaparamiento. La página estaba firmada por la Secretaría de Comercio, que el 1o de junio de 1973 había fijado precios máximos para varios productos de la canasta familiar.

inclusión? En un sentido similar, hay un grupo de alumnos que cuestionaba, entre lo que no gustó, que El diario tratara temas de política nacional o internacional, y reclamaba en cambio un tipo de propuesta propia de las clásicas revistas infantiles. ¿Tenía asidero atender a ese pedido? La lista de lo más solicitado para los siguientes números la encabezaban “deportes” y “chistes”, aunque en el conjunto había diversidad y originalidad.

Un niño de Clorinda, Formosa, sugería que escribieran sobre la energía atómica. Varias chicas pampeanas solicitaban información sobre platos voladores. También hay interés por los cometas, y en particular por el cometa Kohoutek, que fue visible durante buena parte de 1973 y 1974. Otros pedían notas sobre “las provincias de nuestro país”, “las escuelas rurales”, “natación”, “inventos de todo el mundo”, “de Sandro”, “algo del Brasil”, “de las drogas”. Una niña de San Luis insertaba una hoja aparte para esa “pregunta 17” y les proponía una extensa lista de temas, e incluso sugería secciones como “¿Sabías que... el apio fue utilizado primeramente para fines medicinales? Yo le puedo mandar muchísimo si ustedes desean”.¹¹

Este tipo de propuestas no solo se adjuntaban a la encuesta, sino también llegaban a través de cartas que se recibieron en el Ministerio durante todo un año y quizá más, cuando la experiencia ya había concluido. El primer contacto epistolar de un niño, fechado el 6 de noviembre de 1973, corresponde a la cita que inicia este capítulo: Diego, de quinto grado de la Escuela Nacional N° 362 de Santa Fe, recogía la invitación a ser parte y proponía una nota sobre grandes artistas y otra sobre mitología. También quería saber cuánto iba a costar el diario. Y cerraba con “otra pregunta: ¿me puedo hacer periodista?”.¹²

Ya desde su primera prueba, la publicación se comprometía a incluir las producciones que llegaran por correspondencia, lo que terminó por suceder en el caso de Nora Córdoba, de Encrucijadas, departamento de Río Seco, provincia de Córdoba, que envió una poesía publicada en el N° 1 (con una tirada pequeña que apenas circuló, por problemas que detallaremos en el capítulo 9) y luego en el número 2. Empezaba a tomar forma la sección “Los chicos escriben”.

Desde otro pequeño pueblo de Córdoba, Matorrales, se contactó José Cassini en agosto de 1974 para contar la recepción de *El diario* en su aula, y lo hizo a través de un dibujo.

¹¹ Carta de Alejandra Baudino, San Luis, 28 de noviembre de 1973.

El mismo mes escribió Susana Orellano, de un quinto grado de la Escuela No 119 “Coronel Ortiz de Ocampo” de Rosario,

[...] para comunicarles que he leído vuestro diario el N° 2, y es fabuloso, muy a mi gusto, llegó a mis manos en forma inesperada, el viento lo traía volando, y no me arrepiento de haberlo recogido, sino no sabía que existía, yo les solicito que lo envíen a mi escuela aunque tengamos que pagar algo; construir el tambor, es fácil y suena bien; les diré que nunca olvidaremos a nuestro querido General Perón, él nos quería tanto, que decía siempre que “los únicos privilegiados son los niños” [...].¹³

La belleza de la anécdota expone, también, los azares de la distribución del diario, que iría ordenándose progresivamente, con ayuda de chicos y maestros: no son pocos, en la correspondencia, quienes pedían el envío de El diario porque se habían enterado de que existía, o solicitaban que fueran más ejemplares porque no habían alcanzado para todos sus compañeros.

A Gastón Marano, de 7° grado de la Escuela No 15 “José Manuel Estrada” de La Plata, se lo entregaron en el colegio. “Lo leí y realmente es muy interesante”, apuntó en una carta de agosto de 1974, en la que valoraba la sección “Los chicos escriben”. Había leído el poema de Nora Córdoba y enviaba una poesía propia, titulada “El campo”. Casi no reconoció aquel escrito cuando lo leyó cuarenta y seis años después: “Era todo un J. L. Ortiz en potencia, ja ja”. *El diario* es un recuerdo muy borroso en la memoria. “Me viene una imagen, la de una maestra que me preguntó si lo había escrito yo. Era la profesora particular que me preparó para el examen de ingreso al secundario”, refresca. Pudimos ubicar a Gastón, uno de los tantos niños y niñas de séptimo grado que recibieron *El diario* en su escuela durante 1974, por su participación en el Centro Ex Combatientes Islas Malvinas (*cecim*) de La Plata. Esta pertenencia fue un dato clave para comprender quiénes eran aquellos chicos. Los de *El diario* fueron, luego, los de la guerra.

Aquella generación que vivió el final de la escuela en una primavera de estímulos, de participación, atravesó su adolescencia con el disciplinamiento de la dictadura. Sus memorias no fueron protagónicas en los años que siguieron. ¿En qué lugar de sus recuerdos se guardarán, hoy, las páginas de ese diario que los convocaba a tomar la palabra?

¹² Carta de Diego Marcelo Beatrice, Santa Fe, 6 de noviembre de 1973.

¹³ Susana Orellano, carta del 23 de agosto de 1974.

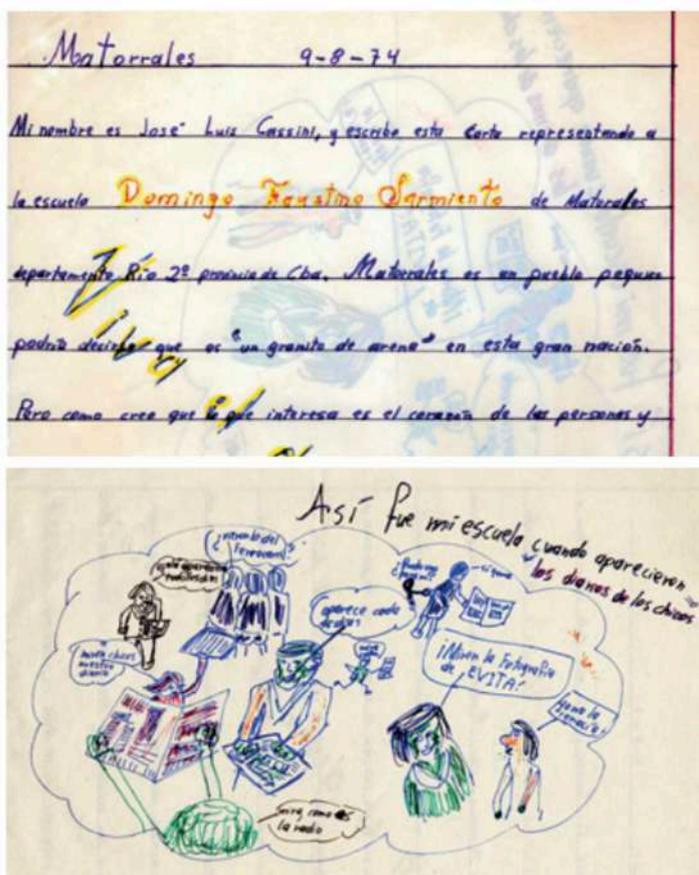


Figura 8.
Carta del alumno José Cassini en agosto de 1974; dibujo en el dorso: "Así fue mi escuela cuando aparecieron los diarios de los chicos"

Ficha bibliográfica

Autores: Lucía Abbattista y Daniel Badenes

Título: *El diario de los chicos: una experiencia revolucionaria de comunicación en 1973*

Editorial Universidad Nacional de Quilmes

Año: 2022

ISBN: 978-987-558-812-7

Dolores Reyes



Una biblioteca

Llamamos libros
al sedimento oscuro de una
explosión que cegó, en la mañana del
mundo,
los ojos y la mente
y encaminó la mano rápida,
pura, a almacenar recuerdos
falsos
para memorias
verdaderas. Juan José Saer,
El arte de narrar

Mi biblioteca debería tener un cartel que diga: "Se prestan libros". Sería un nombre adecuado para los tres muebles de madera uno em trado en la pared, que voy a perder cuando nos mudemos— y el cristalero improvisado que fue paulatinamente siendo tomado por los libros, más las montañas de volúmenes arriba y abajo del escritorio, que se reproducen como células cancerosas en cuanto recoveco de la casa se puedan llegar a expandir. El resultado es siempre el mismo: libros por todos lados.

Eso no cambia que si otra persona se para adelante de mi biblioteca pueda ver los libros que tengo, pero si soy yo quien se para, enseguida puedo darme cuenta de todos los libros que ya no están. Por esto de ir repasando los que presté y no me devolvieron nunca, me juré mil veces no volver a prestarlos, pero ni yo me lo creo. ¿Hay algo más lindo que compartir lecturas? Así que el cartel "Se prestan libros" sería un sinceramiento conmigo misma, que a veces busco alguno de esos que llegué a comprar dos o tres veces —los cuentos completos de Onetti, *Glosa* y *La grande* de Saer, *Distancia de rescate* de Samanta Schweblin, *Enero* de Sara Gallardo solo por nombrar algunos que nunca encuentro—. Enseguida me prometo no reincidir como prestamista pero vuelvo a fallar, porque me termino dejando llevar por la emoción y nuevos libros vuelven a irse en algunas manos lectoras y amigas.

La culpa es mía, porque traigo diez, quince, veinte libros, hasta encontrar uno que me vuela la cabeza y no me alcanza con leerlo yo sola; necesito que mis amigos y alumnos se entusiasmen, necesito que todos lo lean porque así se lo merece ese objeto fascinante e hipnótico que es un libro. Recomendar libros es un vicio feroz, así que mis preferidos nunca están en mi biblioteca. Hay una recompensa profunda para cada una de esas ausencias: las recomendaciones y el tránsito de mano en mano hacen a la vida y a la supervivencia de cada libro amado.

Cuando presté *Glosa* pensé que iba a volver, pero también me había pasado lo mismo con *Lo imborrable*. Pero esta vez no me resigné, le pedí a mi amigo Caballo Loco que me lo devolviera, se lo pedí varias veces e incluso fui hasta su casa a buscar *Glosa* —lo que es todo un esfuerzo porque Caballo vive en Tigre y ahí los sauces que bordean el río hacen que el tiempo transcurra de una forma muy particular y que una se vaya quedando en esa ribera, sin voluntad y sin fuerza para regresar—, pero fue imposible. Me acuerdo de cómo al rato de haber llegado a su

casa él fue esgrimiendo como armas cada uno de sus argumentos: Yo me merezco este libro más que vos. Este no es un libro de literatura, es un tratado de filosofía, no se puede ir de acá. Es un libro que va al trote sobre el tiempo, además yo lo leí por primera vez y vos me dijiste: ¿Viste cómo habla de la dictadura? ¿Viste esto y lo otro? Y a mí me pareció que no había entendido nada, que yo había leído otra cosa, así que lo tuve que releer, y lo terminé releyendo muchas veces. Cada vez me gusta más. No existe la lectura, existe la relectura. Y ya va siendo imposible devolvértelo. Lo lamento, nena, es así.

En el momento en que Caballo Loco, apretado por las tres o cuatro cervezas de litro y el vino tinto que se fue vaciando a lo largo de la tarde, se levantó para ir al baño, busqué *Glosa* en los estantes de su biblioteca. Lo había colocado en el centro, entre los libros que más le gustan, algunos de Juanele y poetas del Japón y, por supuesto, el *Zaratustra*. Cuando lo abrí, después de mucho tiempo de ausencia, no solo estaba totalmente subrayado, sino que además Caballo había hecho dibujos hermosos en los espacios en blanco. Creí reconocer a Tomatis y a Leto, al humo saeriano de los asados siempre en movimiento, algunas rodillas que subían y pasaban calles y veredas, quizás al cianuro entrando en el torrente sanguíneo de Leto, como si lo único que pudiera poner fin al arte permanente de mover la lengua para glosar entre amigos fuese esa porción de muerte depositada en una pastilla tan pequeña como efectiva. También me di cuenta de que la tapa se había despegado definitivamente del resto del volumen y que en varias partes tenía unas manchas de vino tinto de un violeta contundente, marcas de tardes y noches junto a su usurpador, como si el libro hablara ahora más de sus lecturas y su tiempo juntos que de las mías. Lo cerré y lo volví a dejar en el estante. Como no volví a pedírselo, mi amigo asumió que se lo regalaba y me obsequió en cambio una *ziploc* llena de faso que me alegró la vida un invierno y una primavera.

Nunca voy a visitarlo menos de un día completo porque ahí el mal de sauce y la amistad me abducen por igual y nunca regreso de esas charlas apasionadas sobre autores y obras sin la necesidad urgente de muchos otros libros. El mal de los libros se contagia por medio de la amistad y del vino.

Me quedo con sus últimas palabras: Yo asumí que *Glosa* terminó siendo un regalo tuyo, más allá del robo y que debías tener otra edición. La vida es una sola, ¿eso quién me lo dijo? ¿Leibniz? La vida es una sola y los libros son muchos...

También me faltan todos los libros que se pueden llegar a dar en una escuela; cuando al hijo de una amiga le piden un libro en la secundaria es muy común que me lo terminen pidiendo a mí. En Podestá ni siquiera hay librerías, vuelvo a decirlo para que lo entiendan bien: no hay ninguna librería, NINGUNA, y como odio que los pibes estén condenados a las fotocopias, les presto los libros. Así me faltan todos los ejemplares de *Cien años de soledad*, *El beso de la mujer araña* y *El túnel*, porque se fueron en manos de pibes de colegio y siempre tengo la esperanza de que continúen viajando de mano en mano, que es otra manera de decir de lectura en lectura.

Un libro es como un buen mate, no se le niega a nadie. Hace años que dejaron de pedirme *Cuentos de la selva* y los *Cuentos de amor, de locura y de muerte* de Quiroga. En medio de la pandemia le pregunto a mi hijo Benjamín si los leyeron en la escuela y me contesta que no. La llamo a Ariadna y me confirma que tampoco. Los agarro de la mano y vamos indignados caminando las casi veinte cuadras que hay hasta la librería de Ciudad Jardín. Cuando llegamos le pido al vendedor la edición más linda que tenga de los *Cuentos de la selva*, salimos hacia la plaza y aunque haga frío nos sentamos y empezamos a leer.

No hay escolarización que valga la pena sin leer a Quiroga. El campeón absoluto de ganar niños y adolescentes a la pasión de leer. Por las noches cambiamos por un rato sus queridos *animés* y *youtubers* por un buen cuento de Quiroga que les leo antes de dormir, después será el turno de los relatos de terror de Laiseca y, finalmente, empezamos con Mariana Enriquez.

Ya veremos qué sigue luego.

MI BIBLIOTECA CLÁSICA

No tengo una biblioteca de pared a pared como me gustaría. Esto hace que mi biblioteca esté dividida y, la mayoría de las veces, desordenada. Pero hay una sección que pase lo que pase permanece hermosamente en armonía. La llamo biblioteca clásica porque el germen de su formación comenzó cuando estudiaba Letras Clásicas en la UBA. Casi nunca nadie me pide o se interesa por un libro de ahí, cosa que se agradece un montón. Hay algunos volúmenes increíblemente hermosos: una edición de tres tomos con mapas que se despliegan que no pueden más de fascinantes de *Historia de la guerra del Peloponeso*, de Tucídides, y el único tomo del

Camino de las dos vías.

Pero firmes, en el primer estante, me voy a encontrar siempre la *Teogonía* de Hesíodo, todo Eurípides, Esquilo y Sófocles, algunas comedias –Aristófanés, sobre todo– y mis libros de filosofía antigua y medieval, *Medea* en todas sus versiones y *Las argonáuticas* de Apolonio de Rodas, con los viajes de Jasón y la historia completa de esa maga extranjera, que primero corta en pedacitos a su hermano y lo arroja al mar para evadir a sus propios padres que han salido tras ella, y que luego asesinará a sus propios hijos para castigar al hombre que la llevó a otras tierras para humillarla, hacen latir fuerte mi corazoncito ñoño.

Si alguna vez tuviera que irme al destierro con solo dos libros, seguramente me llevaría *la Ilíada* y *la Odisea*. Todo está ahí, empezando por el placer de las historias que circularon de bocas a oídos y así a nuevas bocas durante cientos de años.

La Teogonía también es uno de los libros que más uso de esa biblioteca. Cuando estudiaba griego, uno de mis profesores favoritos –Leandro Pinkler– solía decirnos que lo inmotivado del signo, en términos de Saussure, se cumplía siempre para todos los signos de todas las lenguas excepto en el arranque de *la Teogonía*, porque en ese comienzo en donde el caos es una palabra que aparece con su artículo neutro, es algo que está significando. Lo mismo aplica a la separación de ese caos original en un principio masculino, el cielo, y otro principio femenino, la tierra; también está significando y rompe así con lo inmotivado del signo. La tierra es un principio femenino para todas las culturas antiguas, desde *Gaia* hasta la *Pachamama*.

Brujas, adivinas y videntes pueblan mis estantes de una madera tan oscura como el líquido de una poción hipnótica: no solo Circe, Casandra o Medea merodean las páginas de los libros de mi biblioteca clásica; antes del cristianismo la adivinación era una cuestión de Estado. Hay un libro muy hermoso que recorre toda la historia de la adivinación en el imperio romano precristiano, *De Divinatione*, de Cicerón. Es un viaje sorprendente que va desde la interpretación del vuelo de las aves a toda clase de técnicas adivinatorias utilizadas por el imperio. Una suerte de bitácora político-religiosa anterior al monoteísmo del Dios Macho que vendría a empobrecernos la existencia. Todo lo que pasará luego a quienes adoran diosas mujeres, con su enorme advertencia punitiva, puede leerse en *El asno de oro* de Apuleyo.

El mundo iría vaciándose de diosas y llenándose de violencias hacia el cuerpo de las mujeres, porque lo sagrado —según ellos— ya no nos habita.

Mis compañeros decían, un poco en broma pero bastante en serio, que los griegos ya lo habían pensado todo, incluso un mundo gobernado por las mujeres. En *Las assembleístas* de Aristófanes nos encontramos a Praxágoras intentando convencer a los atenienses para que le cedan el mando porque ella puede gobernar mejor que el poder actual. La asamblea que logran erigir las mujeres introduce en Atenas una suerte de comunismo de bienes y cuerpos; todo es de todos, incluidos los hijos. También la maravillosa primera huelga de las mujeres puede leerse gracias a las acciones de Lisístrata y sus compañeras de protesta, que hartas de los perjuicios de tantos años de guerra logran frenarla haciendo una huelga de piernas cerradas: no habrá noches de sexo para esos maridos- soldados de uno y otro bando en contienda, hasta que depongan sus armas y dejen de guerrear. No nos vayamos a ilusionar pensando que Aristófanes era un feminista o algo por el estilo, nada más alejado. Sus comedias indagan lo único que él consideraba aún peor que la democracia naciente, un gobierno de las mujeres liderando un comunismo primitivo.

Mi biblioteca clásica, con sus pocos pero orgullosos Gredos de lomo azul, es un lazo indisoluble entre ciertas cuestiones que fui pensando a lo largo de mi formación y mi vida presente. De ahí no presto nada.

ALGUNAS BAJAS

Durante este último tiempo mi hijo Benjamín también provoca huecos en mi biblioteca. Le empezó a gustar esto de tener sus propios libros y no tuvo problema en comenzar a saquearme. Se fue llevando todos los libros de Jesse Ball que encontró. Para acrecentar estos desfalcos tiene varias estrategias: despliega cada uno de los recursos que su persuasión e imaginación de niño le permiten, trata de seducirme para que se los regale, me jura que los va a leer y no se va a quedar plagueando con el celular hasta tarde o simplemente intercepta al cartero antes que yo y selecciona del envío los libros que le interesan. El primer libro del que se apropió fue *Cómo provocar un incendio y por qué*. El último que quiso convencerme de que se lo dejara llevar y pasara así de mi biblioteca a la suya fue *El señor de los venenos*, de Symns. Era muy gracioso verlo haciendo caritas con el libro abrazado exigiendo que se lo regalase. Pero con ese nunca dudé: ¡Ese

no! Es un libro que me costó muchísimo conseguir y que claramente no es para un mocoso de 10 años.

Argumento que dio como resultado un debate interminable acerca de por qué él no puede leer todos los libros, o al menos por qué hay algunos libros que no pueden ser todavía para él. Después veo los libros que tiene que leer para la escuela y me da lástima. Eso que llaman literatura infantil, que no ofende ni molesta a nadie, tampoco seduce ni llama a mi hijo a la aventura de leer.

EL FRÁGIL EQUILIBRIO DE LAS MONTAÑAS

Por más que tenga tres bibliotecas como Dios manda, un cristalero al que fui vaciando de copas y llenando de libros, un escritorio y un estante enorme que fueron poblándose también de libros, nada puede detener el avance de las montañas de libros copando la casa.

Me preocupa a veces que no me vaya a alcanzar la vida para leerlos, pero enseguida me acuerdo de un cuento de Clarice Lispector, "Felicidad clandestina". Es un alivio enorme ver cómo alguien de la talla de Clarice ya se ocupó de ese placer de tener libros que está en el origen de toda biblioteca y arranca, como todos los placeres y pesadillas de nuestras vidas, en la infancia. En "Felicidad clandestina", la hija del dueño de la librería le promete a una compañera de escuela que va a prestarle un libro, por lo que esta chica se presenta todas las tardes ante la puerta de su casa y siempre recibe una excusa del tipo: "Lo tuve hasta hace un rato, pero como te demoraste en venir, se lo presté a otra". La cadena de humillación se rompe cuando interviene la madre de la niña poseedora del libro y la obliga a prestárselo a la otra "todo el tiempo que quiera". El relato finaliza sin que la niña protagonista haya leído la obra. Poseer el libro se transforma, para ella, en un placer secreto, en una verdadera felicidad clandestina. Clarice nos arrastra hasta ese placer inmenso de poseer libros que está en la génesis de toda buena biblioteca.

Amo los libros de escritoras vivas y produciendo obra; ellas llegan libro a libro a mis estantes y cuando no hay más lugar crean montañas de presencias nuevas. También hay otras que ya no están de otra forma que no sea en libros. Son las que han padecido durante años poca circulación solo por el hecho de ser mujeres, pero el tiempo va acomodando poco a

poco sus obras en el camino hacia los lectores que merecen tener. Cada uno de sus libros son pequeñas joyas para el arrastre de mis ojos.

También podemos encontrar lo que a todo buen fetichista del libro fascina y desvela, los libros dedicados y firmados, esa marca única que puede restituir el aura a un objeto producido en serie. Las dedicatorias nos llevan también a ese instante de contacto entre lector y autor, entre autora y lectora, que tanto se aprecia.

Amo también los libros usados, esos que tienen varias marcas de lectura y nombres y dedicatorias anteriores, y hacen que el libro, comprado en una librería de usados —otro placer adicional a la hora de armar biblioteca es deambular por las librerías de segunda mano—, llegue a la biblioteca portando una historia de circulación que también lo vuelve particular.

La experiencia simbólica de la biblioteca nos conforma tanto como cualquier experiencia directa y, sin embargo, eso que no se cierra nunca y que nos termina significando una actividad febril de horas, días y años de dedicación, el armado de una biblioteca y toda una logística de similares esfuerzos para su conservación, orden y limpieza, termina siendo también algo extremadamente frágil, político, que se desarma y se pierde con una facilidad no exenta del espíritu de la tragedia y de cierto humorismo: con el exilio, la pobreza o la muerte, una biblioteca es lo primero que se pierde.

Ficha bibliográfica

Autores: Adauí, Almada, Barrera, Carrión, Chitarroni, Cristoff, Halfon, Kohan, Lozano, Maliandi, Monge, Reyes, Scott y Sietecase

Título: Bibliotecas

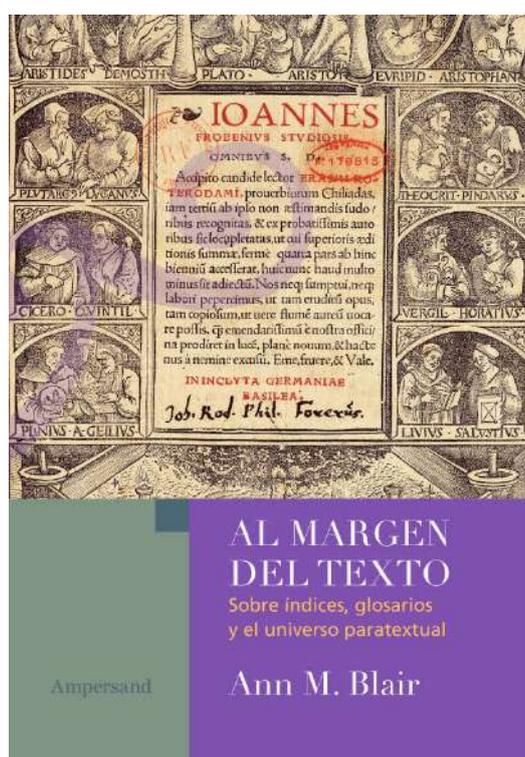
Editorial: Ediciones Godot

Año: 2023

ISBN: 978-987-8928-47-01

Ann M. Blair

Harvard University



Imprenta y exceso de información

EL EXCESO DE INFORMACIÓN A TRAVÉS DE LAS ÉPOCAS

Decimos que vivimos en la era de la información como si esto fuera algo completamente nuevo. De hecho, muchas de nuestras formas actuales de pensar y de manejar la información descienden de patrones de pensamiento y de prácticas que se remontan a siglos atrás. En esta sección, exploro la historia de una de las tradiciones más antiguas de manejo de la información: la recopilación y disposición de fragmentos textuales diseñados para consulta en lo que denomino, como una abreviatura conveniente, “libros

de referencia”.¹ En muchas ocasiones y lugares, las grandes colecciones de materiales textuales, típicamente consistentes en citas, ejemplos o referencias bibliográficas, se utilizaron como forma de facilitar el acceso a una gran cantidad de textos considerados claves. A veces, los libros de referencia han servido para buscar evidencias sobre puntos de vista comunes a propósito de temas específicos o por el significado de las palabras, y algunos (especialmente las enciclopedias) se han estudiado en razón del género que conformaron.²

Mi propósito al estudiar las herramientas de referencia a principios de la Europa moderna y la manera en que estas fueron concebidas, producidas y utilizadas por los contemporáneos, es comprender los ideales y las prácticas de lo que se puede llamar, anacrónicamente, “manejo de la información” en un período anterior al nuestro. Con ese objeto, he combinado una amplia red contextual, que abarca múltiples períodos, lugares y géneros de referencia, concentrándome específicamente en varios libros generales de referencia, generalmente escritos en latín, impresos entre 1500 y 1700.

El término “información” posee una larga historia, avalada en inglés desde el siglo XIV con el sentido de “instrucción” y, desde el siglo XV, con el sentido de “conocimiento acerca de algún hecho particular”.³ Hoy usamos ese término en muchos contextos, que van desde el de la biología, que estudia la transmisión de la información en muchos niveles, comprendido desde el del ADN a los procesos neuronales, hasta la informática, que analiza la información matemáticamente, sin prestar atención a su contenido semántico.⁴ De manera más coloquial, la noción de una “era de la información” (un término acuñado en 1962) se basa en la idea de que

¹ Por libro de referencia me refiero a una gran colección de información textual diseñada para ser consultada en lugar de leída. En ese momento, no había un único término de uso generalizado para designar esos géneros, pero Gabriel Naudé, en 1627, usó “repertorio” como un término para esa categoría, del latín *repertorium*, como un lugar donde encontrar cosas; Naudé (1963: 51-52) y Blair (2010: 119-120).

² Ver Moss (1996) sobre libros comunes. Sobre enciclopedias, la literatura es especialmente vasta; para buenos puntos de acceso, véanse Binkley (1997a), König y Woolf (2013), número especial de *Brunelliana & Campanelliana* (2020).

³ *Oxford English Dictionary*, s. v. *information* (‘información’), esp. I.1a y I.3a.

⁴ Sobre la información en las ciencias biológicas, véase Wright (2007: cap. 1); en ciencia de la información, Shannon (1948).

las computadoras cambiaron radicalmente la disponibilidad y los métodos de producción y uso de la información de orden superior (por ejemplo, el registro en la lengua o en los números).⁵ Empleo el término “información” de manera no técnica, diferenciándola de los datos (que requieren un procesamiento adicional antes de que puedan ser significativos) y del conocimiento (que implica un individuo que conoce).

Hablamos de almacenar, recuperar, seleccionar y organizar la información, con la implicación de que puede ser almacenada y compartida para su uso y reutilización de diferentes formas por muchas personas: un tipo de propiedad pública distinta del conocimiento personal. En segundo lugar, la información suele adoptar la forma de elementos discretos y de pequeño tamaño que se han sacado de sus contextos originales y que se han puesto a disposición como “trozos” listos para ser rearticulados.⁶

Sigo a otros estudiosos al aplicar el término a contextos premodernos, con cautela debido al riesgo de anacronismo, porque es eficaz para describir la manera en que los autores y lectores de los primeros libros de referencia manejaban su material, aunque ellos mismos articularan sus objetivos en términos no de información sino de conocimiento y educación.⁷ Por sus dimensiones y presentación, los libros de referencia premodernos y los de la modernidad temprana fueron diseñados para almacenar y hacer accesibles palabras y cosas (*verba et res*), para usar la categoría más común. Estos van desde definiciones y descripciones del mundo natural (por ejemplo, esta planta tiene esa propiedad, o ese fenómeno tiene esta causa) hasta acciones y dichos humanos (X escribió este libro; Y dijo que en estas circunstancias; esto le sucedió a Z). Los autores de los libros de referencia se presentaban a sí mismos como compiladores, responsables de informar con precisión lo que otros habían escrito en otros lugares, pero no de la veracidad de las declaraciones mismas. En consecuencia, los compiladores eran transmisores de información más que de sus propias opiniones o puntos de vista. Los autores también se jactaban de las muchas y diversas fuentes a partir de las cuales habían reunido material; podían nombrar y enumerar sus fuentes, pero no las discutían ni

⁵ Se le atribuye Machlup (1962) haber acuñado el término; ver Beniger (1986: 21).

⁶ Mi análisis sobre la información le debe a Nunberg (1996) y a Brown y Duguid (2000: 118-120).

⁷ Para otras aplicaciones del término al pasado, ver Hobart y Schiffman (1998).

ofrecían una interpretación contextual del material que seleccionaban. En cambio, se exhortaba a los lectores a que usaran su propio juicio y a que eligieran entre estos tesoros algo que se adaptara a sus necesidades, una pepita para integrar en su propia producción de conocimiento, ya sea oral o escrita; típicamente, una composición de algún tipo (por ejemplo, una oración, carta o tratado). Por estas razones, sostengo que los autores y usuarios de herramientas de referencia premodernas estaban realmente comprometidos con la “gestión de la información” antes de que se acuñaran esos términos.

En la actualidad, dada la explosión sin precedentes de información asociada con las computadoras y con las redes de computadoras, somos particularmente conscientes de los desafíos que implica la gestión de la información. Los métodos para medir la cantidad de información son múltiples y complicados, pero la acumulación de la información cada vez más rápida es clara.⁸ Nos quejamos de la “sobreabundancia” en casi todos los campos, desde las existencias de las ferreterías hasta las bibliotecas, pasando por las búsquedas en Internet.⁹ La búsqueda en Google de la frase “exceso de información” genera en sí misma más de un millón de resultados, que van desde las promesas de soluciones por parte de tiendas de suministros de oficina, a consultores de gestión y a servicios de alivio del estrés, entre muchos otros. Pero la percepción y las quejas sobre la “sobreabundancia” no son exclusivas de nuestra época. Los autores antiguos, medievales y de principios de la era moderna, así como los autores que trabajaban en contextos no occidentales, también expresaron preocupaciones similares, en particular por el exceso de libros y la fragilidad de los recursos humanos para dominarlos (como la memoria y el tiempo).

Por eso, la percepción del exceso se explica mejor no apenas como resultado de un estado objetivo (el aumento en el número de sitios web o libros), sino más bien como el resultado de una coincidencia de factores causales, incluidas las herramientas existentes, las expectativas culturales o personales, así como los cambios en la cantidad o calidad de la información que hay que absorber y manejar. También es una sugerencia plausible

⁸ Hilbert (2012).

⁹ Los 300.000 artículos de la ferretería McGuckins, por ejemplo, superan el número de entradas de muchos diccionarios; Norman (1993: 168).

e interesante (pero no tengo la experiencia o el método para evaluarla) que lo que consideramos capacidades humanas innatas –digamos de memoria y de recuerdo–, cambian con el tiempo, bajo el impacto de las expectativas culturales y de las tecnologías con las que operamos.¹⁰ Pero la sensación de exceso a menudo la viven quienes la experimentan como si fuera un fenómeno completamente nuevo, característica quizás de las sensaciones en general o de las autopercepciones en los períodos moderno o posmoderno especialmente. Es cierto que la percepción en la actualidad de experimentar la sobreabundancia como algo sin precedentes resulta dominante.¹¹ Sin duda, tenemos acceso y debemos hacer frente a una cantidad mucho mayor de información sobre casi cualquier tema que las generaciones precedentes, y utilizamos tecnologías que están sujetas a cambios frecuentes y que son, por lo tanto, a menudo nuevas. No obstante, los métodos básicos que implementamos son en gran medida similares a los ideados hace siglos en los primeros libros de referencia. Las primeras compilaciones involucraban varias combinaciones de cuatro operaciones cruciales a las que pienso como las Cuatro Palabras que considero fundamentales para la gestión textual: almacenar, ordenar, seleccionar y resumir –*The Four S: Store, Sort, Select, Summarize*–. También nosotros almacenamos, ordenamos, seleccionamos y resumimos, pero ahora no solo nos apoyamos en la memoria humana –manuscrita e impresa, como en los primeros siglos (que también seguimos utilizando)–, sino también en los chips de la computadora, las funciones de búsqueda, la minería de datos –*data mining*– y Wikipedia, entre otras incorporaciones electrónicas a nuestro arsenal de técnicas.

Ahora bien, los libros de referencia constituyen solo una forma de gestión de la información, orientada a la información textual: palabras u oraciones o detalles bibliográficos, que fueron seleccionados, recopilados y vueltos accesibles en algún tipo de orden. También se almacenó, transmitió y gestionó información de muchos otros tipos en las culturas antiguas y premodernas: en colecciones de objetos, naturales y artificiales (en gabinetes de curiosidades, museos, jardines botánicos y zoológicos), en los registros comerciales o transacciones administrativas (archivos),

¹⁰ Sutton (2002).

¹¹ Para la cuestión sobre cómo cada generación percibe nuevamente la sobreabundancia, ver Rosenberg (2003: 2).

o en la transmisión oral o empírica de habilidades y de habla en todo tipo de entornos (hogar, mercado o taller). Los estudios recientes han comenzado, en muchos casos, a examinar esas formas de acumulación como sitios de gestión de la información, cada uno de los cuales planteaba desafíos prácticos, intelectuales y políticos distintivos. A su debido tiempo, basándonos en muchos estudios específicos, esperamos identificar paralelos y líneas de intercambio entre los métodos de trabajo y organización, a lo largo del tiempo y en diferentes áreas; por ejemplo, entre el tratamiento de las palabras y las cosas, y entre las prácticas académicas, mercantiles y administrativas.¹² En otra parte me he centrado en dos áreas de acumulación especialmente activas en el Renacimiento: las notas manuscritas y los libros de referencia impresos inspirados en el estudio humanista de la lengua y la cultura antiguas. Argumenté que los dos están estrechamente relacionados, ya que los libros de referencia se formaron inicialmente a partir de las notas de lectura tomadas por sus compiladores y, a su vez, ofrecían a los compradores un arsenal de notas listas para su uso sin las dificultades de tener que tomarlas directamente.¹³

Desarrolladas a partir de modelos medievales y antiguos, las primeras herramientas de referencia modernas abarcaron una amplia gama de géneros que pueden ser difíciles de distinguir unos de otros mediante criterios estrictos y rápidos. Dejando de lado los libros de referencia especializados en teología, derecho y medicina, centro mi atención en los géneros que ofrecían acceso a información que se consideraba esencial para quienes se habían formado en cualquier ocupación.

Utilizando los términos actuales, estos comprendían principalmente: diccionarios de palabras (monolingües y políglotas) y de cosas (por ejemplo, diccionarios biográficos y geográficos), colecciones de citas o de anécdotas históricas y comentarios diversos diseñados para su consulta a través de un índice. Además, considero varios tipos de “libros sobre libros”, como bibliografías, catálogos de bibliotecas y librerías, que guían a los lectores

¹² Entre los trabajos más recientes en esta línea, se incluyen: Park y Daston (2006, parte II) sobre sitios de conocimiento; Te Heesen y Spary (2002) sobre coleccionismo; Soll (2009), Blair y Stallybrass (2010) sobre mantenimiento de registros comerciales. Para una entrada a la nueva y rica literatura sobre archivos, ver De Vivo *et al.* (2015 y 2016), Corens *et al.* (2016), Friedrich (2018), Peters *et al.* (2018), Head (2019), Anheim (2019).

¹³ Para un tratamiento más extenso de este argumento, ver Blair (2010: caps. 2 y 4).

hacia otros libros. Dependiendo de su disposición (alfabética, sistemática o miscelánea), las obras de referencia solían ofrecer una o más ayudas para la búsqueda, incluidas tablas de contenidos, índices alfabéticos, esquemas, diagramas dicotómicos, referencias cruzadas y una jerarquía de secciones y subsecciones visibles en la página mediante el empleo de diseños, símbolos y diferentes letras o fuentes. Está claro que muchos otros tipos de libros de la época moderna temprana estaban destinados a ser consultados, incluidos, por ejemplo, los libros de instrucciones o los libros de recetas y secretos, y se basaban en la misma gama de dispositivos de búsqueda, pero me he concentrado en los principales géneros de referencia humanista porque su tamaño excepcional y su amplio espectro ofrecen oportunidades especialmente buenas para estudiar los métodos según los cuales fueron compuestos, arreglados y utilizados.¹⁴

El enfoque de las Cuatro Palabras para gestionar una acumulación cada vez mayor de material no fue la única respuesta a la explosión de información a principios del período moderno. En lugar de métodos que hicieran frente a la acumulación ambiciosa de información, René Descartes (1596-1650), por ejemplo (entre otros pensadores del siglo XVII que pedían una revisión de la filosofía recibida) recomendó ignorar el acervo acumulado de textos y comenzar de nuevo para fundamentar la filosofía desde los primeros principios:

Aun cuando toda la ciencia que pueda desearse estuviera comprendida en los libros, si lo que en estos hay de bueno está entreverado con lo inútil y esparcido en un montón tan grande de volúmenes, haría falta más tiempo para leerlos del que disponemos para permanecer en esta vida, y se necesitaría más inteligencia para seleccionar lo útil que para inventarlo uno por sí mismo.¹⁵

La acumulación de autoridades del pasado se había vuelto tan grande y tan discordante que a Descartes le pareció más sencillo prescindir de ellas. Aunque otros compartieron el desprecio de Descartes por la autoridad antigua (incluido Francis Bacon en algunos pasajes), el dominio de la cultura y la literatura antiguas siguió siendo fundamental para la

¹⁴ Ver Long (2001), Eamon (1994), Leong y Rankin (2011) para estudios de estos géneros.

¹⁵ Descartes (1996: vol. X, 497-498) [ed. esp.: *La búsqueda de la verdad mediante la luz natural*, trad. de Juan A. Canal, Oviedo, KRK Ediciones, 2009].

educación europea y el principal criterio de distinción entre los educados y los no educados. Pero el rechazo y la drástica selección de la información acumulada siempre mantuvo un atractivo intermitente: los místicos, por ejemplo, en general enfatizaron la inspiración divina antes que el empleo del conocimiento humano acumulado; después de Descartes –quien advirtió que su nueva filosofía le llegó en un sueño–, el rechazo de la opinión recibida se convirtió en una postura común incluso entre autores que, por lo demás, eran consumidores y productores de información. En el siglo XVIII, varios escritores expresaron claramente fantasías sobre la destrucción de libros inútiles para detener la interminable acumulación: para Gibbon, los libros a destruir incluían “la pesada masa de controversias arrianas y monofisitas”; para d’Alembert, “obras históricas inútiles”.¹⁶ Un crítico ha identificado la articulación de lo sublime como otro tipo de respuesta a la sobreabundancia; Kant y Wordsworth se encuentran entre los autores que describieron una experiencia de bloqueo mental temporal debido a un “puro agotamiento cognitivo”, ya sea provocado por una superabundancia sensorial o mental.¹⁷

En esos casos, transcurrido el momento (fuera este sublime o destructivo), el filósofo generalmente regresaba a métodos de trabajo más tradicionales, incluidos aquellos que le permitían acceder y utilizar la información acumulada. Los libros de referencia ciertamente no representan la gama completa de respuestas a los desafíos que plantea administrar una información sobreabundante, pero ofrecen algunas de las mejores fuentes que tenemos para considerar cómo se manejó la información textual en los períodos premoderno y moderno temprano.

Mi propósito en esta primera parte no se limita a ofrecer una perspectiva histórica sobre nuestras preocupaciones actuales, sino principalmente arrojar nueva luz sobre la cultura intelectual de la Europa moderna temprana. Ni la percepción de sobreabundancia ni los métodos básicos de gestión de textos (las Cuatro Palabras) eran nuevos o exclusivos del Renacimiento. Además, muchas de las características del libro de referencia impreso –como el ordenamiento alfabético y los índices y diseños fáciles

¹⁶ Sobre Gibbon, ver Yeo (2001: 90-91); D’Alembert (1753: tomo 2, 3-4), citado en Désormeaux (2001: 61).

¹⁷ Hertz (1985: 40-60).

de consultar–, se adaptaron para imprimir a partir de las prácticas de los manuscritos medievales. Lo distintivo del Renacimiento fue la gran escala de acumulación de fragmentos textuales tanto en colecciones personales de notas manuscritas como en compilaciones impresas. De hecho, la impresión facilitó que explotara el número y las dimensiones de las obras de referencia editadas. La impresión hizo que fuera menos costoso producir libros –incluidos los voluminosos–, y de manera indirecta ayudó a la compilación a gran escala, aumentando, por ejemplo, el número de textos disponibles del que citar y estimulando la producción de papel, que también era el medio óptimo para almacenar notas manuscritas. Pero la impresión y la disponibilidad de papel no explican por sí mismas por qué los instruidos estaban dispuestos a invertir tanto esfuerzo y dinero en acumular grandes colecciones de información textual en sus notas manuscritas y en libros de referencia impresos. Los descubrimientos renacentistas de textos antiguos y de lugares lejanos también trajeron nuevos materiales para clasificar y almacenar, además de fuentes más tradicionales, pero subyacente a la reacción ante todos esos aportes estaba el factor causal más importante: una reciente y fortalecida lujuria informativa por recopilar y manejar la mayor cantidad posible de información. Los muchos tomadores de notas y compiladores que son el objeto de mi estudio expresaron un nuevo entusiasmo por ocuparse de cada libro y de cada disciplina buscando información potencialmente útil. Esperaban salvaguardar todo el material que recopilaban para prevenir la pérdida traumática del conocimiento antiguo de la que eran muy conscientes. Los compiladores también vieron su trabajo como una contribución al bien común que se beneficiaba con tantos temas e intereses diferentes como fuera posible.

Mi relato, aquí abreviado, que se centra en compilaciones a gran escala manuscritas e impresas, no es exhaustivo. Algunos autores del Renacimiento abogaron por un canon restringido de textos y fragmentos, en lugar de la visión amplia de los que acumularon las mayores colecciones.¹⁸ Pero los libros de referencia más voluminosos ofrecen perspectivas únicas sobre los métodos ordinarios y extraordinarios empleados para trabajar con textos, sobre el impacto de la imprenta, sobre la naturaleza y difusión de la lectura de referencia entre los que manejaban el latín y sobre el entusiasmo que suscitó esa difusión. Las grandes obras de referencia en

¹⁸ Véanse los consejos del jesuita Possevino (1593); el contraste se discute en Zedelmaier (1992).

latín fueron diseñadas para ayudar en la lectura y composición de textos latinos, tanto orales como escritos, y fueron utilizadas por estudiantes, maestros y predicadores, pero también por eruditos, autores y “hombres de acción”.

La mayoría de los primeros géneros de referencia modernos se basaron en gran medida en la forma y contenido de los modelos medievales, originados en el siglo XIII. Pero a principios del siglo XVI, varios de los nuevos libros eran más grandes y más diversos que los modelos medievales en los que se habían basado. Los más exitosos pasaron por decenas de ediciones, con frecuentes modificaciones y adiciones, hasta las últimas décadas del siglo XVII, cuando la mayoría de las obras de referencia en latín se imprimieron por última vez.

Estos libros representan una enorme inversión colectiva de recursos humanos y materiales, por parte de los autores e impresores que produjeron estos grandes folios (desde las 430.000 palabras de *Polyanthea*, de 1503, de Domenico Nani Mirabelli, médico y poeta italiano, hasta los 15 millones de palabras de los ocho volúmenes de *Magnum Theatrum humanae vitae*, de 1631, de Laurentio Beyerlinck, teólogo neerlandés). Las instituciones y las personas que los compraron también invirtieron de manera significativa. Por supuesto, como señaló sabiamente un historiador del libro, la mayoría nunca fue leída, dado que los impresores siempre especulaban sobre la cantidad de ejemplares que venderían.¹⁹ Pero esas grandes obras de referencia se vendieron bien, especialmente considerando su gran tamaño y costo, y he documentado cómo fueron realmente usadas, a pesar de que pocos autores reconocieron servirse de ellas. Sostengo aquí que los compradores buscaron en ellos el tipo de notas de lectura que desearían haber tomado ellos mismos si hubieran tenido los recursos (tiempo, energía, dinero) para leer los originales de los textos citados allí. Preguntándome cómo se produjeron físicamente esos libros de referencia –desde las notas manuscritas hasta el volumen impreso final–, descubrí algunos métodos inusuales ideados por compiladores para reducir su ardua tarea, incluida la manipulación de notas en trozos de papel y el corte y pegado de trabajos impresos para evitarse el trabajo de copiar.²⁰

¹⁹ Amory (1996: 51).

²⁰ Blair (2010: caps. 4 y 5).

Los métodos de trabajo que produjeron grandes referencias fueron característicos de las ambiciones humanistas y del Humanismo tardío, y se proyectaron para producir y exhibir dominio de la literatura y de la cultura antiguas. La atención a los métodos de trabajo también ha aumentado en los últimos años en otras áreas de la historia intelectual. Durante mucho tiempo, el principal grupo de especialistas que se ocupó de las notas de los manuscritos y de los borradores –además de las obras terminadas–, fueron los especialistas en literatura que practicaban la “crítica genética” y se concentraban en los principales autores de los siglos XIX y XX, de quienes se disponía de abundantes textos. Algunos medievalistas también han investigado los métodos de trabajo y sus términos, en particular los distintivos del escolasticismo.²¹ Pero ha surgido un nuevo interés por los métodos de trabajo en investigaciones recientes sobre la historia de la ciencia, especialmente en el período moderno temprano, que enfatizan la interdependencia de las ideas con los contextos sociales y materiales de su formación. Algunos estudios se han centrado en lugares propios del trabajo científico, como el laboratorio, el teatro de anatomía, el jardín botánico o el observatorio. Otros estudios que se originan en la historia de la ciencia han explorado contextos relevantes para el trabajo intelectual en general, incluido el entorno doméstico, en el que trabajaban a menudo los intelectuales, y la economía del manuscrito y la impresión en la que se formaron y difundieron las ideas. La atención cuidadosa al trabajo realizado en diversos contextos también ha señalado la presencia de muchos ayudantes, desde esposas e hijos hasta asistentes de laboratorio y amanuenses, quienes a menudo fueron tratados como “invisibles” y, por ello, son difíciles de identificar con precisión.²²

Los libros de referencia arrojan luz sobre cómo trabajaron los compiladores, colaborando tanto a lo largo del tiempo como durante un lapso, así como también la forma en que investigaron aquellos que los utilizaron. Para comprender el trabajo de aquellos que incursionaron en el humanismo concibiéndolo de manera amplia –vale decir, los que se esforzaron por producir conocimiento sobre todo a partir del estudio de

²¹ Ver, entre sus muchas obras, Weijers (1996) y Rouse y Rouse (1991a).

²² Ver el artículo fundamental de Shapin (1989); para estudios recientes de cuadernos científicos, ver Holmes *et al.* (2003); sobre el contexto doméstico del trabajo científico en particular, véanse Harkness (1997), Cooper (2006) y Algazi (2003). Sobre los amanuenses, ver Blair (2016a, 2019a).

textos antiguos–, resulta particularmente útil aprender más sobre los tipos de libros y de lecturas a los que se dedicaron. Tenemos estudios del mobiliario y de los ambientes en los que trabajaban los humanistas, y acerca de cómo leían y anotaban textos antiguos los humanistas más conocidos.²³ Pero los humanistas y aquellos menos versados entre los que habían sido educados en el latín, entre 1500 y 1700, tuvieron cada vez más oportunidades de llevar a cabo lecturas de consulta, accediendo a un texto fragmentado gracias a dispositivos de búsqueda, con o sin pluma en la mano.²⁴ A pesar de que cualquier libro con un índice o del que se tenía una referencia precisa podía ser considerado como fuente de consulta, podemos aprender mucho sobre la forma de acercarse a esos textos examinando los géneros que fueron pensados para ser consultados en lugar de para ser leídos. Las grandes obras de referencia latinas acumulaban una miríada de pequeñas unidades de información (citas, definiciones o ejemplos) de las que se invitaba a los lectores a seleccionar elementos de interés consultando el texto mismo y los dispositivos de búsqueda que lo acompañaban. Dadas las promesas de los compiladores a propósito de la precisión de sus materiales, los libros de referencia ofrecían un depósito de “hechos” textuales similares a los “hechos” que, cada vez más, se invocaban en muchas áreas de la cultura moderna temprana, especialmente en Inglaterra.²⁵ Los libros de referencia pueden sustituir la lectura o, según las circunstancias, la relectura, o complementar otros tipos de lectura. Al incluir los tipos de libros que se daban por sobrentendidos –aquellos omitidos en las citas o en la discusión directa, pero impresos y poseídos en números cada vez mayores entre 1500 y 1700–, tenemos una imagen más completa de los métodos de lectura empleados por los eruditos y por un público más amplio instruido en el latín.

Los libros de referencia también ofrecen un nuevo ángulo desde el que considerar el impacto de la impresión en la Europa moderna temprana. Desde sus inicios como subcampo en la década de 1980, la historia del libro ha generado mucho trabajo nuevo sobre el impacto de la imprenta y

²³ Ver, por ejemplo, Thornton (1997) y Grafton (1997), y estudios más amplios de métodos de trabajo en Jacob (2011) y Waquet (2015).

²⁴ Sobre los muchos tipos de lectura discontinua, véase Stallybrass (2002).

²⁵ Para la historiografía de los “hechos”, véanse Poovey (1998), Shapiro (2000), Daston (2001) y Mulsow (2012).

de la “cultura impresa”. Elizabeth Eisenstein ha realizado las más amplias afirmaciones sobre el impacto de la impresión, enfatizando la mejora acumulativa en las sucesivas ediciones, y la rápida y amplia difusión de los libros. La reciente controversia en torno de su trabajo ha cuestionado si la impresión manual, con su variabilidad artesanal y prácticas comerciales inescrupulosas, ha fomentado el tipo de estandarización y confiabilidad que asociamos con la impresión en la era industrial.²⁶ Otra respuesta a las afirmaciones de Eisenstein ha cuestionado la brusquedad de los cambios que ella asocia con la imprenta y sugirió que los manuscritos medievales tardíos presentaban muchas de las características del libro “moderno”, incluidos, por ejemplo, los índices, el diseño de página pensado para facilitar la consulta, y la producción especulativa en lugar del encargo a los scribe comerciales.²⁷ A partir de mi estudio de obras de referencia en una serie de entornos premodernos –incluyendo la Europa antigua y medieval, y los mundos del Islam y China–, concluyo que las características centrales de las herramientas de referencia –incluida la compilación a gran escala, los dispositivos de búsqueda y los diseños para facilitar la lectura de consulta–, se desarrollaron independientemente de la impresión. Pero también sostengo que, en la Europa moderna temprana, la imprenta moldeó de manera importante la forma, el contenido y el impacto de esas obras.

La difusión de libros de referencia impresos provocó un flujo constante de quejas a lo largo del período moderno temprano. Las quejas se volvieron especialmente estridentes a finales del siglo XVII, cuando el propio aprendizaje del latín parecía amenazado por el dominio de las lenguas vernáculas (especialmente en Inglaterra y en Francia) y por la creciente sensación de que los autores e ideas antiguas debían abandonarse en favor de los más recientes y “modernos”. Interpreto esas preocupaciones como evidencias adicionales de la extensión de la lectura de consulta a franjas cada vez más amplias de personas alfabetizadas. Cuando ca. 1700 los libros de referencia en latín dejaron de imprimirse, ya se habían vuelto familiares los métodos de lectura de consulta, ampliando la reducida elite intelectual medieval a un público mucho más amplio de personas educadas en el latín. El siglo XVIII se conoció como la “era de los diccionarios” porque tanto los compiladores como los lectores admitían las justificaciones, herramientas y métodos de lectura de referencia desarrollados en los grandes libros de referencia en latín de los siglos XVI y XVII, aunque hoy

²⁶ Véanse Eisenstein (1979), Johns (1998) y Eisenstein y Johns (2002).

²⁷ Ver Grafton (1980) y Needham (1980).

esas obras son poco conocidas y solo tuvieron un impacto indirecto en los géneros “modernos” y vernáculos del siglo XVIII.

Durante unos dos siglos, los géneros impresos de referencia humanista difundieron el uso de métodos y herramientas de gestión de la información cada vez más sofisticados entre compiladores, impresores y lectores. Esas técnicas se adaptaron con facilidad a los lenguajes modernos y a los contenidos característicos de las obras de referencia de la Ilustración, y hoy nos resultan lo suficientemente familiares como para recordarnos que muchos hábitos que en la actualidad damos por sentados están en deuda con la transmisión de prácticas desarrolladas hace siglos en la Europa medieval y a principios de la moderna.

Ficha bibliográfica

Autora: Ann M. Blair

Título: Al margen del texto. Sobre índices, glosarios y el universo paratextual

Editorial: Ampersand

Año: 2023

ISBN: 978-987-4161-89-5

Políticas bibliotecarias para el desarrollo y gestión de colecciones

RESUMEN

Desarrollar una colección en términos generales se refiere a un proceso de mejora y evaluación a un conjunto de documentos o recursos afines, existentes en una Biblioteca. Evaluar, mejorar y acrecentar el volumen o temática de recursos para que estén disponibles para una comunidad de usuarios específica y así satisfacer sus necesidades informativas. Los antecedentes que marcaron el desarrollo de colecciones comenzaron con la distinción de criterios para los procesos de selección y adquisición de obras bibliográficas y documentales. Actualmente el proceso de desarrollar una colección exige otras competencias por parte del bibliotecario, considerándolo un profesional de la información y estos nuevos desafíos requieren un rol protagónico en el poder para tomar decisiones, en la formulación de criterios y estándares, y en la capacidad de determinar políticas bibliotecarias documentales, sumando las conceptualizaciones de las colecciones como un servicio para los usuarios, pero a su vez como un patrimonio importante de cada institución.

Palabras clave: Colección de Bibliotecas, Política de la biblioteca, Bibliotecología, Bibliotecarios, Usuarios.

Desarrollar una colección en términos generales se refiere a un proceso de mejora y evaluación a un conjunto de documentos o recursos afines, existentes en una Biblioteca. Evaluar, mejorar y acrecentar el volumen o temática de recursos para que estén disponibles para una comunidad de usuarios específica y así satisfacer sus necesidades informativas. Desde una conceptualización al término desarrollo de colecciones partimos del análisis de dos disciplinas que se complementan, la Bibliotecología y la

Documentación. La Bibliotecología es considerada como la ciencia que estudia a las bibliotecas y a los libros y la Documentación como el arte de reunir, clasificar y hacer fácilmente accesibles los documentos de todas las formas de actividad intelectual considerándose como una prolongación del quehacer bibliotecario (Bradford, 1948). Si bien no existe una definición unificada del término desarrollo de colecciones, la finalidad de éste se basó en satisfacer las necesidades informativas de la comunidad de usuarios, pero esto a partir de la década del '80 cambió; el énfasis en la selección y adquisición no fue lo único importante a considerar, actualmente se denomina gestión de colecciones. Este enfoque que nos propone pensar la bibliotecaria Amelia Aguado de Costa, incluye otros procesos además de los de selección y adquisición, como son la preservación de los recursos bibliográficos y documentales, la conservación, la relegación, desestimación y descarte, en nuestro análisis podríamos agregar la migración a soportes digitales sustitutos y restauración.

En otras líneas de estudio se comenzaron a mencionar otros principios estructurales a la gestión y desarrollo de colecciones, interesantes para plantear desde la formación bibliotecaria, estos principios son aquellos elementos estructurales internos propios de cada institución como la definición de una misión, criterios de selección, criterios de adquisición, presupuesto, políticas bibliotecarias, estándares (normas y otros criterios) y los responsables encargados de la gestión y desarrollo de las colecciones; como así también los elementos estructurales dinámicos, que tienen la capacidad de modificarse, de adaptarse, entre ellos: la evaluación de la colección, los estudios a la comunidad de usuarios y profesionales de la Biblioteca, y la cooperación bibliotecaria (Bazan & Fernández, 2003).

Sabemos que las bibliotecas escolares cuentan con algunos conflictos que impiden un mejor desarrollo en sus colecciones como los bajos presupuestos o la inexistencia de una partida presupuestaria, como así también que en muchos de los casos solo dependen de las donaciones de recursos bibliográficos ya que es su único medio de adquisición. Debemos pensar este concepto desde una mirada integral.

En la formación de nuevos bibliotecarios se ha detectado escasez de un cuerpo teórico de esta temática, por este motivo mi propuesta se basa en brindar un análisis amplio que considere que este proceso constantemente está adaptándose a un entorno mutable en los soportes de la información,

pensando en las colecciones tradicionales (en soporte papel) con la misma importancia que las colecciones digitales y en la necesidad que cada biblioteca escolar y que cada bibliotecario pueda influir en el servicio de colección que brinda a su comunidad de usuarios, entendiendo a todos los agentes dentro de una comunidad educativa como usuarios potenciales y reales, como así también la necesidad de poder construir políticas bibliotecarias documentales acordes a su realidad.

Actualmente el proceso de gestionar y desarrollar una colección exige otras competencias por parte del bibliotecario, considerándolo un profesional de la información y estos nuevos desafíos requieren que adopte un rol protagónico en el poder para tomar decisiones, en la formulación de criterios y estándares de acuerdo al tipo de biblioteca y nivel, y en la capacidad de determinar políticas bibliotecarias documentales, sumando las conceptualizaciones de las colecciones como un servicio para los usuarios pero a su vez estas como un patrimonio importante de cada institución.

Destacar su importancia en la implementación nos lleva a generar una secuencia, un planeamiento interactivo y dinámico, donde incluya una respuesta por parte de quien recibe el servicio documental (sea presencial o remoto) y que estos datos recabados nos permitan realizar una evaluación del servicio, acciones de mejora y modificaciones en los casos que así se requiera. Dentro de la perspectiva biblioteconómica se necesita estudiar la comunidad de usuarios, saber qué necesidades informativas tienen para así a través de la colección de Biblioteca garantizar el acceso a la información de manera ágil y eficaz. Podemos preguntarnos, ¿cómo obtenemos un acervo bibliográfico y documental adecuado, equilibrado y actualizado? Con la implementación de políticas bibliotecarias para el desarrollo y gestión de colecciones, que son herramientas prácticas de gestión, que requieren una responsabilidad colectiva y contribuye con la eficiencia de la organización, coordina actividades y plasma formas de trabajar, también es una herramienta de uso para evaluar el funcionamiento del personal de la biblioteca (Gardner, 1981).

En líneas prácticas, es difícil que todas las bibliotecas escolares puedan implementar un plan de desarrollo y gestión de colecciones, pero se puede comenzar mediante la propuesta de metas y objetivos de servicio posibles de concretar, a corto y mediano plazo, organizando los materiales adecuadamente dentro de una disposición física, edilicia, o dentro de un

portal virtual (con los procedimientos técnicos básicos y con una buena señalización dentro de cada estante), estableciendo un presupuesto base y contando con profesionales graduados en las bibliotecas que puedan llevar adelante un modelo de gestión de las colecciones, como así también determinar políticas de preservación y conservación de las colecciones, como por ejemplo, establecer una periodicidad en la limpieza de la colección (preferentemente siempre limpieza en seco), verificar la temperatura ambiental (una temperatura media, los excesos de frío o calor perjudican al mantenimiento de las colecciones), la ventilación y la iluminación dentro del espacio donde se alojan las colecciones, como así también el mantenimiento de las bases de datos en caso de que contemos con colecciones digitales (siempre y cuando se disponga de las licencias de uso correspondientes a cada publicación, como licencias de acceso abierto y licencias de bienes comunes creativos entre otros); es casi nulo el trabajo en red, la cooperación informativa es un punto que debería fortalecerse en el futuro sobre todo si pensamos en las dificultades presupuestarias de las Bibliotecas.

Este proceso de formar una colección, de desarrollarla y de gestionarla va a depender de lo que el bibliotecario considere que es importante para su Biblioteca. Ésta decisión recae en la responsabilidad general de los actores, es decir de las políticas bibliotecarias documentales que hayan establecido, como así también se tienen en cuenta factores como la usabilidad de la colección. Estos datos se obtienen a través de una evaluación pertinente (estadísticas de uso, frecuencias de uso, cantidad consultas, entre otras); considerando a la evaluación como el principal instrumento de análisis que nos va a permitir detectar la colección real, con la que cuenta la biblioteca, su alcance temático, su cobertura a las necesidades de información y aquellas colecciones vacías o incompletas. Como así también los usuarios y sus deseos, para esto el bibliotecario debe implementar un modelo de comunicación; la comunicación juega un papel importante sobre todo si hablamos de necesidades para acercarnos a los usuarios. Podemos considerar las listas de desiderata, la utilización de listas de comprobación bibliográficas, entre otros instrumentos que nos permitan conocer las debilidades y fortalezas de las colecciones para comenzar a planificar.

A modo de conclusión pensar el proceso de desarrollar y gestionar una colección parece una tarea sencilla, pero requiere de un análisis profundo,

complejo y exhaustivo para sentar las bases de esta práctica y enmarcarlas dentro de políticas bibliotecarias documentales y de servicio dentro de cada una de nuestras bibliotecas, sin olvidar que las colecciones son el principal punto de interés de nuestra comunidad de usuarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado de Costa, A. (2018). *Gestión de colecciones*. Alfagrama.

Bazan, K & Fernández, O. (2003). *Servicios al usuario*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata [documento de cátedra].

Bradford, S. (1948). *Documentation*. Crosley Lookwood, p. 68.

Gardner, R. (1981). "Collection development policies". *En Library collections : their origin, selection, and development*. McGraw-Hill. p. 221-231. [Traducción de Claudia Bazán y Karina Debard].

.

Silvina Ocampo: visualidad de la escritura entre revistas y libros

RESUMEN

Silvina Ocampo ha trabajado como escritora, traductora e ilustradora en distintas publicaciones periódicas orientadas a diferentes públicos. A 110 años de su nacimiento, el presente artículo analiza los cruces entre literatura, visualidad y materialidad en la obra de la autora: la circulación de su literatura por distintos soportes y la reflexión sobre el espacio de escritura que surge en sus propios cuentos, ambos aspectos relevantes pensados desde una perspectiva que puede ser de utilidad para bibliotecarios y docentes, atendiendo al abordaje interdisciplinario en el aula.

Palabras clave: Silvina Ocampo, Publicaciones periódicas, Materialidad, Visualidad.

Silvina Ocampo nació un 28 de julio de 1903. Ha trabajado como escritora, traductora e ilustradora en distintas publicaciones periódicas orientadas a diferentes públicos, tales como *La Nación*, *Sur*, *Destiempo*, *Los Anales de Buenos Aires*, *Panorama*, entre otras.¹ Participó como compiladora junto con Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares en la *Antología de la literatura Fantástica* (1940) y la *Antología Poética Argentina* (1941), que marcaron un precedente en la producción literaria local de la época, con proyección a un público de habla hispana no necesariamente argentino, como lo señalaban las solapas y el catálogo de la colección *Laberinto* de la editorial Sudamericana (Mascioto, 2016), donde se publicaron ambos libros; publicó literatura infantil tanto en libros de cuentos como en las revistas *El Hogar* y *Mundo Infantil* (Biancotto, 2014).

¹ Noemí Ulla menciona también la participación de Ocampo en los diarios *La Prensa* y *La Gaceta* (2000, p. 29).

No obstante, su lugar en el campo de la literatura argentina aún hoy sigue estando atado a ciertos nombres: su hermana Victoria Ocampo, fundadora de la revista *Sur* (1931) y la editorial homónima, en las que Silvina participó como escritora y traductora; Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares, con quienes mantuvo innumerables conversaciones y proyectos literarios, antológicos, así como escrituras conjuntas y reseñas mutuas. Así lo ha observado la investigadora Adriana Mancini: “La contundente sombra de su hermana mayor, Victoria, su amistad con Borges, su matrimonio con Bioy Casares, condicionaron el lugar y la difusión de una obra fecunda que acompaña durante cincuenta años la literatura argentina” (2014, p. 231).

En un artículo en el que imagina los devenires de la literatura local de no haber existido Jorge Luis Borges, la crítica e investigadora Beatriz Sarlo arriesga una hipótesis relevante para repensar el rol de Ocampo como escritora: “Probablemente Bioy no habría sido quien fue sin Borges y a Silvina Ocampo se le reconocería una marca de originalidad muy fuerte [...] Sin Borges, Silvina Ocampo habría sido una alternativa de primer plano, no una escritora extraña que, paradójicamente, estuvo cerca de Borges mucho tiempo” (2011). Precisamente esa comparación con el autor de *El Aleph* fue lo que generó, según Adriana Mancini: “la imposibilidad de encontrar palabras que den cuenta de las cualidades específicas de una escritora que habría osado incluirse en un género que no admitía de buen grado las voces femeninas” (2003, p.16).

Al igual que los de Borges, muchos de los relatos de Silvina Ocampo trabajaron con el tema de los soportes y la materialidad del texto y la voz; de los personajes escritores; de la experimentación sobre procedimientos de lectura y escritura, tales como el recorte. Estos aspectos, aún no del todo explorados en su obra, nos permiten a los lectores establecer cruces significativos entre la literatura y los espacios materiales por los que suele circular (el libro, la revista), entre el texto y la imagen, la oralidad y la escritura. En el presente artículo se recuperará una parte aún relegada de la obra de Ocampo, en la que pueden identificarse cruces entre literatura, visualidad y materialidad: la circulación de su literatura por distintos soportes y la reflexión sobre el espacio de escritura que surge en sus propios cuentos. Esta veta de la autora puede resultar enriquecedora para el trabajo en aulas y bibliotecas, teniendo en cuenta el trabajo con la interdisciplinariedad que se impulsa desde los diseños curriculares.

LOS ESPACIOS MATERIALES DE LA ESCRITURA

Ernesto Montequin, curador del archivo de Silvina Ocampo y editor de su obra inédita, señala que la escritora produjo textos en los papeles más diversos: “desde un cuaderno escolar hasta un sobre roto en el que le habían mandado la invitación a la presentación de algún libro” (Magallanes 2022, p. 125). Esa diversidad del espacio material que Ocampo experimenta en su propio hacer como cuentista y poeta se manifiesta también en sus cuentos. Muchos de ellos tienen la estructura de lo que Martin Lyons (2012) llama “escritos personales”, correspondientes a la escritura cotidiana, con géneros o “egodocumentos” tales como diarios, correspondencias y autobiografías (2012, p. 362).

En efecto, muchos de los cuentos retoman el género epistolar y, en el desarrollo de la trama, surge alguna problemática en torno al aspecto más material de este tipo de escrito. El breve relato “Carta perdida en un cajón” publicado en *La Furia* (1959), por ejemplo, comienza con una importante interpelación al lector o lectora: “¿Cuánto tiempo hace que no pienso en otra cosa que en ti, imbécil, que te intercalas entre las líneas del libro que leo, dentro de la música que oigo, en el interior de los objetos que miro?” (1959, p. 114). El tono de la carta acompaña el reclamo con signos de pregunta y también con signos de exclamación. Un rasgo material resaltado en el título del cuento nos posiciona a los lectores como aquellos que van a leer un texto del que no eran receptores y, además, resalta la ironía del reclamo no respondido: la carta está “perdida”, olvidada y, podemos pensar, silenciada en un cajón. El cuento “Carta bajo la cama” publicado en *Las Invitadas* (1961), en cambio, pareciera prometer desde su título un descuido, la posibilidad de que la escritura se haya caído o perdido debajo de un mueble, mientras que lo que se desarrolla en el texto devela un ambiente cada vez más peligroso a causa del cual la carta nunca llega a enviarse, e incluso nunca acaba de concluirse (1961, p. 18).

En numerosos relatos de Ocampo nos encontramos con cartas confidenciales, cartas de despedida, cartas con confesiones, cartas perdidas. Noemí Ulla identifica cuentos y “Poemas-carta” y en los primeros encuentra que le permitieron a la autora “diversos simulacros literarios que fueron desde el enmascaramiento o cambio de sexo del narrador-protagonista hasta los desplazamientos de clases sociales y niveles culturales” (2000, p. 198). La misma Silvina Ocampo ha señalado: “Yo creo que la mejor manera de

aprender a escribir es escribiendo cartas [...]. Además, las cartas son como una concentración de lo que ocurre cuando escribís un cuento, un poema: la distancia que existe entre lo que querés expresar y lo que no podés llegar a expresar” (Pichón Rivière, 1974, pp. 6-7).

Además de los espacios materiales de la escritura, es factible identificar dos soportes de circulación de sus textos y de llegada a los lectores: los libros y las revistas. En efecto, su primer libro de cuentos, *Viaje Olvidado* (1937), está compuesto por relatos que muy poco tiempo antes habían circulado entre *Sur*² y *Destiempo*, dos publicaciones que difirieron en su formato, la extensión de su perduración, la llegada al público y su alcance. La primera fue fundada, dirigida y financiada por Victoria Ocampo, hermana de Silvina, desde 1931 hasta 1979 y se configuró como uno de los espacios de publicación y circulación de las novedades literarias más relevantes de la década de 1930, orientada a un público que podía pagar la suscripción y que se interesaba por los principales debates intelectuales a nivel internacional. Investigadores como María Teresa Gramuglio identifican en esta publicación relevantes cruces entre lo nacional y lo extranjero, así como los comienzos literarios de autores como Eduardo Mallea, Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares, la misma Silvina Ocampo, José Bianco, Juan Rodolfo Wilcock (Gramuglio, 2014).

La revista *Destiempo*, en cambio, fue el primer y modesto proyecto editorial de Borges y Bioy Casares, constó de tan sólo tres números de seis páginas cada uno que aparecieron entre 1936 y 1937, y se dirigió a un público bastante reducido. Allí, no obstante, Ocampo fue la única de la tríada con Borges y Bioy Casares que publicó un relato en cada uno de los tres números y sus cuentos tenían la misma relevancia que otros publicados en las mismas páginas. Estos textos, que luego integrarían su libro *Viaje Olvidado*, adelantan, según Mancini “una operación que Borges y Bioy Casares ensayan recién iniciada la década de 1940” (2004, p. 235) y que tiene que ver con la instalación de la literatura fantástica en oposición

² Victoria Ocampo publicó en el número 35 de *Sur* la primera reseña de este libro. Noemí Ulla señala que Victoria: “No puede tomar suficiente distancia, confundiendo su mayoría de edad con un derecho de autoridad literaria sobre Silvina. Desde su sitio de hermana mayor, fundadora de la revista *Sur* y de la editorial homónima, Victoria no alcanza a distinguir cuáles son los bordes de los recuerdos familiares que la escritura de Silvina comienza a separar” (2000, p. 31).

a la narración realista que predominaba en Argentina. Dice Mancini: “Si [...] Borges y Bioy Casares descubren que en la literatura argentina hay ‘un casillero vacío, que es el del fantástico’ y ellos deciden llenarlo, Silvina Ocampo ‘a su manera’ lo ocupa primero” (2004, p. 235).

Desde la salida de sus primeros cuentos hasta los publicados *post mortem*, la relación entre los textos publicados en el soporte revista y en el soporte libro es muy dinámica en la obra de Ocampo, Ernesto Montequin observa que, por ejemplo: “entre el 37 y el 43 hay cuentos publicados en *Sur*, como ‘Sábanas de tierra’ o ‘La inauguración del monumento’, que no corresponden exactamente a *Viaje olvidado* ni tampoco a *Autobiografía de Irene*, y que no se publican en libro, en versiones muy corregidas, sino hasta los años 80 en *Y así sucesivamente*” (Magallanes, 2022, p. 131).

Posteriormente a *Viaje Olvidado*, los libros de Ocampo circularon en editoriales allegadas a *Sur* y que contaban con una gran llegada al público en la época, como Emecé y Losada. Varios de sus libros fueron también ilustrados. *Sonetos del Jardín* (La Perdiz, 1948), por ejemplo, contó con ilustraciones de Héctor Basaldúa; las tapas de libros de cuentos como *Las invitadas* (Losada, 1961) o de poemas como *Amarillo Celeste* (Losada, 1972) estuvieron a cargo de Norah Borges, amiga de la autora e ilustradora de numerosas tapas de la época. *Breve santoral* (Ediciones de Arte Gaglianone, 1984) contó con ilustración de tapa e ilustración interna de Norah Borges, lo mismo ocurrió en la edición de 1983 de *Autobiografía de Irene* (Ediciones de Arte Gaglianone).

Asimismo, algunos de los dibujos realizados por Silvina Ocampo también ilustraron las tapas y los interiores de libros durante la primera mitad del siglo XX. Por ejemplo, *Cuaderno San Martín* (1929), el tercer poemario de Jorge Luis Borges, presenta en su portadilla un retrato a lápiz del autor realizado por Ocampo; también las ocho imágenes que ilustran la novela *La nueva tormenta o la vida múltiple* de Juan Ruteno de Bioy Casares (1935) fueron realizadas por Silvina, así como la tapa de *La estatua casera* (1936), del mismo autor. El trabajo como ilustradora continuó a lo largo de su carrera, lo cual se evidencia en las tapas del libro de relatos *Más Amalias* de las que se puede tolerar de Francis Korn (1989) y del libro *El ramito* de Noemí Ulla (1990), publicados avanzado el siglo XX.

A partir del año 2000, la editorial Emecé reeditó la obra de Ocampo en dos volúmenes de *Cuentos completos* y uno de *Poesía completa*. Más cerca en el tiempo, en los últimos años la editorial Lumen ha reeditado

muchos de sus libros y algunos textos hasta ahora inéditos y reunidos por el curador del archivo de la autora. Las portadas de Emecé y de Lumen comparten un rasgo estético en común: la exposición de fotografías tomadas a Silvina Ocampo. Este rasgo editorial toma relevancia si se tiene en cuenta que Ocampo, quien era bien conocedora del arte del retrato, dado que había dibujado las caras de Borges, de Alejandra Pizarnik, de Juan Rodolfo Wilcock y de otros autores relevantes de la literatura argentina, no era afectada a la exposición de su cara ni a las fotografías.

Un claro ejemplo de esto puede verse en la edición de *Retratos y Autorretratos* (1973), proyecto en el que Sara Facio y Alicia D'Amico fotografiaron a los principales escritores hispanoamericanos de la época y los convocaron a escribir un "autorretrato" a partir de las fotografías que ellas les habían tomado. Ocampo –única mujer convocada– entregaba para esa ocasión el poema "La cara", una versión del que un año antes se había publicado en *Amarillo Celeste* (1972) como "La cara apócrifa". Por su parte, la foto que acompañaba el poema no dejaba ver la cara de la autora, su mano se extendía hacia la cámara y tapaba el rostro. De acuerdo con Jorge Monteleone: "Aquella fotografía de Silvina Ocampo contradice la noción misma de retrato" (2009, p. 75) y, agrega el crítico, pone en escena no tanto el rostro sino su "desaparición ante la vista. Y aquel lugar donde se sostiene el intercambio de miradas, el sitio de reciprocidad entre el ver y el ser visto, está interdicto: no hay ojos" (2009, p. 76). Lo que antepone Ocampo en esta imagen, podemos aventurar, el medio de la escritura –la mano– ante el rostro o la imagen de la escritora.

Monteleone encuentra que este mismo gesto de fotos en las que "no hay ojos" se repite en las fotografías de la vejez de la autora, en las que posa con anteojos negros (p. 78). Resulta relevante esta pose de la autora ante la cámara para identificar los cruces entre el dibujo y la fotografía, como rasgos artísticos y materiales que no solo aparecen representados en las obras literarias de Silvina Ocampo sino que también forman parte de la materialidad de las portadas de sus libros, en principio ilustradas con obras pictóricas como las de Norah Borges y luego, en las ediciones post mortem, con fotografías en blanco y negro de la autora, aspectos todos que caracterizan la materialidad de su obra y de sus soportes de circulación.

VISUALIDAD E “INVISIBILIDAD” DE LA ESCRITURA: EL FRAGMENTO

De acuerdo con Ernesto Montequin: “Silvina escribía incesantemente, en cualquier papel que tuviese a mano, a veces eran versos, otras un fragmento de diálogo o un argumento para un cuento. O dibujaba” (Magallanes, p. 120). Un trabajo sobre esa fragmentariedad de la escritura se puede encontrar también en algunos de los cuentos escritos por Ocampo, que serán reseñados y analizados a continuación desde una perspectiva pensada para que puede ser tomada en cuenta para su posible uso en el aula y en la biblioteca.

Si bien son escasos los estudios sobre la obra de Silvina Ocampo publicada en revistas, el de las publicaciones periódicas fue un espacio de creación en el que se pueden rastrear distintas versiones de un mismo cuento. Ernesto Montequín identifica, por ejemplo, una versión anterior y abreviada del relato “Cornelia frente al espejo” a principios de la década de 1970 en la revista *Panorama* con el título de “Diálogo de Narcisa”:

En esa versión la narradora es una suicida que se despide de sí misma frente al espejo y graba su propia despedida en un casete. Años más tarde Silvina retomó una versión anterior del cuento, mucho más larga y escrita en la segunda mitad de los años cincuenta, y luego de sucesivas reescrituras la incluyó en el libro que lleva el mismo título (Magallanes, p.125).³

El cuento “Fragmentos del libro invisible”, en este sentido, es relevante por su circulación primero en la revista *Los Anales de Buenos Aires* (1946-1947), cuyos primeros once números fueron dirigidos por Jorge Luis Borges y en cuya sección “Museo” Borges y Bioy Casares comenzaron a experimentar con el recorte como estrategia editorial y narrativa (Mascioto, 2022); y luego, en la colección de cuentos *Autobiografía de Irene* (1948), segundo volumen de narrativa de Ocampo en cuyos relatos puede observarse una

³ El acto de retomar cuentos muchos años después de su publicación también es identificado por Adriana Mancini (2004, p. 6), quien observa, por ejemplo, en el último libro de cuentos de Ocampo, *Cornelia frente al espejo* (1988) piezas que habían sido escritas con anterioridad. Mancini lo ejemplifica con el relato “Miren como se aman” que, exceptuando el nombre de la protagonista, es similar a “Paisaje de trapecios”, publicado en *Viaje Olvidado* (1937).

reflexión sobre la escritura (Graña, 2006; Ostrov, 2015, p. 282).

De acuerdo con Annick Louis, *Los Anales de Buenos Aires* fue una revista “fundada a partir del modelo de la publicación *Conférence*, de la Université des Annales de Paris” (2019, p. 96), de presentación elegante, casi lujosa, a causa de los dibujos que la componían, así como a “la variación de colores de las tapas y a la calidad del papel. En promedio la revista tenía 70 páginas, y contaba con avisos comerciales, de empresas.” (2019, p. 98). Ocampo publicó en ella cinco textos: “Sonetos de amor desesperado” (Año I, n° 3, p. 21); “Fragmentos del libro invisible” (Año I, n° 9); “El sueño de la mujer de Pilatos” (Año I, n° 13); “Memoria de las lluvias” (Año II, n° 14); “La fuente de Saldán” (Año II, n° 18).

“Fragmentos del libro invisible” propone desde su mismo título la imposibilidad de la conservación del libro como obra completa. Dice el narrador, que se autodenomina Profeta: “He compuesto dos libros, dos libros invisibles cuyas frases imprimí únicamente en mi memoria, sin recurrir a la tinta, al papel y a la pluma” (1946, p. 25), y continúa: “Desdeño esos groseros instrumentos que fijan, que desfiguran el pensamiento; esos enemigos de las metamorfosis y de la colaboración” (p. 25).

Desde ese primer párrafo, el relato plantea, además, la tensión entre oralidad y escritura como distintos espacios de propagación y conservación de la memoria: lo intangible –o “invisible”– de la voz se configura como el espacio de un discurso fragmentario pero que, sin embargo, persiste y está en todos lados: “El espacio está tejido por estas voces. El silencio jamás es absoluto” (p. 27). La ausencia en el cuento de un discurso grabado en alguna superficie física tangible habilita los solapamientos entre relato e imaginación, aspectos que borrarían la figura de autor y priorizan al lector:

Ni en un árbol, ni en una piedra, ni en la tierra donde a veces dibujo, grabé uno solo de mis pensamientos. Al principio las frases se formaban en mi mente, con dificultad, con lentitud. Una vez que se arraigaban en mi memoria las hacía repetir por mi madre, y, cuando fui mayor, por mis discípulos, que a veces se equivocaban. Estas equivocaciones todavía me deleitan: suelo modificar mi texto de acuerdo a (sic.) estas equivocaciones (p. 25).

Las repeticiones y “equivocaciones” en la reproducción del libro invisible del cuento de Ocampo dialoga también con reflexiones sobre las “versiones”, un concepto trabajado por la tríada Borges, Ocampo y Bioy

Casares por ejemplo, en las traducciones y adaptaciones de los relatos que conformaron otro libro fragmentario: la *Antología de la literatura fantástica* (1940), en el que juntos recopilaron fragmentos de relatos (algunos de los cuales se habían conservado previamente de manera oral, como los que se tomaron de *Las 1001 noches*), versiones de textos resumidas o modificadas (Mascioto, 2016). El cuento de Ocampo da valor a la versión, además, por propiciar la imaginación: “La memoria es infinita, pero más infinita y caprichosa, como los senderos de un dédalo, es la invención que la modifica. Mis discípulos tratan de reemplazar la memoria por la imaginación” (1946, pp. 25-26).

Pero ¿cómo trasladar esa fragmentariedad y esa intangibilidad que cuenta la historia al espacio material de la página donde es publicado el cuento? Tanto en la revista como en el libro en los que se publicó este relato se observa una organización en la que el texto se compone de párrafos de distinta longitud que se alternan con los espacios en blanco de la página. Los puntos y aparte oxigenan y despejan el espacio, mientras que la voz narrativa ordena temporalmente el relato desde el nacimiento hasta la adultez del narrador protagonista.

Un aspecto relevante de la publicación en la revista es que esta visualidad del cuento de Ocampo compartió recursos visuales con la sección “Museo”, que Borges y Bioy Casares realizaban para *Los Anales de Buenos Aires* bajo el seudónimo de B. Lynch Davis, en la que se ofrecía al público lector también una selección de recortes que habían pertenecido a una obra mayor: fragmentos o textos cuyo argumento se sintetizaba, versiones libres del original (Mascioto, 2022). Al igual que ellos, los fragmentos del cuento de Ocampo desafiaban la representación del texto estable y revelaban una estrecha relación entre la literatura y su materialidad.

En el espacio de la revista, asimismo, el texto se encontró acompañado por ilustraciones de Norah Borges, aspecto que no se conservó en el libro. Se adelantan, además en este cuento, fragmentos que incluirán o desarrollarán en otros, como: “El cielo o el infierno se compone de todos los objetos, sensaciones y pensamientos que los hombres tuvieron en la tierra” (33), que antecede un tema que luego se desarrollará en el cuento “Informe del cielo y del infierno” (*La Furia*, 1959), la relación entre los objetos de la vida en la tierra con los de la vida de ultratumba: “A ejemplo de las grandes casas de remate, el Cielo y el Infierno contienen en sus galerías hacinamientos de objetos que no asombrarán a nadie, porque son los que

habitualmente hay en las casas del mundo” (1959, p. 218).

El cuento se vuelve a publicar al año siguiente en la colección *Autobiografía de Irene* (1948). El traslado de la revista al libro mantiene el cuento “Fragmentos del libro invisible” bastante estable en lo que respecta a su argumento y su forma; lo inserta en una trama que se va tejiendo en torno a las problemáticas de la voz, de la palabra dicha y escrita, visible e “invisible”. Así, como analiza Andrea Ostrov (2015) la protagonista del cuento “Epitafio romano” (primero del volumen) es plagiada, a la vez que plagia también a sus amigas. En “La red”, segundo cuento del volumen, Ostrov identifica también una reflexión sobre la escritura y una duplicidad en la historia, en tanto y en cuanto se trata de un relato enmarcado. El tercer texto del volumen, “El impostor” es una nouvelle en la que nuevamente se ve un juego de voces narrativas: el texto se compone por un manuscrito firmado por Luis Maidana y unas “Consideraciones finales” a cargo de otro narrador llamado Rómulo Sagasta. El narrador de “Fragmentos del libro invisible” sentencia: “El que se atreva a imprimir mis palabras las destruirá. El mundo no se reirá de mí sino de él. Mi libro, en caracteres impresos, se tornarí­a menos importante que un puñado de polvo reseco” (1946, p. 25). La escritura se conforma, pues, como un acto amenazante, peligroso, en el que se juega la originalidad o el plagio.

La escritura es, también, en los cuentos de Ocampo un espacio imposible, como en el cuento “La próxima vez” (*Cornelia frente al espejo*, 1988), en el que una mujer que se está muriendo: “En su imaginación tomó la pluma para escribir lo que estaba viendo, pero una moribunda no puede escribir por más que trate de hacerlo.” (1999, p. 203); o un espacio de continuidades entre literatura y vida, como en los cuentos “La continuación” (*La Furia*, 1959) y “Autobiografía de Irene” (*Autobiografía de Irene*, 1948) en los que fragmentos de historias inventadas se solapan con fragmentos de géneros testimoniales como la carta y la autobiografía, así como se solapan invención y vida.

CONSIDERACIONES FINALES

La publicación y circulación de los textos de Silvina Ocampo en diferentes soportes, así como las reflexiones sobre los espacios materiales de la escritura y de la invención que emerge de sus propios textos narrativos nos

permite, en primer lugar, establecer algunas redes de sentido entre lo que ella estaba escribiendo y los proyectos que al mismo tiempo compilaba junto con Borges y Bioy Casares, tales como la *Antología de la literatura fantástica* (1940) y una concepción de la literatura a partir del recorte: fragmentos, versiones, síntesis.

Actualmente se está realizando un trabajo de recuperación de los manuscritos de Ocampo, que seguramente permita ahondar el análisis de los cuentos en los que se reflexiona también sobre el cuerpo de la voz (se están recuperando grabaciones) y de la escritura a partir de un solapamiento de recortes y de hablas, de cartas halladas o perdidas, autobiografías inventadas, diarios personales y noticias de prensa, que conforman el material sobre el que reflexionan y actúan los personajes.

Finalmente, un trabajo sobre las distintas ediciones de los textos y de aspectos materiales y visuales como las tapas, las ilustraciones, los títulos, permite ahondar en la relación de Silvina Ocampo con las artes pictóricas a través de su propio trabajo como ilustradora, de las ediciones ilustradas de sus textos y de las fotografías que conforman las portadas de los últimos libros publicados por ella. Por esto, resulta relevante abordar los aspectos materiales de la obra de Silvina Ocampo en las bibliotecas y las aulas, no solo para que docentes, alumnos y bibliotecarios puedan acercarse a una autora cuya obra sigue siendo en parte poco conocida, sino también para proponer una aproximación interdisciplinaria desde diversas áreas como la literatura, las artes, la comunicación y la historia.

FUENTES

Ocampo, S. (1946). "Fragmentos del libro invisible", en *Los Anales de Buenos Aires*, Año I, n°9, septiembre, pp. 24-33.

Ocampo, S. (1948). *Autobiografía de Irene*. Sur.

Ocampo, S. (1959). *La Furia y otros cuentos*. Sur.

Ocampo, S. (1961). *Las Invitadas*. Losada.

Ocampo, S. (1999). *Cuentos Completos II*. Emecé.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Zanetti, S. (dir.) (1982). *Encuesta a la literatura argentina contemporánea. CEAL. Capítulo. Encuesta a la literatura argentina contemporánea*. Silvina Ocampo, Héctor Tizón, Jorge Manzur, Oscar Tacca. N° 183.
- Biancotto, N. (2014). *La consolidación de una poética del nonsense en Y ASÍ SUCESIVAMENTE y CORNELIA FRENTE AL ESPEJO*, de Silvina Ocampo. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Rosario.
- Facio, S. & A. D'Amico (1973). *Retratos y Autorretratos*. Ediciones de Crisis.
- Gramuglio, M. (2014). *Nacionalismo y cosmopolitismo en la literatura argentina*. Editorial Municipal de Rosario.
- Graña, C. (2006). La asimetría entre la voz y la escritura. Autobiografía de Irene de Silvina Ocampo. *Semiosis*, 2(4), 7.
- Louis, A. (2019). *Los Anales de Buenos Aires y su director, Jorge Luis Borges*. En Delgado, V. & Rogers G. (coords). *Revistas, archivo y exposición. Publicaciones periódicas argentinas del siglo XX (pp. 93-118)*. FAHCE-UNLP.
- Magallanes, R. (2022). La figura en el tapiz. Entrevista con Ernesto Montequin, curador del archivo de Silvina Ocampo. *Boletín/21. Boletín del centro de estudios de teoría y crítica literaria*, 119-136. https://www.cetycli.org/images/cetycli/publicaciones/boletines/pdf/B21/009_SP_B21.pdf
- Mancini, A. (2004). Silvina Ocampo: La vejez en dos tiempos. *Orbis Tertius*, 9(10), 1-11. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3225/pr.3225.pdf
- Mancini, A. (2014). Silvina Ocampo: la literatura del DUDAR DEL ARTE. En Jitrik, N. (dir.) *Historia crítica de la literatura Argentina Tomo 9*. El oficio se afirma (pp. 229-251). Emecé.

Mascioto, M. (2016). Literatura fantástica entre el diario *Crítica* y la editorial Sudamericana: Políticas editoriales, materialidad de los textos y modos de escritura. *Revista chilena de literatura*, (93), 127-153. <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/44344>

Mascioto, M. (2022). Volver sobre lo recortado: exposición y conservación en las secciones "Museo" de Borges y Bioy Casares. *Anclajes*, 26(3), 101-116. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/anclajes/article/view/6562>

Monteleone, J. (2009). La sigilosa (las caras de Silvina Ocampo). En Domínguez, N. & Mancini, A. *La ronda y el antifaz. Lecturas críticas sobre Silvina Ocampo*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.

Pichón Rivière, E. (1974). Así es Silvina Ocampo. *Panorama*, (25), 6-7.

Sarlo, B. (1992). Intelectuales y revistas: razones de una práctica. *Cahiers du CRICCAL*, (9-10).

Sarlo, B. (2011, 10 de junio). *Si no hubiera existido Borges*. La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/cultura/si-no-hubiera-existido-borges-nid1379981/>

Ulla, N. (2000). *Invenções a dos voces. Ficção y poesía en Silvina Ocampo*. Ediciones del valle.

Animarse a escribir.

Herramientas para relatar actividades de la biblioteca escolar

RESUMEN

Se presenta una propuesta para que profesionales de la información puedan redactar relatos que den cuenta de las actividades que realizaron en el marco de la biblioteca escolar.

Palabras clave: Redacción, Biblioteca escolar, Escuela, Extensión, Bibliotecario.

Escribir es una práctica sociocultural y una actividad intelectual, que se lleva a cabo a través de acciones recursivas de planificación, de elaboración, de revisión y de reformulación. Si hablamos de escribir textos sobre actividades desarrolladas desde la biblioteca escolar, nos referimos a producir textos para dar a conocer a la comunidad las acciones que se llevan a cabo en la institución, en donde participan, además del equipo bibliotecario, estudiantes, directivos, y familiares, entre otros actores.

En este documento vamos a presentar algunas herramientas de escritura para que el bibliotecario escolar pueda redactar textos que cuenten experiencias que se llevaron a cabo desde este tipo de instituciones. Para ello hay ciertas convenciones que deben conocerse y aplicarse.

ANIMARSE A ESCRIBIR. EMPIEZA LA PLANIFICACIÓN

El objetivo de este tipo de texto es dar visibilidad al trabajo que se realiza en la biblioteca, es decir: hacer saber. Teniendo claro esto, podemos empezar la planificación del texto. Para ello se debe pensar qué actividad merece ser reseñada, y qué cuestiones queremos dar a conocer sobre ella a la comunidad educativa y en general. Para ello, se puede realizar un primer punteo por escrito de lo que se abordará. Cuando eso ya está resuelto, el siguiente paso es elegir la forma del texto, es decir, cuál será su estructura.

Se recomienda para este tipo de texto que se divida en tres apartados: introducción, desarrollo y conclusión. El desarrollo estará dividido a su vez en dos partes, las cuales tendrán características y estructuras específicas: la primera será una descripción y la segunda, una narración. Es conveniente para que el texto sea ordenado, que los apartados posean subtítulos que den cuenta de lo que van a tratar.

Además, se sugiere que el texto esté escrito en primera persona del singular (yo), porque de ese modo, la voz que cuenta y describe la actividad, y también reflexiona sobre ella, es la de quien la coordinó. En el caso de que hayan habido varios organizadores, puede escribirse en primera persona del plural (nosotros). Si se decide hacerlo desde la voz institucional, el texto tendrá que desdibujar al sujeto que lleva a cabo las acciones, hacerse más neutro. Para ello, deberán utilizarse oraciones impersonales (por ejemplo: en la biblioteca se desarrolló una muestra de libros y se propuso que...).

INTRODUCCIÓN

Breve presentación de lo que va a tratar el texto: el registro por escrito de una determinada actividad que se realizó en la biblioteca escolar, y quienes intervinieron en ella.

DESARROLLO

1. La descripción

Se centra en las cualidades de los objetos y su enumeración, según el punto de vista del enunciador.

La descripción puede componerse de los siguientes elementos

- Sobre la escuela: ubicación, sus características y nivel educativo.
- Sobre la biblioteca escolar: nombre (si lo tiene) y sus características (historia, fondo documental, personal, espacio, etc.). Puede agregarse también si se produjo algún hecho especial en la biblioteca como, por ejemplo, una visita de escritor o algún acto relevante, y también si cuenta con algún material valioso.
- Sobre la actividad: su objetivo y si se relaciona con otras acciones que se hayan realizado con anterioridad en la biblioteca o en la escuela. Se debe señalar quiénes fueron sus organizadores, a quién estuvo destinada, cuáles materiales y recursos se utilizaron, si hubo algún invitado.

2.La narración

La narración cuenta acontecimientos, sucesos que se ordenan cronológicamente, y que hay sujetos involucrados en ellos. Como se relatan eventos ya sucedidos, hay una importante utilización de verbos que deberán ir en tiempo pasado.

El relato de la actividad debe comenzar con su ubicación cronológica dentro del ciclo lectivo escolar. A partir de allí, comienza la narración que deberá detallar las acciones que se fueron realizando en el marco de la actividad o proyecto organizado por la biblioteca, teniendo en cuenta lo que se describió más arriba (los sujetos que participaron en ella, los materiales utilizados, entre otros). Puede hacerse hincapié en alguna situación o momento especial que se haya producido, algo esperado o inesperado.

Un recurso tecnológico que puede utilizarse para ayudar a animarse a escribir esta parte es el teléfono celular. Se recomienda grabarse contando el paso a paso del desarrollo del proyecto y del día o de los días en que transcurrió el evento, centrándose en especial en la actividad en sí. También un punteo por escrito puede servir para ir rememorando la experiencia. A partir de ello, se puede empezar a reconstruir por escrito en una narración.

3. Conclusión o cierre

Aquí se podrá hacer una reflexión sobre la actividad realizada, en especial, dar cuenta de los aspectos positivos y las dificultades presentadas, así como también el impacto que generó en la comunidad y las cuestiones a mejorar para acciones futuras. Es importante incluir el punto de vista del bibliotecario, es decir, la mirada desde lo pedagógico y profesional sobre el evento realizado.

A TENER EN CUENTA

Otras cuestiones relevantes que deben tenerse en cuenta a la hora de escribir un texto sobre una experiencia o actividad en la biblioteca escolar son el registro, el título y los objetos visuales que lo acompañarán. Todo ello es importante porque el objetivo de este tipo de textos es informar y transmitir eficazmente al lector las acciones que se llevan a cabo desde la biblioteca de la institución.

- Registro lingüístico

Cuando se habla de registro lingüístico se hace referencia a los modos en que se usa la lengua (oral o escrita) en relación con el contexto de comunicación. En este caso, se espera que el registro sea de divulgación, pero que también posea el lenguaje técnico de la bibliotecología y de las ciencias de la información, así como también, el pedagógico. Es decir, que sea un texto de lectura accesible, y a su vez, especializado. También, en lo posible, es deseable que se incluyan citas, paráfrasis o menciones de autores especialistas, que acompañen y den fundamento bibliotecológico o pedagógico al registro de la experiencia.

- Título

El título que presenta el texto es muy importante porque brinda al lector información sobre lo que va a leer. Se recomienda pensar un primer título provisorio cuando se inicia la planificación del texto. Seguramente ese

título se irá modificando de acuerdo con la escritura y reescrituras de los puntos centrales, las reflexiones y la conclusión, hasta encontrar el que mejor da cuenta de ello. Asimismo, además de ser informativo, deberá ser sugestivo para motivar la lectura.

- Resumen

Hay que tener en cuenta que el resumen es lo que primero se lee, y con él el lector decide si le interesa o no continuar con la lectura, por este motivo, debe ser breve y conciso, y sintetizar el contenido del artículo. Generalmente no excede las 250 o 300 palabras. Es conveniente escribirlo al finalizar el artículo, ya que en ese momento, se puede sintetizar precisamente lo expuesto en el texto. En la web se pueden consultar resúmenes en diversas revistas académicas para tomar como ejemplos a la hora de escribir.

- Visualización de la experiencia

Para este tipo de textos en donde se cuenta una experiencia en la biblioteca escolar y se reflexiona sobre ella, se recomienda la inclusión de objetos visuales propios de la actividad o que la registraron. En este caso, se hace referencia a piezas de comunicación (carteles, flyers, trípticos), y también fotografías que permitan dar cuenta desde el lenguaje visual de cómo fue el evento.¹ Esto va a completar el texto, y va a enriquecer la lectura.

A MODO DE CIERRE

Como se dijo, la escritura de textos se realiza a través de la planificación, la elaboración, la revisión y la reformulación. Por último queda la revisión del texto y su corrección, en caso de que sea necesario. Se deberá

¹ En algunas revistas digitales se pide que las fotografías tengan que ir acompañadas con un texto descriptivo de la misma para que el software de reconocimiento de texto pueda leer esa imagen. Esto está pensado para lectores con disminución visual.

verificar su estructura, su registro, si comunica eficazmente lo que se quiere transmitir al lector y a la comunidad, y su título y subtítulos. En este momento, seguramente aparezcan cuestiones a rever y a reescribir. Por último, se aconseja compartir el texto con otro colega o con otros docentes de la institución que hagan de lectores para saber si aquello que se narró está correctamente escrito.

El objetivo es brindar finalmente un texto claro, interesante, en el cual aparezca el punto de vista del bibliotecario o de la institución con el fin de registrar y visibilizar, por un lado, las diversas actividades que se llevan a cabo en la biblioteca escolar de los distintos niveles educativos, y, por el otro, el rol del personal bibliotecario en la escuela. Asimismo, que sea un texto inspirador y sugestivo para otros colegas, que pueda servir para generar en otros la intención de replicación o el desarrollo de otras experiencias. Para poder realizarlo, ¡hay que animarse a escribir!

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Castro, Verónica (2021, 30 de diciembre). *Claves para relatar una experiencia educativa*. Educ.ar Portal <https://www.educ.ar/recursos/131103/claves-para-relatar-una-experiencia-educativa>

Marín, M. (2008). *Una gramática para todos*. Voz Activa.

Suárez, D., Ochoa, L. & Dávila, P. (2003). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Módulo 2: La documentación narrativa de experiencias escolares*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Romina Miriuca

Escuela Primaria n° 25 "Gral. José de San Martín" (DGCyE)

Aprender de los maestros.

Una lectura de *Maestros de la escritura* de Liliana Villanueva

RESUMEN

A partir de la lectura del libro *Maestros de la escritura* de Liliana Villanueva se realiza un relevamiento de las principales formas de entender un taller de escritura. Se revisan las entrevistas que realizó Villanueva a Abelardo Castillo, Liliana Heker, Hebe Uhart, María Esther Gilio, Mario Levrero, Alberto Laiseca, Alicia Steimberg y Leila Guerriero para destacar en ellas los puntos principales en los que ahonda el libro. El desarrollo de un taller de escritura tiene para las maestras y los maestros un punto de partida en común: que el estudiante sea lector. El punteo realizado deja abierta la puerta para que quienes se animen a escribir encuentren en él los consejos de los maestros.

Palabras clave: Escritores, Literatura, Escritura, Ejercicios de redacción.

HERRAMIENTAS PARA UN TALLER LITERARIO

Y sentí que me hundía en las delicias
de las arenas movedizas de su ternura.
Gabriel García Márquez (1997, p. 125)

Hay quienes, en alguna oportunidad, hemos sentido la necesidad de contar algo y, además, contarlo con carácter literario. Pero, ¿alcanza con tener algo para contar? ¿Cuáles son los ingredientes que transforman ese deseo en un cuento o en una novela? Para responder estas preguntas se podría desear que importantes escritores, referentes de la literatura, nos relaten sus modos de escribir, de inspirarse, de saber cómo llevar

eso al papel y de cómo poder hacerlo, al menos, bien.

Ese anhelo se vuelve realidad en la serie de entrevistas y relatos que la escritora y periodista Liliana Villanueva reúne en su libro *Maestros de la escritura*. A través de una experiencia personal, en la que pone cuerpo e intelecto al servicio de la causa, la autora dedica gran parte de sus años a participar activamente en los talleres de escritura de importantes escritores rioplatenses. La intención está enfocada en cosechar de esas experiencias fórmulas que no son ni mágicas ni secretas. Si no que, por el contrario, son acciones de enorme trabajo intelectual y físico que, con tiempo y esfuerzo, pueden llegar a dar los frutos esperados.

Los escritores entrevistados coinciden en que los talleres literarios nacen en los encuentros de debates sobre escrituras y críticas de textos, que se llevaban a cabo entre redactores y editores de revistas literarias durante fines de la década de 1960 y principio de 1970 en los cafés de Buenos Aires. Con el inicio de la dictadura, las opiniones se esconden en el interior de las casas, y estas charlas se instalan como procesos de aprendizajes para quienes pretenden escribir, guiadas por los maestros, que a su vez aprovechan esto como otro medio de vida.

Pero no sólo en la práctica y en el ejercicio de escribir se asienta el contenido de las páginas de este libro. El intercambio dado en las conversaciones de Villanueva con los escritores trasciende el tema de los talleres literarios, y permite conocer a través de las descripciones y de los diálogos, la intimidad de sus espacios, la personalidad de sus gestos, la historia que los conforma, la trama de sus discursos.

A esta exquisita oportunidad se le suman las voces de otros que han asistido a la experiencia de estos talleres a los que no es fácil acceder, porque los maestros exigen requisitos y cualidades que alcanzan a pocos, además de la demanda que alarga la lista a meses de espera. Sus alumnos desnudan en sus relatos la intimidad de esos encuentros, las metodologías de trabajo y las emociones puestas en juego cuando se expone ante otros la fibra íntima de una idea.

Se pretende a continuación presentar de manera sintética y puntual los aspectos esenciales que cada escritor propone en la práctica de sus talleres. Además de ciertas pautas a tener en cuenta a la hora de sentarse a escribir.

Los escritores son ocho: Abelardo Castillo, Liliana Heker, Hebe Uhart,

María Esther Gilio, Mario Levrero, Alberto Laiseca, Alicia Steimberg y Leila Guerriero. Algunas charlas fueron pensadas desde el inicio como entrevistas, otras fueron encuentros casuales que terminaron siendo escritos, y otras, transcripciones de experiencias de la participación en talleres.

En *Maestros de la escritura* se pueden encontrar, en la voz de reconocidos escritores rioplatenses, las principales pautas para gestionar o participar de un taller literario.

¿ES NECESARIO TENER ALGÚN CONOCIMIENTO PREVIO PARA PARTICIPAR DE UN TALLER LITERARIO?

Si bien, cualquier persona con intenciones de escribir puede integrar la dinámica de un taller literario, Abelardo Castillo deja claro en la entrevista con Villanueva, que exige a sus alumnos que sean lectores. Bajo la premisa de que “para pretender que te lean, hay que leer”, Castillo solicita a sus aspirantes tres listas de libros de entre sus lecturas personales:

- 1- Libros que le hayan impactado. ¿Por qué?
- 2- Libros leídos en la preadolescencia porque marcan a un lector.
- 3- Libros considerados clásicos o importantes.

Para Castillo existe una “familia literaria”: son aquellos libros que consideramos personalmente como esenciales. Propone leer todos los libros del autor que gusta, también su autobiografía o diarios. Y considerar, a su vez, los autores que este cita.

En esta misma postura se ubican Liliana Heker y Hebe Uhart, quienes también afirman que los alumnos que aspiren a formar parte de sus grupos de trabajo deben ser lectores. Heker fija esta aseveración en la idea de que escribir es un trabajo, que lleva trabajo; y que parte de esa tarea es enriquecer el propio bagaje literario.

Por su parte, en diálogo con Villanueva, Alicia Steimberg vuelve a plantear que escribir es un acto que lleva tiempo y trabajo. A la vez que afirma que la importancia radica en la lectura y en la comprensión de los textos.

¿CÓMO ES LA METODOLOGÍA DE TRABAJO EN UN TALLER LITERARIO?

El gran tesoro escondido que guarda *Maestros de la Escritura* es la posibilidad de espiar esos espacios de encuentro e intercambio privados, reservado solamente para quienes hayan sido seleccionados. Esta oportunidad se logra con la ardua tarea que Villanueva concreta a lo largo de mucho tiempo, formando parte de algunos de estos. Y es gracias a ello, que se pueden entrever las coincidencias y particulares con la que cada maestro lleva a cabo su tarea.

ABELARDO CASTILLO. EL SECRETO DE LA LITERATURA NO ES QUÉ CONTAR. SI NO CÓMO CONTARLO

- Sus talleres funcionaban como una Gestalt: la palabra de los alumnos dirige la clase. El maestro se limita a dar orientaciones, pautas, claves de lectura, enseñar a leer.
- El alumno escribe en su casa y lee en el taller. Luego se discute sobre el texto. Escribir es un acto que se hace en soledad.
- En una devolución se discute sobre lo que habría fallado del texto, lo que sí funcionó, lo que hay que resaltar, etc.
- Las devoluciones se realizan con pasión e impiedad.
- Se aprende haciendo. Sobre todo, se aprende de los propios errores.
- En el taller no se enseña a escribir. Se enseña a corregir.
- Nunca se termina de corregir un texto.
- Castillo marca tres niveles de análisis:
 - 1 - Nivel del lenguaje: sonoridad, palabras.
 - 2- Nivel de la estructura: personajes y verosimilitud del texto.
 - 3- Nivel de sentido: sobre aquello que no está escrito.
- El mayor aprendizaje es saber escuchar, escuchar analíticamente. Tratar de hacer una escucha profunda.
- “Nadie escribió nunca un libro. Solo se escriben borradores. Un gran escritor es el que escribe el borrador más hermoso” (p. 42).

LILIANA HEKER. LA CREACIÓN ES UN ACTO INFINITO E INTERMINABLE.+

- Nadie puede enseñar a otro a escribir.
- La metodología del taller consiste en llevar textos propios y leer de a uno por clase para realizar críticas y discusiones entre todos los alumnos.
- Ese esfuerzo que se hace por analizar el texto de otro, con el tiempo permitirá ver qué pasa con los textos propios.
- El oficio se hace de las críticas que hacen otros, de los libros que lee y de las propias equivocaciones.
- La autora confiesa darle su saber a quienes son capaces de pelear contra sus propios textos hasta conseguir todo lo que esos textos puedan dar.
- No hay que guardarse nada, y la intención está en ser generoso, tomarse el trabajo de analizar y decir lo que sucede con el texto expuesto.
- La primera versión de algo es un mal necesario. Algo sobre lo cual hay que seguir trabajando hasta encontrar lo que se quiere decir realmente.
- El alumno debe encontrar la “propia voz”, el “estilo”, que es la voz de los personajes y del narrador.
- Tantear, tachar, descubrir nuevas posibilidades, equivocarse tantas veces como haga falta, ir acercándose paso a paso al texto buscado: ese es el verdadero actor creador.

HEBE UHART. ESCRIBAN MENOS Y MEJOR

- El taller no forma escritores.
- La metodología del taller consiste en leer durante la primera hora (generalmente mucha literatura latinoamericana). Durante la segunda hora la maestra señala observaciones de los textos de sus alumnos.
- Uhart afirma que escribir es un oficio. El oficio de comunicar.
- Las palabras no son equivalentes. Hay que elegirlas, y en esa elección se define el escritor.
- Ella hace referencia al uruguayo Felisberto Hernández para

coincidir en que el adjetivo es un juicio de valor. Mejor son las metáforas que unen las cosas más impares.

MARIO LEVRERO. SIEMPRE HAY ALGUIEN A QUIEN DESEO CONTARLE ALGO

- En sus talleres siempre hay juego, juego de palabras. Si no hay juego no puede trabajar. Por ejemplo: cadáver exquisito.
- Hay que “irse por las ramas”. Los relatos pueden salir a partir de un sueño. Es uno de los ejercicios para el taller.
- En la literatura se da la capacidad de pensar imágenes.
- Encontrar la propia voz. Escribir es innato. Hay que contar con “voz verdadera”.
- Escribir es comunicar y siempre encontrará la forma de manifestarse.
- En talleres específicos de corrección se llevan textos de los alumnos y se critican y “destripan” en grupo. De esa devolución se aprende a pensar en los propios textos y a hacer autocrítica.
- Ejercicios posibles para los talleres:
 - Comenzar textos con frases predeterminadas.
 - Escribir un “diario trivial”. Contar anécdotas.
 - Escribir un relato erótico, una historia de amor, sobre un hecho que va a suceder, pero no sucede.
 - Escribir una historia con seis personajes.
 - Escribir un relato para un niño de cuatro años. Enseña a escribir intentando mantener la atención del lector.
 - “La literatura y yo”, escribir un relato que tenga que ver con la escritura.
 - En la literatura uno está completamente solo.

ALBERTO LAISECA. A ESCRIBIR SE APRENDE ESCRIBIENDO

- Para el “Maestro Lai” las correcciones eran modos de “reprimir”. Por lo tanto, sus talleres consistían en poder lograr un vínculo de confianza que permitiera el intercambio

y la corrección de un modo cuidadoso. Protegiendo el mundo creativo de los alumnos.

- Enemigo de las intervenciones excesivas, desarrollaba las clases de un enfoque opuesto al impiadoso de que solía promulgar otros maestros.
- El taller ayuda a desarrollar la práctica del escritor. No es lo mismo hacer o no el taller.
- El maestro planteaba ejercicios para estimular la imaginación. Proponía una base, daba las pautas y los disparadores. No trabajaba desde el aspecto técnico, eso, decía, se aprende a medida que se está creando.
- Para escribir se propone una “lectura minuciosa” del tema que nos ocupa.
- Algunas consignas de escritura del “Maestro Lai”:
 - Hay un monstruo viviendo debajo de mi cama.
 - El horroroso primer día de clase en la escuela primaria.
 - Descripción de una lluvia espantosa (que no es agua).

ALICIA STEIMBERG. LA LITERATURA ES IRSE POR LAS RAMAS

- No considera que la literatura pueda enseñarse. Hay que tener “intención literaria” y trabajar cada frase hasta que esté lista.
- El trabajo es arduo porque hay que pensar cada palabra, poner atención en la sonoridad. Y recurrir al diccionario en búsqueda de palabras. Hay que llenar las frases de palabras.
- Un ejercicio práctico es inventar palabras a partir de siglas o patentes de autos. Escribir oraciones largas.
- La asociación libre ayuda a alivianar los textos, apartarlos de la formalidad.
- Siempre recordar que un personaje no es una persona.
- Un texto bueno te atrapa desde el primer párrafo.
- La visibilidad en la escritura: “la mente tiene ojos que ven”.
- La buena literatura está llena de estas imágenes mentales.
- Los buenos textos son visuales. Es lo que mantiene al lector atrapado.

- La metodología del taller: escribir sin agarrar el camino principal, si no entrar a la historia por los caminos laterales. • Sin olvidarse volver.
- El taller literario acorta el tiempo que se necesita para aprender los resortes del oficio.

¿CÓMO ENCONTRAR SOBRE QUÉ ESCRIBIR?

Los maestros confiesan en estas entrevistas, que los escritores siempre tienen algo que contar. Es en relación a las propias experiencias, la relación con el mundo, con los otros, la mirada personal sobre cuestiones íntimas, o tal vez, sociales, donde el escritor encuentra la pulsión de narrar.

Se escribe sobre los deseos, sobre las culpas, sobre los sueños, afirma Castillo. Para Heker debe existir deseo de expresar algo a través de la escritura, una mirada particular del mundo. El alumno debe encontrar la “propia voz”, el “estilo”, que es la voz de los personajes y del narrador. Tantear, tachar, descubrir nuevas posibilidades, equivocarse tantas veces como haga falta, ir acercándose paso a paso al texto buscado: ese es el verdadero actor creador.

Para escribir hay que ser curioso, dice Hebe Uhart, estar atento a lo que pasa. Hay que ser curioso. Escribir implica coraje, afirma, arriesgarse a un coraje. Hay que atreverse a pensar, a indagarse a sí mismo. En el capítulo de Uhart se hace una referencia a las crónicas de viajes como tema de escritura. Y remarca dos tipos de crónicas: una más libre y subjetiva en donde deja mostrarse y aparece como protagonista a través de su propia voz. Y otra más documental, con información relevante unida a impresiones personales.

Levrero propone lo simple como insumo, la literatura se nutre de la vida misma: escribir sobre “cosas vividas”. En el capítulo dedicado a este escritor se detallan algunos ejemplos de ejercicios sobre esta escritura de lo simple:

- escribir la llegada al taller;
- escribir una acción de un minuto en tres, como en cámara lenta;
- contar tres anécdotas para un personaje.

También Levrero plantea a través de lo que percibimos:

- Escribir a partir de una imagen: la literatura es imagen, aquello que encanta y engancha al lector y lo mantiene leyendo es el argumento contado a través de las imágenes.
- Escribir desde los sentidos: incentivar la descripción de los sentidos con todo detalle y contarlo en cámara lenta. Por ejemplo, pelar un huevo duro: contarlo en media página, en una, en dos.

Si bien la necesidad de escribir proviene de la necesidad de contar, Alberto Laiseca afirma que la inspiración no viene sola. Con esta premisa viene la necesidad de leer más, escribir más y vivir más. El Maestro Lai propone el “realismo delirante”, provocar un delirio creador. Al igual que otros escritores, define a la infancia como un material muy rico que es útil para hacer literatura.

Alicia Steimberg vuelve a coincidir en el punto que el pasado, la propia identidad, el conflicto con los orígenes son saludables al momento de buscar temas para escribir. La maestra propone a cada aspirante al taller escribir una carta. Una carta que deberá ser escrita detalladamente, intentando alargar las oraciones. Cualquier tema sirve, escribir por asociación libre.

¿CÓMO ESCRIBIR ENTREVISTAS?

Podrían diferenciarse del resto de los capítulos, los dedicados a los encuentros con María Esther Gilio y Leila Guerriero, ambas, escritoras que han orientado su vocación a la escritura de entrevistas.

En ambos encuentros, las maestras cuentan cómo desarrollaron en años el arte de preguntar y escuchar. Son otras las pautas a tener en cuenta en este tipo de escritura, y se puntúan a continuación algunas cuestiones principales.

MARÍA ESTHER GILIO. TODOS TIENEN ALGO QUE DECIR

- Gilio es una escritora periodista reconocida por sus entrevistas.
- Una entrevista es un diálogo entre dos personas.
- El escritor debe preparar la entrevista, llevar una lista de preguntas, de las que quizás no use ninguna.
- No puede haber entrevista sin tener en cuenta lo que el

entrevistado respondió. La repregunta nace en el entrevistado.

- El entrevistado da algo que de alguna manera lo refleja.
- La idea es profundizar, ahondar, en algo que se desconoce o se intuye.
- Hay que provocar ganas de hablar en el otro. Recurrir al acercamiento humano, directo, sin vueltas.
- Ante el entrevistado hay que desaparecer, porque es él el que debe mostrarse.
- Para que la nota sea verdadera no hay que inventar nada.
- María Esther Gilio propone grupos de entrevistas:
 - 1- Para informarse sobre un tema puntual.
 - 2- Cuando interesa cierta información que el entrevistado da sobre cierto tema, pero también algún aspecto de su personalidad.
- Toda entrevista es subjetiva.
- Hay que lograr que las preguntas no se transformen en una proyección, en una inducción de respuestas.
- No montarse sobre el entrevistado para satisfacer el propio narcisismo.
- Las preguntas y las respuestas nunca se publican exactamente como fueron. Hay que saber seleccionar, hay que componer, saber ordenar. Al podar se usa la subjetividad.
- La entrevista es una injusticia. Hablan dos, pero solo escribe uno.

LEILA GUERRIERO. NO HAY PREGUNTAS TONTAS

- Premisas para quienes pretender escribir en periodismo:
 - 1- Preguntar como quien no sabe.
 - 2- Esperar como quien tiene tiempo.
 - 3- Estar allí como quien no está.
- El periodismo narrativo o escritura periodística intenta develar algo que se niega a ser develado.
- Todo periodismo es de investigación.
- Toda pieza de periodismo es una edición de la realidad.
- Hay que intentar:

- Mostrar las aristas de la gente.
- Hurgar en sus vidas.
- Contar toda su dimensión humana.
- Retirarse cuando se tiene la sensación de que se sabe todo.
- Un escritor es malo mientras escribe, pero se vuelve bueno mientras corrige.
- Un periodista debe ser un buen editor: jerarquizar la información, eliminar lo que sobra y hace ruido, construir el texto.
- Metodología de trabajo. Se plantea al tallerista como editor. Es el lugar de la generosidad.
 - Se escribe en casa, se lee y corrige en el taller.
 - Se busca que los alumnos ejerciten una mirada sobre los temas que interesan.
 - Que logren una conexión con la realidad, y que encuentren el modo de decir algo “nuevo” sobre eso.
 - Ejercitar y tener en claro qué se está contando.
 - Se trabaja contra los lugares comunes.
 - Dar opiniones sin herir. Si exijo a otros, no puedo ser laxa conmigo misma, afirma Guerriero.
- Consideraciones para el texto periodístico:
 - La maestra plantea que la entrevista es una situación extraña y antinatural.
 - Es necesario hacer un perfil del entrevistado, conocer los datos duros que hacen a su vida y a su obra.
 - No solo hay que escribir lo que el entrevistado dice y cómo lo dice, si no también lo que no dice.
 - Buscar la voz propia, no copiar a quienes admiramos. Ayudar al escritor a encontrar su forma más genuina.
- El periodismo narrativo es el arte de mostrar y dejar que la realidad se muestre.

Liliana Villanueva desarrolla todos estos puntos en su libro con la calidez e intimidad que se logran en las charlas mano a mano, o que se evocan como recuerdos en la voz de quienes han vivido la relación directa con estos reconocidos escritores.

Si bien cada uno de ellos encuentra su propia expresión y aporta a sus clases elementos personales de su carácter y visión del mundo, son inevitables los puntos de encuentro en ciertas miradas sobre lo que significa escribir y los recursos que deben considerarse para eso.

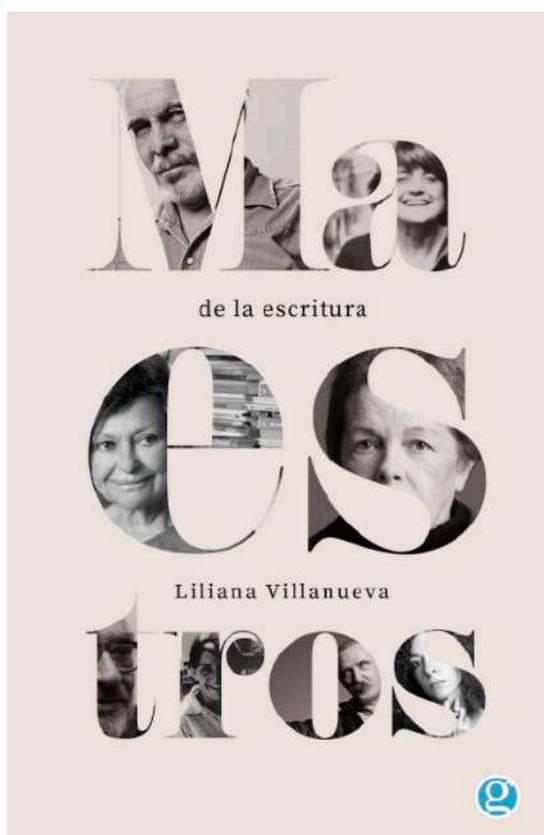
Es recomendable la lectura pausada de este libro para quienes buscan encontrar un modo de escribir, o de conocer cómo lo hacen los maestros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García Márquez, G. (1997). *Crónica de una muerte anunciada*. Sudamericana.

Villanueva, L. (2018). *Maestros de la escritura*. Godot.

FICHA BIBLIOGRÁFICA



Título: *Maestros de la escritura*

Autora: Liliana Villanueva

Editorial: Godot

ISBN: 9789874086860

Matías Maggio-Ramírez

CENDIE (DGCyE) – Universidad Nacional de Tres de Febrero

¿Cómo organizar un club de lectura entre adultos?

Una revisión bibliográfica con una yapa cinematográfica

RESUMEN

Se realizó una revisión bibliográfica sobre artículos y libros que analizan los clubes de lectura. La bibliografía fue desglosada para encontrar distintas estrategias que pueden desarrollarse en un club de lectura bajo la gestión de bibliotecas, librerías o de la comunidad lectora. Se indica quién, cómo y por qué se recomienda organizar un club de lectura. El cine también abordó los clubes de lectura como espacios de diálogo y encuentro entre amigas, en films que permiten reponer otra estrategia de organización por fuera de la institucional.

Palabras clave: Club de lectura, Hábito de lectura, Sociabilidad, Biblioteca escolar.

¿QUÉ ES UN CLUB DE LECTURA?

Un propósito de las bibliotecas del futuro podría ser reconstruir alrededor del libro las sociabilidades que hemos perdido.
Roger Chartier (2000, p. 114)

Una de las acepciones a la entrada “Club de lectores” que presenta el *Diccionario de bibliología y ciencias afines* de José Martínez de Sousa (2004, p. 186) es: “Grupo de lectores que se reúnen para realizar programas de lectura en fechas determinadas bajo la supervisión de un bibliotecario. Se da sobre todo en bibliotecas escolares de algunos países”. La definición,

un tanto escueta, deja de lado la diversidad que engloba una propuesta cultural que se centra en la lectura y el diálogo tanto en una biblioteca, una librería o en un espacio hogareño. La principal característica de un club de lectura es que se trata de una reunión periódica entre pares para comentar la lectura que realizaron con anterioridad. Aunque parezca una contradicción, en el club de lectura no se lee, se conversa sobre lo leído.

La investigación sobre los clubes de lectura en Argentina es un área vacante, al revisar repositorios especializados como *E-prints Library and Information Science*. En cambio, en España se desarrollaron distintos estudios que sitúan la práctica del club de lectura a mediados de los años ochenta del siglo pasado (Arana Palacios y Galindo Lizaldre, 2009; Álvarez Álvarez, 2016). Primero estuvo dirigido al público adulto y tiempo después se desplazó a la educación obligatoria como estrategia de innovación en la promoción de la lectura. Su auge y diversificación fue tal que se organizaron “clubes de lectura de géneros literarios específicos (cómic, novela negra, poesía) o destinados al trabajo de temáticas concretas, tanto en formatos presenciales como virtuales (Domingo Espinet y Sola Medina, 2005), o en marcos espacio-temporales muy diversos como asociaciones, prisiones o empresas” (Álvarez Álvarez, 2016, p. 93). Si bien los clubes de lectura nacieron en ambientes urbanos, luego se desarrollaron en el mundo rural. De hecho en España la mayoría de los clubes de lectura se situaron en bibliotecas de pequeños municipios, y sus miembros fueron principalmente mujeres jubiladas o mayores de 65 años, según un relevamiento realizado hace una década (Cruz González-Cutre y Saurin Parra, 2013).

¿CÓMO SE DESARROLLÓ LA DINÁMICA DEL CLUB DE LECTURA EN ESTADOS UNIDOS?

[Estados Unidos contó con una] vigorosa cultura comunitaria, que se formó en el seno de los diferentes protestantismos, inglés o norteamericano, [que] nunca existió en la sociedad francesa: esta siempre tuvo una estructura más vertical, más jerárquica, en la que el peso de la autoridad tiene más fuerza que la iniciativa colectiva. Esta es una clave quizá más importante aun que la clave religiosa.

Roger Chartier (2000, p. 76)

Durante el siglo XX en Estados Unidos, donde tiene una gran tradición, el club de lectura una reacción frente a la especialización del conocimiento, ante el temor de perder la formación humanista del estudiantado universitario, por lo que se proponía la lectura y debate de los grandes clásicos de la literatura y la filosofía. Esta práctica pasó los límites de la universidad y se comenzaron a formar grupos de lectura en bibliotecas, parroquias, así como asociaciones civiles y empresariales. En los años cincuenta se leían principalmente las obras de “hombres blancos muertos”, se comentaba la lectura a partir de una guía entregada previamente y el perfil del público, era de formación académica, estatus social alto, adultos jóvenes. Las razones por las que participaban estaban motivadas por el deseo de conocimiento, así como conversar con otros pares. En la década siguiente los cambios se hicieron presentes tanto en la selección del canon como en la conversación guiada por cuestionarios. Los años sesenta objetaron el *status* establecido, por lo que se comenzó a mezclar el canon literario con obras de alta rotación y más ligeras. Ya no se trataba solo de clásicos literarios, sino también de la cultura popular, la literatura feminista y voces emergentes que eran disonantes frente al canon de “hombres blancos muertos”.

La gran explosión de clubes de lectura en los años noventa, según el estudio sociológico que realizó Elisabeth Long en Houston –Texas–, se debió a que “los grupos de lectura llenan un hueco que ninguna otra asociación cumple de igual manera en la vida de la gente. Las amas de casa valoran especialmente estos grupos, que les ayudan a salir de la rutina del hogar y del cuidado de los hijos” (Arana Palacios y Galindo Lizaldre, 2009, p. 38). Las mujeres que se sienten aisladas en sus trabajos encuentran en los clubes un clima de amistad y camaradería. También les sucede a quienes trabajan en distintos ámbitos en los que no tienen espacios para hablar de sus ideas, de problemas éticos, estéticos o valores. El estudio de Long encontró que el 60% de los grupos analizados estaban constituidos por mujeres, que el 30 % eran mixtos y 10% eran de hombres y en ninguno de ellos participaban afroamericanos. Las edades, según el estudio, promediaban los cuarenta años, y las integrantes contaban con estudios medios y de nivel superior (Arana Palacios y Galindo Lizaldre, 2009).

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENEN LOS CLUBES DE LECTURA PRESENCIALES EN EL SIGLO XXI?

La práctica de lectura propia de las redes sociales es una lectura acelerada, apresurada, impaciente, fragmentada (y que fragmenta), sin la necesidad de controlar las informaciones y las afirmaciones leídas.

Roger Chartier (2021, p. 24)

Los clubes de lectura se construyen como un espacio seguro, donde la participación es voluntaria, y por ninguna razón se rechaza o discrimina a sus integrantes. La intención es encontrar un lugar donde “la lectura (constituya o no un hábito adquirido previamente) [sea] central, así como el diálogo igualitario y democrático entre los miembros del grupo” (Álvarez Álvarez, 2016, p. 93). En el siglo XXI asistir a un club de lectura no está, como en otro tiempo, marcado por la lectura y conocimiento de las grandes obras del pasado como una vía para el crecimiento personal, sino por el “simple hecho de compartir una afición y, con la excusa de comentar un libro, pasar un rato charlando de manera distendida con otras personas de nuestra comunidad” (Arana Palacios y Galindo Lizaldre, 2009, p. 39), por lo que se intenta recuperar los espacios para la conversación, para contar la experiencia vivida desde el comentario de un libro en común. Tal como escribió Jesús Arana Palacios, en un club de lectura lo que se hace “es reconstruir ese código común: entre todos acotamos un territorio de lecturas, lo habitamos y, en consecuencia, nos consideramos legítimamente compatriotas” (p. 11).

Una de las características de los clubes de lectura como espacio de diálogo es que “todos somos conscientes de que no todas las opiniones están igual de fundamentadas ni tienen el mismo valor, pero todas son escuchadas con respeto. La autoridad de cada uno de los miembros no es algo de lo que se esté investido a priori, sino que se debe ganar haciendo comentarios inteligentes sobre el libro” (p. 11). Los tiempos que corren se encuentran marcados por el exceso de controversias. La polémica como género literario revivió en la brevedad de los *tweets*. La investigadora Deborah Tanen, glosada por Jesús Arana Palacios, sostuvo:

que estamos inmersos en la cultura de la polémica, que define como una desconexión de las personas entre sí y respecto a unos referentes éticos aceptados por todos. En este sentido, los clubes de lectura, aunque sea de una manera modesta, contribuyen a hacer algo cuya importancia es difícil de calibrar: la creación de un tejido social. Si durante la conversación creamos unos lazos que nos unen en un contexto de relaciones personales, en la medida en que esto se convierte de algún modo en parte de un discurso público los lazos de unión se hacen más amplios y nos unen a la comunidad (p.47).

Sostener en la comunidad un club de lectura es entonces abrir un canal donde el texto es la excusa para tejer vínculos comunitarios alrededor de personajes de ficción o historias que de alguna manera nos interpelan.

¿POR QUÉ PARTICIPAR?

En un mundo en el que la lectura se identifica con una relación personal, íntima, privada, con el libro, las bibliotecas [...] deben multiplicar las ocasiones y las formas para que los lectores tomen la palabra alrededor del patrimonio escrito y de la creación intelectual y estética.

Roger Chartier (2000, p. 115)

Distintos estudios y artículos, relevados por Inés de la Cruz González-Cutre y Julia Saurin Parra (2013), Carmen Álvarez Álvarez (2016) y Julián Marquina (2023), destacan que la participación en un club de lectura, tanto en el ámbito escolar como privado, favorece:

- el gusto por la lectura
- el disfrute de la lectura como actividad ligada al tiempo de ocio porque tiene como finalidad el diálogo en el encuentro posterior
- la comprensión del proceso de lectura individual y grupal
- la competencia lingüística y literaria de quienes participan en el club, así como habilidades comunicativas y modos de expresión que se podrán utilizar en la vida familiar o laboral
- la construcción de argumentos para dialogar sobre el libro

el desarrollo de hábitos lectores que estimula el aprendizaje y la lectura crítica

- la práctica docente al promover un espacio democrático y deliberativo que logra implicar al estudiantado, así como mejorar la comprensión lectora
- la sociabilidad, al romper el aislamiento de la lectura como un acto solitario, al conocer gente nueva con un pasado distinto
- la expansión hacia nuevos horizontes porque ofrece otros puntos de vista sobre la realidad circundante y el apreciar nuevas culturas
- el encuentro, salir a cenar o a una excursión, ligado a los temas del libro leído como una estrategia para fortalecer la labor social de la biblioteca
- el descubrimiento de nuevos autores y géneros literarios el ahorro de dinero, principalmente si el club se desarrolla en una biblioteca escolar o popular a diferencia de si se gestiona desde una librería.

¿QUIÉN ORGANIZA EL CLUB DE LECTURA?

Usualmente se cuenta con un coordinador, rol que puede ser ocupado por un profesional de la gestión de la información que se encarga de reservar el espacio para los encuentros, proponer una selección de obras, llevar la agenda de reuniones, ceder la palabra en los intercambios, y desarrollar la identidad digital de grupo, entre tantas otras tareas (Álvarez Álvarez, 2016). En el caso de que la institución que organiza y da cobijo al club de lectura sea una biblioteca, se proponen los títulos para su elección, de acuerdo a la cantidad de libros disponibles para todos los integrantes. Las bibliotecas generalmente hacen malabares con su presupuesto acotado, por lo que usualmente se eligen clásicos literarios para desarrollar el club, ya que cuentan con varios ejemplares de la misma obra. En cambio, si el club de lectura se organiza en una librería, la selección de títulos se focaliza en los últimos libros que generaron conversaciones en medios de comunicación o en redes sociales.

¿CÓMO ORGANIZAR EL CLUB DE LECTURA?

Las dinámicas de la organización dependen en gran medida del lugar donde se desarrolle la actividad. En una librería se suele anunciar con anticipación, en su programación cultural anual, los distintos clubes de lectura temáticos o por género literario, el moderador, los libros que se leerán en el año y el *link* donde comprarlos. Un gran ejemplo de esta actividad, sostenida en el tiempo por años, la lleva adelante la librería Sophos en Guatemala. En cambio, si el club de lectura se lleva adelante en una biblioteca, puede tratarse de un grupo autogestionado o de una propuesta institucional hacia su comunidad.

En el caso de que un grupo de amigas o amigos lleven adelante el club, pueden elegir en conjunto elegir al coordinador. En cambio, si es una institución, en su programación de acciones culturales o de extensión se propone quién coordinará el club y los libros a partir del fondo bibliográfico disponible. La figura del coordinador se diluye en la medida en que se fortalece el club y se acepta la dinámica de la conversación entre los integrantes. Es quien propone las lecturas, ya que si forma parte de la biblioteca conoce las existencias del libro elegido para que cada participante cuente con su ejemplar; así como también se ocupa de proponer las actividades extras del club, como asistir a un restaurante temático o ligado al territorio en donde transcurre la novela (Jiménez Guerra, 2005).

Blanca Calvo (s/d) elaboró a partir de su experiencia en la gestión en bibliotecas públicas españolas una "Receta para un club de lectura" donde sostuvo que quien coordine ha de "moderar las reuniones: hacer que se respeten los turnos de palabra, evitar enfrentamientos, racionar el tiempo de participación; recoger y transmitir al grupo el mensaje contenido en el libro; plantear en las sesiones preguntas que estimulen la intervención de todos los miembros del grupo". Calvo destacó que entre las características de quien coordine no necesariamente tiene que tener estudios superiores sino que cuente con:

- Una cultura amplia y muchas lecturas
- Facilidad para la comunicación y capacidad de liderazgo
- Capacidad de síntesis
- Instinto para la provocación: el mejor coordinador es el que hace protagonista al grupo

- Capacidad de organización
- Disponibilidad de tiempo: la persona que se haga cargo del club no debe tener plazo de finalización a la vista
- Los grupos soportan mal los cambios frecuentes. En los grupos ya sólidos la figura del coordinador puede delegarse en los lectores de forma rotatoria. Si el club sigue funcionando correctamente, esta situación puede prolongarse indefinidamente y su coordinador puede dedicarse a formar otro grupo (Calvo, s/d)

Quien coordine debe también tener una actitud activa al tomar notas de su lectura y preparar preguntas para los integrantes del grupo. Calvo (s/d) enumeró a modo de sugerencia algunas preguntas posibles: “¿qué ha parecido tal o cual personaje?, ¿son lógicas sus reacciones?, ¿recuerda a algún otro personaje conocido?, ¿alguien sabe cosas que puedan completar algunos aspectos de la acción narrada?, ¿es creíble lo que cuenta el autor?, ¿se entiende bien la obra o resulta complicada?, ¿qué estilo literario ha usado?”.

Integrantes: La invitación a formar parte del club de lectura se puede realizar en otros grupos consolidados de la comunidad local, por ejemplo, entre docentes de distintos niveles pero que comparten el espacio físico del edificio o los miembros de la comunidad educativa que se enteran de la iniciativa por la cartelera escolar o de la biblioteca, así como por las redes sociales institucionales. Blanca Calvo (s/d) estableció que el número ideal de integrantes oscila entre los 10 y 25 adultos. En el caso en que se inscriban más de 30 personas, se divide el grupo para que en las reuniones cada participante pueda dialogar sobre las lecturas.

Selección de lecturas: lo ideal es que las lecturas despierten el debate, por lo que “se considera imprescindible que el coordinador lea y conozca la obra antes de ofrecerla y trabajarla en el grupo” (Jiménez Guerra, 2005, p. 13). Calvo (s/d) recomienda afianzar vínculos con otras instituciones locales para contar con más ejemplares de un título, a través del préstamo de libros interbibliotecas, para así optimizar la inversión realizada por el erario público y la comunidad. También aconseja que la obra elegida no tenga más de 600 páginas, porque usualmente se leen 100 páginas por semana y así en un mes y medio se terminaría el libro elegido. En el caso de que la novela tenga adaptación cinematográfica, se recomienda ver

la película al final de los encuentros para comparar el tratamiento de los personajes y la trama entre el texto y el *film*.

Duración de la sesión: se recomienda que los encuentros sean semanales con una duración de una hora y media y un promedio de 20 asistentes reunidos en círculo (Jiménez Guerra, 2005, p. 13).

Desarrollo del encuentro: Blanca Calvo (s/d) propone que el espacio del encuentro esté rodeado de libros, que las sillas se ubiquen en círculo para que puedan verse las caras al conversar y, principalmente, que todos los miembros del club sepan los nombres de sus integrantes. Calvo apunta a que el club de lectura sea también un espacio de aprendizaje, por ejemplo, que quien coordina y sus integrantes busquen información sobre la obra o sobre el período histórico en el que transcurre.

Realizar actividades complementarias: como conocer o entrevistar al autor leído, mirar las películas basadas en la novela para luego analizar las distancias entre el libro y el film, en la trama y los personajes (Jiménez Guerra, 2005, p. 13).

También se recomienda, antes de comenzar el ciclo, tener en claro los objetivos de la actividad para luego poder evaluarlos al finalizar el año. El diseño de la acción, con el diagnóstico de la comunidad a la que se dirige, los objetivos propuestos, los distintos modos de llevar adelante el club (selección de lecturas, guías de preguntas, reseñas de los libros, salidas y encuentros temáticos) y su evaluación, serán un insumo invaluable para la organización del siguiente ciclo. Conocer las fortalezas y debilidades del desarrollo del club servirá para mejorar la próxima vez que se lleve adelante.

¿CÓMO SE REPRESENTARON EN EL CINE LOS CLUBES DE LECTURA?

Un club de lectura en las películas estadounidenses suele representarse como una reunión amena entre mujeres para hablar sobre un libro, en la comodidad de un hogar con sillones mullidos, sin niños a la vista, mientras se bebe una copa de vino. Las lecturas se realizaron durante la semana o el mes anterior para tener la excusa de comentar lo leído entre ellas. Una comida frugal o una tabla de quesos y uvas completan la composición de lugar para conversar sobre las lecturas y forjar vínculos que se desarrollarán entre las protagonistas. Puede ser un grupo de mujeres que redescubren a Jane Austen y que mes a mes leen una de sus novelas para intercambiar

sus apreciaciones en la casa de cada una de ellas. Encuentran, no sin sorpresa, que sus vidas tienen puntos de contacto con las novelas que leen. Aunque todo se complica un poco más cuando al club se suma un joven interesado románticamente en una de las lectoras de Austen.

La película se basó en el libro *The Jane Austen Book Club* de Karen Joy Fowler. Poco más de diez años después se estrenó *Book club*, en la que cuatro amigas deciden buscar nuevas oportunidades para encontrarse con ellas, sus cuerpos y deseos mientras comentan su lectura de *Cincuenta sombras de Grey*. En estos films, el club de lectura se representa como punto de encuentro entre lectoras, ya amigas, o que terminarán siéndolo allí, y que apuestan al diálogo y la conversación en un espacio común para hablar de sí mismas y su relación con el mundo.¹

¿POR QUÉ PENSAR UN CLUB DE LECTURA PARA ADULTOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS?

[...] la biblioteca mantiene su papel de lugar de conservación no solamente de objetos y documentos, sino de conversación de una relación con el pasado, de una relación con la cultura escrita [...] la biblioteca puede ser a la vez un lugar de aprendizaje, inclusive del mundo digital y sus peligros, y un espacio de sociabilidad en el cual se mantiene una relación con la cultura escrita a través del intercambio de la palabra.

Roger Chartier (2022, p. 35)

Las instituciones educativas son un espacio de encuentro, de diálogo, que respetan la diversidad en favor del conocimiento. El club de lectura es una estrategia social y pedagógica de promoción cultural que puede aplicarse tanto en bibliotecas educativas como populares. Encontrarnos en un espacio entre libros, para conversar sobre lecturas y hacer nuevas amistades, es una propuesta que fortalece a la comunidad educativa y abre nuevas puertas para habitar el mundo imaginario de los libros en compañía, para que leer ya no sea una actividad solitaria.

¹ Las películas *The Jane Austen Book Club* (que en Hispanoamérica se tradujo como *Conociendo a Jane Austen*) y *Book Club* (traducida como *Cuando ellas quieren*) las destacamos porque representan modos de organizar e interactuar en un club de lectura. Al igual que con cualquier consumo cultural en esta instancia de la publicación, se suspende el juicio estético sobre las obras.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Álvarez, C. (2016). Clubs de lectura: ¿Una práctica relevante hoy? *Información, Cultura y Sociedad*, 35, 91-106. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/2512>
- Arana Palacios, J., & Galindo Lizaldre, B. (2009). *Leer y conversar: Una introducción a los clubes de lectura*. Trea.
- Calvo, B. (s/d). *Receta para un club de lectura*. <https://www.dpteruel.es/DPTweb/wp-content/uploads/2016/01/Receta-para-un-Club-de-Lectura.pdf>
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones*. Gedisa.
- Chartier, R. (2021). *Lectura y pandemia. Conversaciones*. Katz
- Chartier, R. (2022). *El pequeño Chartier ilustrado. Breve diccionario del libro, la lectura y la cultura escrita*. Ampersand. [Edición de Pedro Araya y Yanko González]
- Cruz González-Cutre, I. de la, & Saurín Parra, J. (2013). Los clubes de lectura en la era digital. Pasado, presente y futuro. *VI Congreso Nacional de Bibliotecas públicas* [Recurso electrónico]: memoria individual, patrimonio global, 2013, pp., 351-358. <https://travesia.mcu.es/server/api/core/bitstreams/ce23f966-561a-4307-a220-5f92ea34fbf3/content>
- Jiménez Guerra, F. (2005). Clubs de lectura: Una lectura oculta. *Boletín GC. Gestión Cultural*, 13. <https://s8fc66d061761f27b.jimcontent.com/download/version/136755371/module/6576138254/name/Club%20Lectura%20Oculta.pdf>
- Marquina, J. (2023, mayo 30). ¿Por qué debes unirte al club de lectura de tu biblioteca pública? Descubre los principales beneficios. *JuliánMarquina...* <https://www.julianmarquina.es/por-que-debes-unirte-al-club-de-lectura-de-tu-biblioteca-publica-descubre-los-principales-beneficios/>

Martínez de Sousa, J. (2004). Club de lectura. *En Diccionario de bibliología y ciencias afines: Terminología relativa a archivística, artes e industrias gráficas, bibliofilia, bibliografía, bibliología, bibliotecología, biblioteconomía* (p. 787). Ediciones Trea.

Alejandro E. Parada

Pequeña gran historia de una biblioteca de familia

(Autobiografías de sangre lectora)

Cuando me convocaron para escribir este texto sobre la trascendencia de las bibliotecas, los libros y las lecturas en el transcurso de mi existencia, es decir, el desafío discursivo de estar a mitad de camino frente a la demandante redacción académica y la poco frecuente narrativa personal, se me impusieron, casi como un mandato impensado (acaso también susurrado desde el pasado) tres motivos ineludibles. Tres aspectos sobre los cuales sobrevolaría mi persona en este texto sin citas bibliográficas y, en alguna forma, íntimamente ligados en una tríada mancomunada.

Primero recordé la frase inicial de un maravilloso libro de L. P. Hartley, *El mensajero (The Go-Between)*, que comienza con una sentencia luminosa: “El pasado es un país extranjero: las cosas se hacen allí de otra manera”. A partir de ella, en un segundo momento, pensé en la biblioteca que me cautivó con su paraíso lector: la biblioteca de mis padres en un lejano pasado de infancia y adolescencia montevideana, pues en esa época las bibliotecas irradiaban “de otra manera”. Y, en tercera instancia, vinieron a mí los avatares lectores que viví en ese lugar de la felicidad. Sepan perdonar, amables lectores, aquellas y aquellos que leen este breve texto la tiranía de mi yo en sus páginas. Las bibliotecas, como todo organismo biológico –ellas respiran más que nosotros–, evocan sus propias realidades y ficciones. Realidades que van más allá de lo real. Pero ante todo, una biblioteca recordada es como una patria o patria de la evocación emotiva y un territorio donde medran los aspectos mágicos. Esta sensibilidad lectora de “lo emocional” de la biblioteca de mis padres en Montevideo, por supuesto, no escapó (estas palabras son una prueba) a la transfiguración de su propia narración.

El tema en cuestión se centra en el fin o la aparente destrucción de una biblioteca cuando es sometida al imperio histórico del suceder. ¿He

podido salvar, a lo largo de los años, algo del contenido de sus estantes? Una pregunta que posee su doble vertiente de gradación dialéctica. Por un lado, la “salvación” que logré realizar gracias a las lecturas que los libros me impusieron en forma dominante, pues sostengo, a diferencia de autores consagrados como Michel de Certeau o Roger Chartier, que nosotros no capturamos a los libros como si fuéramos los paseantes recolectores de un Edén; todo lo contrario, ellos nos arrojan sus cebos y nos atrapan y dominan, sin tener en cuenta el homínido relato de un universo centrado en nosotros. Por lo tanto, no tendré más remedio (gozoso placebo) que abocarme a esta duplicidad del rescate: las lecturas realizadas y sus recuperaciones del objeto libro. Aquí se impone un nuevo interrogante: ¿cuáles fueron las lecturas que se me sirvieron en bandeja en esa biblioteca familiar, formada por los libros de mis padres y la biblioteca “sucursal” de mi tía? Porque debemos de estar de acuerdo que una biblioteca hogareña es la madre de todas las batallas del amor lector.

Mis padres, a partir de su primera juventud en el barrio de Capurro, habían formado una colección de obras según sus diversos intereses culturales y políticos. Una colección que se inició en esa olvidada parroquia periférica y se consolidó, hasta la dispersión, en la elegante aspiración burguesa del barrio de Pocitos. Debemos recordar que en el Río de la Plata, acaso aún en forma más intensiva, el libro y una nutrida biblioteca estaban bruñidos por un pragmatismo indiscutible: eran elementos vitales no solo de movilidad social sino, ante todo, en pos de la consolidación de esa volátil y caprichosa clase media. También es imperioso comentar (aquí me alinee con lo sostenido por el gran paleógrafo Armando Petrucci) que un plantel de libros no es una construcción modelada por la inocencia: toda lectura y toda biblioteca, implícita y explícitamente, desarrolla una práctica de ideación política. Ningún acervo bibliográfico es un canto a la neutralidad candorosa de estar fuera del mundo.

¿Cuál era el matiz político de mis padres? Porque de esto depende esa cosa misteriosa que llamamos biblioteca. Mi padre era un socialista con cierta moderación –algo que suele transmitirse a sus descendientes masculinos– que consideraba que la lectura no tenía sentido alguno si no existía un importante dominio de la escritura. Quizás podría criticarse a esta figura paterna como influenciada por el liberalismo uruguayo cuyas raíces abrevan en el positivismo pero, sin duda, no es así. Él, en este punto, fue un adelantado rioplatense de aquello que hoy día preconiza Martyn

Lyons: es imposible hacer una Historia de la Lectura sin hacer una Historia de la Escritura.

Por lo tanto, sus emprendimientos de apropiación del libro y de la lectura hacia su hijo se afincaban en una estrecha articulación entre la lectura a viva voz, escritura y corrección según la normativa vigente de la gramática española. Una gran hermandad de caballeros templarios entre lengua y matemática. El lema, aunque moderado, era: “la letra con sangre entra”. Se sucedían los ejercicios y problemas de matemáticas y el dictado de “trozos selectos” de un conjunto ingente de libros cuyos títulos se evaporan en lo pretérito –en esa geografía “de una comarca foránea”. El abrazo del oso o la llave de lucha libre de la figura paterna sobre mi pequeño cuerpo, al mejor estilo Martín Karadagián con sus titanes, se corporizaba en dos libros con los que, a la postre, tuve un amor-odio histórico: *¿Quieres escribir sin faltas?* de Serafín Ledesma y *Aritmética* de Pedro Martín. A los que se adicionaban el *Manual de ingreso en 1er. Año. Matemáticas y Castellano* de Pedro Berruti y *Vida: lecciones y ejercicios normales de lectura expresiva y literatura* de José Henriques Figueira. Cada fin de semana, uno tras otro, debía ejercitar mi comprensión del español a la par de resolver un grupo de problemas. Sin dejar de mencionar el intento fallido de que aprendiera algo de taquigrafía con el *Sistema Martí*, adaptado por la profesora Otaegui Parodi. La pobre Otaegui siempre ignorará la magnitud de mi fracaso descomunal.

Pero la memoria, que es fuertemente interesada y selectiva, puede rescatar algunas de las obras con las cuales trabajábamos o, al menos, “giraban por los anaqueles”: *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez, el delicioso y purísimo *Perico* de Juan José Morosoli con las ilustraciones de Ajax Barnes y Carlos Pieri, *Bichito de luz* de Yamandú Rodríguez, *El origen de la vida* de Aleksandr Ivánovich Oparin, las *Poesías completas* de Julio Herrera y Reissig, varios títulos de Rubén Darío (me vienen a la cabeza *Azul* y *Ariel*, y también los arabescos modernistas de estos dos últimos autores que me atormentaban), Shakespeare, Goethe, Jorge Manrique –y sus releídas *Coplas a la muerte de su padre*–, *Flor nueva de romances viejos* recopilados por Menéndez Pidal, las eternas poesías de Ramón de Campoamor, *Cuentos de la Alhambra* de Washington Irving, Garcilaso de la Vega, Miguel de Unamuno, Germán Arciniegas –con *Biografía del Caribe* y *Entre la libertad y el miedo*–, Hermann Hesse (*Peter Camenzind* y *Rosshalde*), Felisberto Hernández, José Enrique Rodó, los cuentos de

Javier de Viana, Juan Zorrilla de San Martín con su interminable poema *Tabaré*, los poemas gauchescos de Serafín J. García con *Tacuruses*, *Los tres gauchos orientales* de Antonio Lussich, Mario Benedetti con su trágica *La tregua* y sus relatos de *Montevideanos*, la muy amada *La cartuja de Parma* de Stendhal, “por su rigor de adelantada en literatura novelesca”, y la crítica literaria con Ángel Rama y Emir Rodríguez Monegal. Nos detuvimos en el *Poema del Cid*, con sorpresa de mi parte porque pensé que me iba a resultar un verdadero bodrio y lo leí con interés épico y de caballero andante, en la mítica Colección Austral, con el texto cuidado por Ramón Menéndez Pidal y la prosificación moderna de Alfonso Reyes. La literatura del Mundo Antiguo estaba representada por Homero, Virgilio, *La República* de Platón y, en primer plano, por el teatro clásico: Esquilo, Sófocles y Eurípides.

De este último, poseíamos todas sus tragedias y un excelente análisis literario, *Eurípides y su época* de Gilbert Murray, además las *Vidas paralelas* y los *Comentarios de la guerra de las Galias* de Julio César (en la pequeña edición de Aguilar).

Finalmente, con donaire y pátina barroca, el escritor por excelencia de mi padre: Francisco de Quevedo, del cual era un adicto lector y que me resultaba incomprensible hasta que muy entrado en la vida me enteré que era amado por Jorge Luis Borges (cuyos libros también acompañaban a mis padres, entre ellos *El Aleph*, *Ficciones*, *Historia universal de la infamia*, y la primera edición de *La muerte y la brújula*). El viejo tenía tres estrambóticos libros que adoraba como si fueran la *Lolita* de Nabokov, vaya a saber fundado en qué misterio: *Dioses, mitos y héroes de la humanidad: 50 siglos de mitología universal* de Ciges Aparicio y Peyró Carrió, editado por la aún más enigmática editorial mexicana Pavlov (casi troskista), el venerado y constantemente alabado *Tiempos antiguos* de Lincoln (nombre bien uruguayo) Machado Ribas y su esposa Orfilia, y el exótico *Cuentos de la caravana* (en una pulcrísima edición de Kraft de 1952). Tres obras que ocuparon un sitial privilegiado en la biblioteca y que consultaba con asiduidad de maníaco. Una mención de color –seguramente encarnado– debo hacer al recordar a Fray Luis de León y su *Cantar de los Cantares* prologado por Enrique Díez-Canedo y con los dibujos eróticos de Barbasano, que mi padre poseía en las alturas inaccesibles de sus libros y que fue el sembrador de mis despertares nocturnos.

¿Y mi madre, cómo configuró políticamente esta biblioteca? Ciertamente, desde su voracidad de mantis religiosa de la lectura, tal como era ella. Una

figura que personificaba el acto de leer en forma demasiado intensa para un niño, como yo era, temeroso de su entorno hasta el recelo de la simple posibilidad de abrir un libro y navegar con él. Durante años estuvo afiliada al Partido Comunista y llegó a tener un programa radial en el cual difundía, en plena época estalinista, las virtudes de esta ideología. Hasta que un día, en el living que llevaba a la terraza “del mar” de Pocitos (el “río leonado” de los porteños) rompió, totalmente desencantada, el carnet del partido, ocasionando mi alivio y redención ante mis amigos. Pero los vestigios de esta etapa marxista quedaron, por suerte, en la biblioteca familiar. Las obras de Karl Marx, Friedrich Engels, Lenin (donde descollaba *¿Qué hacer?*), Mao Tse-Tung (y su púrpura *Citas del presidente Mao Tse-Tung* conocido como “El libro rojo”) y los títulos tan sugerentes y seductores como *Escucha, yanqui* de C. Wright Mills, *Los condenados de la tierra* de Frantz Fanon y *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire que pasaban de un lector a otro como un besamanos. Libros que me resultaban, al intentar superar sus primeros capítulos, de una complejidad que escapaba a mis posibilidades. Ante tantos intentos fallidos por fin esta madre dio en el clavo: me ofreció un pequeño librito impreso en la URSS por la famosa editorial MIR, I. P. Pavlov: *su vida y su obra científica* de E. A. Asratian, donde los perritos pavlovianos mostraban un condicionamiento de sus conductas que me atraían y, al mismo tiempo, asustaban.

Pero continuaron los ruegos para que leyera los grandes autores que eran devoción de ella, aquellos que reinaban en nuestra biblioteca, y que yo recién leería a partir de 1976, salvo algunas excepciones: Gustave Flaubert (*Madame Bovary* “que hay que leer o morir”), *Papá Goriot* y *La falta del abate Mouret* de Balzac, su queridísimo Zola (solo pienso en *La Conquista de Plassans* o en *La Débâcle* y tiemblo), Poe, Whitman y sus sacramentales *Hojas de hierba*, Sartre (muy de moda en esa época casi feliz y algo suicida) particularmente *Las palabras*, García Lorca y su *Romancero gitano*, Isidore Ducasse (el Conde de Lautréamont en su oceánica *Los cantos de Maldoror*), Jules Supervielle, Jules Laforgue y, en especial, sus autores de culto: el existencialista (nadie decía esto de él pero así lo veíamos) Joseph Conrad (en su magnífica *Lord Jim* y la no tan lograda *El colono de Malata*), William Faulkner, *1984* de Orwell, *Walden* de Thoreau, *Trópico de Capricornio* de Henry Miller, John Dos Passos, *Viejo muere el cisne* y *Los demonios de Loudun* de Aldous Huxley, Scott Fitzgerald, James Baldwin, Richard Wright, el angustiante relato sobre el miedo y la valentía *La roja insignia del coraje*

de Stephen Crane, *Una tragedia americana* de Teodoro Dreiser, el rabioso Roberto Arlt con “su juguete”, *Los siete locos* y *El amor brujo*, Frazer y el asiduamente consultado *La rama dorada*, la biografía del reformador alemán Lutero de Roland H. Bainton, *La revolución inglesa: 1688-1689* de Macaulay Trevelyan, y las imprescindibles *Historia social de la literatura y el arte e Introducción a la Historia del Arte* de Arnold Hauser, entre muchos otros títulos cuya densidad discursiva era una limitación para mis ansias de leerlos e intentar parecerme a los adultos.

Existían autores, además de Flaubert, Zola, Thoreau, y Faulkner, que tenían un tratamiento preferencial. Lawrence Durrell y su tetralogía *El cuarteto de Alejandría* (susurrado en los rincones), D. H. Lawrence con *Mujeres enamoradas* y *El amante de Lady Chatterley*, *El tercer hombre* y *El poder y la gloria* de Graham Greene, *Viñas de ira* (edición Claridad) y *La fuerza bruta* de John Steinbeck como también *El camino del tabaco* de Erskine Caldwell. A los que se suman algunos escritores europeos: *Bel-Ami* de Maupassant, *La isla de los pingüinos* de Anatole France, Colette, Stefan Zweig y Emil Ludwig (cuando había que zambullirse en la grandes biografías), Thomas Mann y el entusiasmo excepcional por *La montaña mágica*, Strindberg y la irremplazable *La señorita Julia*, Fallada, Ibsen, Svevo, Pirandello (con *El difunto Matías Pascal* y *Seis personajes en busca de autor*), Moravia, *Teorema* de Pasolini, *El caballo Trípoli* de Quarantotti Gambini, Lagerkvist (con el éxito sostenido de *El enano*, *El verdugo* y *Barrabás*), y la encomiada sutileza de Tomasi di Lampedusa y su *El gatopardo* que alcanzó el clímax con la versión cinematográfica de Visconti.

El “género” –en ese entonces se usaba la expresión feminismo– era algo inexpugnable para mí y estaba nutridamente representado en nuestra biblioteca, con varias autoras, algunas de ellas de vanguardia y progresistas que, posteriormente, admiré: Virginia Woolf, *Mi vida* de Isadora Duncan, Simone de Beauvoir, Violette Leduc, Armonía Somers y su novela *La mujer desnuda*, Delmira Agustini, María Eugenia Vaz Ferreira, Juana de Ibarbourou, Idea Vilariño, Ida Vitale, Gabriela Mistral, Sara de Ibañez, Rosalía de Castro, la más moderna Cristina Peri Rossi, Alfonsina Storni y su *El dulce daño* (un título que me conmovía). Estas eran las lecturas “que debía leer” y, en consecuencia, las que yo me proponía “no leer”, solo por afirmar mi personalidad de “varoncito” incipiente. No obstante, muchas de ellas las realicé en un período que no puedo precisar a ciencia cierta, pero que se extendió desde mi pubertad hasta los diecisiete años. Fueron la

totalidad de ellas, indudablemente, un mérito de mi madre, esto es, una verdadera conquista de una plaza fortificada defendida por mis deseos de hacer deporte y no perder el tiempo leyendo. Dos lecturas que fueron constantemente “rogadas y sugeridas” tipo *manus militaris* (increíblemente declinadas por mí) eran *Flush* y *Un cuarto propio*, cuyos libros siempre estaban circulando entre las mujeres de la casa. Al encarar sus lecturas, ya en Buenos Aires, a fines de la década del setenta, comprendí el fervor que profesaban en mi hogar por la Woolf. Me hubiera gustado volver a la biblioteca familiar y a su living “de las acogedoras lecturas”, para comentarle a mi madre que el perrito Flush hubiera salvado de las aguas finales a Virginia y que tener un cuarto propio para una mujer era una construcción de género que quebraba cualquier techo de cristal. Una habitación como la que había tenido Emily Dickinson en su puritana Nueva Inglaterra.

Cuando pienso en las primeras lecturas elegidas por mí, caigo en el típico lugar común de un muchacho criado en la década del sesenta del milenio pasado: Julio Verne, Emilio Salgari, James Fenimore Cooper, y Jack London. Una tabula rasa de las lecturas de aquel período y que, muy difícilmente, pueda actualmente jactarse un sesentón de haber eludido su influencia. Por supuesto, no faltaba el universo de las historietas (que aún no tenían la categoría intelectual para ocupar un sitio en la “gran biblioteca”), fundamentalmente representado por la editorial mexicana Novaro y sus “Vidas ejemplares” y “Vidas ilustres”. Las historietas preferidas: *Periquita*, *La pequeña Lulú*, *Tarzán de los monos*, *Superman*, *Batman: el hombre murciélago*, *El pájaro loco*, *El super ratón*, *Roy Rogers*, *El conejo de la suerte*, *Porky y sus amigos*, *Popeye*, *El correccaminos*, *Daniel el travieso*, *Tom y Jerry*, *Archie*, *Maguila el gorila en un banquete de plátanos* y, tanto en televisión como en revista, el increíble cegatón *Mister Magoo*. Las argentinas *Correrías de Patoruzito* (mi predilecta) y *Locuras de Isidoro* por la fabulosa mano de Dante Quinterno.

Y como resultado de mi formación patriarcal, el tedio y aburrimiento que sentía por *Susy*, secretos del corazón, adorada por mi hermana. Ya sumergidos en el firmamento de las revistas infantiles, debemos hacer una nota al pie: la puja entre la tradicional y conservadora *Billiken* y la novedosa *Anteojito*. Huelga decir que le enfatiqué a mi madre que no deseaba la primera y le rogué que me comprara la del “anteojudo”, ideada por Manuel García Ferré, cosa que cumplió, puntualmente, semana tras semana. Unos años más tarde tuve la suerte de conocer, por la gracia y el don de mis amigos

(los Dioses están a nuestro alcance), los grandes álbumes de historietas argentinas: *D'artagnan*, *El Tony*, *Fantasía*, *Intervalo*, etc. Publicados por la Editorial Columba a la cual le debemos una peregrinación a la Meca de los *comics*. Pero al poco tiempo inició para mí un largo invierno borrascoso en el que dejé a un lado las historietas en general (hecho que siempre lamenté). Fue porque con desazón y amargura, al repasar la recién llegada a casa *Para leer al Pato Donald* de Ariel Dorfman y Armand Mattelart, se me develó el dominio imperial de este formato aparentemente tan inocente. Desazón y amargura que recién podría superar ya mayor.

Es importante aclarar que, antes de estas lecturas “elegidas” por mí, existieron otras añoradas y moduladas por la voz: eran las que me leían cuando no sabía leer o las primeras que comenzaba a deletrear. El indiscutible lazo entre oralidad, lectura y escritura. Me refiero a la lectura nocturna que se realizaba cuando surgía la frase inevitable: “es hora de irse a la cama”. Allí, bajo la calidez de las frazadas y cobertores en el invierno, desfilaron un sinfín de cuentos infantiles: *Hansel y Gretel*, *El gato con botas*, *Pulgarcito*, *Pinocho*, *El flautista de Hamelín*, *El sastrecillo valiente*, *Peter Pan*. Escuchando las voces de mis padres prendidas en el surco de cada una de las palabras con sus inflexiones, graves y agudas, junto a las de los hermanos Grimm, Perrault, Collodi, Barrie, también. De grande, en más de una oportunidad, tuve plena conciencia de que este río de lo oral era el mismo que bañaba a los gauchos analfabetos cuando un mediador lector les recitaba el *Martín Fierro*.

En esta cadena de eslabones afectivos y lectores, un reconocimiento al primer libro que leí yo solo: *Las mil y una noches* impreso por Sigmar, en gran tamaño, que incluía cuatro cuentos: “Aladino y la lámpara maravillosa”, “Alí Babá y los cuarenta ladrones”, “Simbad el marino” y “El pájaro que habla”. Con su espectacular cubierta que reproducía a un jinete montado en un brioso corcel (como “El llanero solitario”), en las orillas de un río, bajo una noche estrellada de Oriente y con una ciudad con cúpulas como fondo arquitectónico. Atrapado –era yo quien volaba en una alfombra mágica– como un pez en su red para el festín de la lectura. Acompañados de otras “obritas” de Sigmar: *Festival de Walt Disney* (con su tapa roja y el dibujo del rostro de “Donald” y metido de contrabando en mi cuarto debido a la fobia maternal por el monopolio infantil de esta empresa de entretenimiento de la primera edad) y el simpático *Niños del mundo* de Raúl Stévano y Julia Daroqui.

Antes de pasar a otros temas debo incursionar en un aspecto cautivador y encantado de las aficiones de las niñas y los niños: las figuritas. Ellas eran las reinas indiscutidas de la infancia. Comprar el sobre, sin saber su contenido, romperlo (un momento de plena epifanía que nunca volví a experimentar), tener las estampas a la vista e ir pegándolas con engrudo en el álbum, era la felicidad de las felicidades. Una vez, el azar tiene sus gambetas, logré llenar –sin una sola laguna– mi colección del libro de figuritas “Payaso” en el año 1964. El premio era succulento: una pelota de fútbol número 5. Fuimos con mi padre a retirarla, aún siento el palpitar de mi pecho apretando el álbum. La decepción fue mayúscula: la mayoría de los pibes habían logrado mi hazaña y las pelotas estaban totalmente agotadas. Con bronca regresé a casa, pero por algún mandato bibliotecario, lo coloqué, como si fuera un premio invaluable, junto a mis libros de la Editorial Acme. Allí estuvo muchos años, recordándome que las figuritas están solidarizadas (muy hermanadas) con los inicios de la lectura.

Mi primer acercamiento a *Don Quijote de la Mancha* –aún infantil pero fascinado, sin saber que en la adultez recopilaría, en forma arriesgada y temeraria, su bibliografía en la Argentina–, fue la adaptación de Nora Bigongiari y con las ilustraciones de Santos Martínez Koch, por la editorial Sigmar. Además, ya en texto pleno e ilustraciones, *El Príncipe Valiente* de Harold Foster y *Bomba*, bajo el seudónimo de Roy Rockwood, ambas editadas por la mítica Acme, textos que también codiciaba mi hermana Mónica. Cuando escribimos sobre la Editorial Acme, que ha sido motivo recientemente de un hermoso libro de Carlos Abraham, el tumulto variopinto de títulos se manifiestan en nuestra memoria. Obras que nos regalaban parientes que desconocíamos pero a los cuales les estábamos muy agradecidos: *Hombrecitos y Mujercitas* de Louisa May Alcott, *Corazón* de Edmundo de Amicis, *Historia del hombre primitivo* de Hendrik Willem van Loon, *La isla del tesoro* de Robert Louis Stevenson, *Azabache* de Anne Sewell, el clásico *Robinson Crusoe* de Defoe, las deliciosas *Aventuras de Tom Sawyer* y *Aventuras de Huck* de Marck Twain, y la presencia de la autora inglesa Enid Mary Blyton (decantación de mi hermana). Dentro de esta cohorte de libros “para las infancias” habría que señalar dos obras: la infaltable *La cabaña del tío Tom* de la estadounidense Harriet Beecher Stowe, y *Rip Van Winkle* y otros cuentos de Irving, ambos en la impresión de los talleres Peuser. Sin contar las intenciones malogradas, pero atrayentes, de doblegar a *Quintin Durward* de Walter Scott.

La competencia es una de las características del capitalismo. Nada se escapa a los rigores pautados por el mercado. La editorial Acme tampoco se sustrajo a esta norma. Tuvo varios contrincantes de fuste que, en sentido real, rivalizaron con su público juvenil. La Editorial Bruguera, con su colección "Historias Selección", estuvo disputando, palmo a palmo, su clientela lectora. La estrategia de esta empresa consistía en colocar, además del texto, abundantes ilustraciones (en algunos casos pasaban las 250) en forma de viñetas. De modo tal que se entrecruzaban los elementos discursivos con el formato del *comic*. Impresos y adaptados en España, con representaciones en Buenos Aires, Bogotá, Caracas, Río de Janeiro y México, su catálogo tenía autores diferentes pero varios comunes a Acme: Verne, Salgari, Alcott, De Amicis. Otra editorial en la línea de competición fue la argentina Kapelusz, con su immaculada colección "Iridium". Hace poco recuperé un ejemplar que me deleita en estos primeros meses de mi jubilación: *Grishka y su oso* de René Guillot. La lectura y su inspiración, como bien sabemos, no tienen edad. En mi caso personal, tuve varios de ellos intercalados con los de Acme, recuerdo con gran placer mi ejemplar de *Un capitán de quince años* de Verne editado por Bruguera. Fue mi primera lección no marxista sobre el libro como mercancía.

Recordemos el bienaventurado y dichoso *El Tesoro de la Juventud*, en su antigua aparición de la década del veinte (y posteriores) con el sello de Jackson, destinado a una lectura de ojeo sibarítico en los días lluviosos, junto con algunos ejemplares de *PBT* y *Caras y Caretas*. Una mención de agradecimiento sin límites debo puntualizar para *El Correo de la Unesco*, cuya colección completa estaba en custodia de la tía Beba, que la recibía sagradamente todos los meses, y que además del goce de su lectura me servía de apoyo para todo tipo de deberes. Sin embargo, debo añadir algunas predilecciones. De Verne me encantaba *Miguel Strogoff*, *Viaje al centro de la tierra*, *Veinte mil leguas de viaje submarino*, *El faro del fin del Mundo* y *La isla misteriosa*. Recuerdo pensar qué hubiera hecho Miguel, el correo infalible del zar, en la Rusia de los soviets que tanto eran admirados en mi familia. Aunque Salgari era de obligatoriedad casi de índole escolar entre mis compañeros, sus aventuras no podían, a mi gusto, rivalizar con las hazañas científicas y predictivas de Julio Verne. Con un libro suyo (¡cuánto le debemos a este autor, por una u otra razón!) aprendí el arte sutil y delicioso de la relectura (un vicio impune que me acompañaría a lo largo de la vida lectora). Me refiero a *Héctor Servadac* y su imaginaria que

me trastocó de la cabeza a los pies, cuando navegábamos en un aerolito a través de los planetas y los astros siderales. A posteriori, ya terminando la adolescencia, el impacto de esa gran novela de la autoconstrucción de un escritor que es *Martin Eden* de Jack London y, por añadidura, sus cuentos extraordinarios.

En el epicentro de estas lecturas juveniles nos conquistaron, esto era fervorosamente compartido por todos mis amigos, las obras del ya citado Hermann Hesse, que estaba presente en la biblioteca familiar y que implicó el fin de “la infancia lectora”. Tres de sus libros fueron abordados y comentados hasta el cansancio: *Siddartha*, *Demian* y *El lobo estepario*. Cada uno de ellos con grandes debates, subrayados en el texto impreso y recitados entre nosotros. *Siddartha* por su deslumbramiento alegórico de lo oriental, *Demian* por la temática atrapante y devoradora del gnosticismo en torno a un personaje enigmático, y *El lobo estepario* por su psicologismo introspectivo y por su revulsión al contexto social de la época. Un autor cuya presencia se proyectó en el curso de varias generaciones y que dejó una indeleble impronta en sus lectores. Además había un escritor también alemán que acompañaba a Hesse en nuestras preferencias, en este caso, las antibélicas: *Sin novedad en el frente* de Erich Maria Remarque. Otro de los autores de rigor que rivalizaba con Hesse era Julio Cortázar: leído como un misal pagano. No sé bien por qué fenómeno selectivo de la mente, aunque de ese interregno recuerdo todos sus grandes cuentos, solo se me presenta el año 1974 y la aparición de *Octaedro* que alcanzó, en mi hogar y entre los compañeros, una verdadera notoriedad. Y un suceso de ventas espectacular que por varios años arrasó con otro rival libresco y que entre los míos fue leído y releído: *La expedición de la Kon-Tiki: a través del Pacífico en una balsa* del noruego Thor Heyerdahl.

También, en el vórtice de una gran agitación social en Montevideo, llegaron los platillos voladores. La legendaria colección “Minotauro” estableció su cabecera de playa en nuestros anaqueles y generó una verdadera locura intergaláctica entre todos los miembros de la familia, sin distinción de sexo ni edades. Comenzamos a leer *Crónicas marcianas* y *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury (donde “los bomberos”, para mi asombro sin límites, quemaban los libros), *Los cristales soñadores* y *Más que humano* de Theodore Sturgeon, y la fascinante *El día de los trífidos* de John Wyndham, donde la barbarie, la ceguera, la desesperación y las plantas mutantes invaden el

mundo. La época victoriana, contrastando con los trífidos, armó su trampa para que me tropezara en su cosmos lector.

Cayó en mis manos, cuando acababa de cumplir trece años, *David Copperfield* de Dickens, un libro perteneciente al elenco subsidiario de mi tía, en la antigua edición, en tres tomos, de la archifamosa "Colección Universal" de la editorial madrileña Espasa-Calpe. Su larga lectura, extenuante pero sabrosa como una droga del planeta Marte, me confinó en mi cuarto durante un par de semanas. Supe entonces aquello que era perder tu propia vida por un libro. De Dickens, vaya a saber debido a qué hado benefactor y siendo aún un precocísimo lector, desemboqué en dos obras que "los grandes" cultivaban y que me sacudieron (esa es la palabra) con intensidad: los *Relatos de Hemingway* (edición de Caralt), con su estilo despojado y preciso, y el impactante cuento "El infierno tan temido" de Juan Carlos Onetti. E incorporé, a mi pequeño atadito de libros propios, una obra que compré en la conocida Librería Ruben, de la aún más conocida calle y Feria de Tristán Narvaja: los relatos de miedo y el horror de *Antes y después de Drácula* en la hoy muy buscada edición de Rodolfo Alonso Editor. Y en los meses siguientes, en el territorio perturbador del terror y lo fantástico, la antología *Las narraciones más extraordinarias*, una soberbia selección de F. J. Solero editado por Schapire, donde el periplo me llevaba desde Henry James con *Otra vuelta de tuerca* hasta *La pata del mono* de William Wymark Jacobs.

¿Y los mitos urbanos librescos? Porque toda biblioteca casera construye las propias mitologías para cautivar a sus posibles lectores. Estaba la leyenda, en nuestra familia, que un novio de la hermana de mi padre le había regalado a una de mis tías varios anaqueles de libros en su cumpleaños, pero como estrategia para consumir y saciar su aguerrida lectura y no la de ella. Una estrategia que merece sacarse el sombrero (*chapeau*). O cuando los militares nos rasguñaban los tobillos y se tuvo que enterrar los perversos libros de izquierda cerca de un pozo negro en una casa del balneario La Tuna y, como era lógico, en poco tiempo la tierra y las materias fecales se los engulleron.

Pero no solo de libros vive el hombre sino, además, del íntimo y cálido vínculo entre su lectura y la vida trémula de las bibliotecas. Aquí se presenta otra tríada divina (no religiosa, sino profana) integrada por los libros, las lecturas y ese objeto material y latente que son las librerías personales y familiares. Así, pues, antes de comentar sobre la peripecia

y el itinerario aventurero de la biblioteca de mis padres (ya poco importa si fueron libros leídos o simplemente poseídos), quisiera mencionar, en unos pocos ejemplos, algunos hechos que demuestran, nuevamente, que nuestras vidas son una comunidad de deseos e intereses con esos objetos impresos que llamamos libros.

Volvamos a mi madre que, además de sus autores de cabecera que sería imposible enumerar (no debo olvidarme del peruano José María Arguedas y *Los ríos profundos*, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa, el idolatrado Juan Rulfo, Alejo Carpentier, y sus rusos superlativos: Tolstói con *Anna Karénina* y *La sonata a Kreutzer*, Gorki y la impactante *La madre*, Gógol con *Taras Bulba*, Pushkin y *La hija del capitán*, Chejov y sus cuentos insuperables, Dostoievski y su increíble *Crimen y castigo*, etc.), participó en varias gestas y consagraciones del libro y su culto como objeto. La que más me llamó la atención fue su código cifrado de exlibris. Yo los llamaba “sus libros de la página 21”, pues ella lo primero que hacía al comprar un volumen, como si fuera la encargada de la catalogación de una importante biblioteca, era firmar con sus iniciales esa página: su número favorito para la vida plena e invocado también en las quinielas semanales y los números de lotería (así debían terminar) de Navidad y Reyes. ¡El enigmático y fascinante número 21! Sus guiños camuflados hacia los lectores del futuro. Hoy, entre mi modesto acervo bibliográfico, guardo algunos de ellos. No los leo, simplemente abro el volumen en esa página y me invade el aroma maternal signado por la belleza de su cursiva. Hay en esto una curiosidad paradójica: ella falleció muy joven a consecuencia de un accidente y como correspondía, un 21 de abril.

Pero en torno a esta mujer giraron otros acontecimientos. Uno de ellos era la comedia de equívocos con el actor estelar Marcel Proust. La mayoría de las mujeres de mi familia quería leerlo al mismo tiempo, en esa ceñida edición (ahora me está guiñando un ojo desde el estante) en dos volúmenes, en papel biblia, impreso en 1952 por José Janés Editor (algunos años más tarde se sumaría la famosa biografía de George D. Painter, el último libro que comprara mi madre antes de morir). Mi tía vivía en el piso de arriba de nuestro edificio y, por lo tanto, bajaba a casa y se lo sacaba a mi madre y, como furtiva empresa de revancha, esta última emprendía su incursión hacia las alturas y lo recuperaba. Yo no lo entendía: ¿por qué esta demencia con ese Proust y el tiempo perdido en un libro que subía por el ascensor y luego, al momento, bajaba por las escaleras? También

debo añadir a esta galería a Delmira Agustini y su terrible femicidio (la prohibitiva denominación de “crimen pasional”, tan empleada a mediados del siglo pasado) que sonaba como un eco aterrador. El relato era propio de una novela. Cuando mi madre era estudiante en el secundario (hablamos del liceo en Uruguay) tuvo un maestro que adoraba. ¿Cuál era el mérito de su adoración? Una primaveral tardecita montevideana, que ella recordaba con vientos que venían de la rambla, el muy bendito y empíreo docente la había conducido a la habitación de la calle Andes donde el exmarido de Delmira le había dado muerte. Corolario: la biblioteca tenía los libros de la poeta asesinada, especialmente, *Los cálices vacíos*.

A propósito del asunto del exlibris de la célebre página 21, la fiesta de los libros puso en escena otras dramaturgias. Se trata de la inolvidable “batalla de las firmas de propiedad”. Esta querrela consistía en una puja de sainete, con simulados enojos irrisorios y sobreactuados, para determinar quién era el dueño o dueña de un libro. Los dramatis personae actuaban de la forma siguiente: mi padre compraba un libro y redactaba su rúbrica en la portada, luego lo leía mi madre y estampaba la suya y, cuando llegaba el turno de mi tía, con gran habilidad, encontraba los espacios en blanco para escribir su signatura. Era una comedia de equívocos muy divertida, con reminiscencias casi shakesperianas. Lo lúdico del divertimento manuscrito y las escrituras de posesión interrelacionadas con las páginas de imprenta. Aún poseo un par de estos encantadores ejemplares, donde la obra de teatro, cuando los hojeo, comienza su función perpetua.

En este “aleph borgiano” que es toda biblioteca familiar, me refiero a una biblioteca que sostiene en las noches la tersura de las manos lectoras de aquellos que hemos amado y que amaremos hasta nuestro “lecho de muerte” (y esta frase me recuerda otro libro que estaba en un estante perdido y que fue un impacto para mi adolescencia y mi relación con los animales, *Los seres queridos* de Evelyn Waugh), estaba además la figura de mi padre y su desmesura contenida. Él hablaba poco y prosperaba a la sombra de mi madre como un vegetal amigable y no parásito, y cuando quería expresarse era un verdadero lord de las buenas costumbres y la civilidad.

Entonces un buen día dejó de morder sus frenos y se desbocó en una intensidad lectora. Su imagen en mi retina es prístina. Como nuestra biblioteca tenía ciertos sectores inaccesibles, me refiero a los estantes que lindaban con el techo, una nohecita luego de la cena, creo que fue

a los pocos días que Neil Amstrong, como una dama eduardiana en la plenitud de su delicadeza, posó el pie en la superficie lunar en 1969, lo vimos trepado en el último anaquel con cierto balanceo poco confiable de buen fin. Al bajar tenía una obra de un digno tamaño en sus manos. Su saludo, al irse a la cama, tenía algo de picardía y autosatisfacción. La mañana siguiente fue pródiga en cuanto a la gracia de su persona. Era un madrugador obsesivo que se levantó al mediodía. Tenía una sonrisa que solo los libros brindan a los señalados que los devoran. Había llevado a buen puerto (como la nave de Horacio, autor también presente en nuestra biblioteca) su lectura integral, en una sola noche, de *Contrapunto* de Aldous Huxley. Así que mi padre no se limitaba solo a leer la enorme colección del semanario *Marcha* y la revista argentina *Panorama* que tenía, en dos descomunales pilas, en su mesita de luz, sino que era capaz, y de taquito, de devorar la gran literatura preconizada por mi madre.

Había una clase de libros de compleja clasificación relacionados con la esfera paterna, que actualmente llamaríamos “misceláneos”. Textos de contabilidad (el viejo era bancario), un folleto muy consultado por él frente a los dolores de espalda titulado *Para pacientes con sufrimiento de columna* (editado por el área de kinesiología del Centro de Asistencia del Sindicato Médico del Uruguay), y el primer tomo de las *48 lecciones de Radio* de José Susmansky (una afición fuertemente masculina y muy vendido en el Río de la Plata). Entre varios títulos que ya no retengo, estaban la obra inicial con la cual aprendí el desafío del “escaque”, *Ajedrez elemental* de V. N. Panov (presentado con un prólogo del gran maestro internacional español Arturo Pomar), *Fútbol pasión del mundo*, de Nilo J. Suburú –adquirido en mi etapa de fanático del balompié– y, como no podía ser dejado a un lado, una variante del amor coleccionista con *Catalogue de timbres –poste Yvert & Tellier* de los años 1957 y 1959.

En este ítem de obras no comunes para mí había un título que pertenecía a mi hermana y que era inquietante: *Hay un destino en tus manos* de Regina Orrego, un pequeño texto sobre quiromancia de tapa negra y con una palma abierta algo siniestra que temía leer porque así sabría lo que me deparaba el destino. Es oportuno, en este apartado, articular el hecho de juntar estampillas con la lectura porque cuando conseguía algún sello de un país desconocido para mí, mi padre me señalaba el diccionario para que identificara correctamente el país. Igualmente, cuando el tema del sello me era desconocido (un personaje célebre, una mujer destacada, un

acontecimiento histórico, etc.) debía cumplir el mandato *pater familias* de consultar dicho libro de referencia, que no era otro que el bien ponderado *Diccionario enciclopédico ilustrado de la lengua española* realizado por la Editorial Sopena y con la dirección de José Alemany. Gracias a este aprendizaje doméstico conocí varios autores y autoras que estaban en la biblioteca de la familia.

Hay otra perla a favor de la figura del padre: siendo ateo y socialista le interesaba la *Biblia* (en aquellos tiempos los socialistas eran abiertos, cultos, ecuménicos y lejanos a posiciones llamadas conservadoras en el presente) y, de algún modo, en forma oculta, en su carrera de relevos, me transmitió la posta de leer los libros fundacionales de las grandes religiones. Estamos ante una historia sin fin. La lectura se caracteriza por su ubérrima falta de conclusión. Una historia que recuerda a la escritura oral de Heródoto, quien no solo inventó la Historia sino que enlazó a los receptores oyentes con los nuevos lectores, como aprendí más tarde, en una edición mexicana de *Historias* que me regaló mi padre cuando vivíamos en Buenos Aires. Él me legó su amor por la gramática, la ortografía y la lengua española, y en este círculo íntimo poseía un buen lote de libros gramaticales: uno de ellos, a modo de ilustración, era *La oración y sus partes* de Rodolfo Lenz. Tampoco faltaban los libros de lenguas extrañas e inaccesibles: tal como fueron varias obras de todo tipo y pelaje cuando decidió que debía estudiar el ruso (acaso porque triunfaría la Revolución Rusa en todo el orbe) y venía un profesor de esa lengua eslava a casa que estaba furioso por lo complicado y barroco que era el español. Además, obviamente, los libritos para aprender inglés como *Apuntes de inglés* de A. M. Whitaker, editados en 1945 por A. Monteverde y el Palacio del Libro, e “infectados” por todo tipo de intervenciones manuscritas.

Durante esta temporada maravillosa de la lectura en los años de formación, tan fuertemente evocadora de Rimbaud –con el subrayado del vocablo “temporada”– que ya intentaba leer (con gran fracaso por mi parte, me refiero ante todo a su brillante poema “El barco ebrio”), surgieron otras prácticas que me sacudieron. Porque la lectura tiene mucho de lo *beat* en sus virtudes creativas. Sin embargo, se está siempre ante una lectura de vicisitudes y apropiación personal. Una esfera donde lo imposible se transforma en posible, donde el leer es una construcción del ser en el mundo. Ser en el universo como lector agrupa varios momentos inesperados que me brindó esta biblioteca de mi sangre. Por ejemplo, el descubrimiento

de la poesía. El hallazgo se concretó con Vicente Huidobro y sus poesías, pero especialmente en el cautivante juego de palabras de "Altazor y la golondrina". Un poema de apertura poética: gracias a él encontré en la biblioteca a César Vallejo y sus heraldos, Antonio Machado y sus *Poesías completas*, Antología poética de Rafael Alberti, Amado Nervo, *las Rimas de Becquer*, Antología de Miguel Hernández, *Los versos del capitán* y *20 poemas de amor y una canción desesperada* de Pablo Neruda, *El son entero* de Nicolás Guillén, *Los cuadernos de Malte Laurids Brigge* de Rainer Maria Rilke. ¡Existían otros mundos además de Julio Verne y Jack London!

Como colación culposa ya es hora de que confiese una lectura fallida de esa etapa que me ha obsesionado y perseguido hasta el día de hoy. En plena efervescencia de las cuestionadas elecciones de 1971, en la casa de un compañero de la adolescencia que vivía frente a la embajada de la otrora URSS, descubrí una hermosa biblioteca familiar. Como siempre todas y todos hablaban de política y esto, en Uruguay, era un bien o un mal inevitable. Para evadirme (siempre busco una salida de emergencia de la política) solía pararme embelesado ante las atiborradas estanterías. Era una biblioteca muy similar a la de mi hogar pero, para mi sorpresa y admiración, tenía muchos títulos que me resultaban absolutamente desconocidos. La madre de mi amigo se dio cuenta de mi sed ante el hechizo de su biblioteca. Luego de varias charlas sobre libros y autores, me dijo que debía experimentar con un español más rico y caudaloso en sus expresiones. Salí de la sala de estar con un grueso libro: *La Celestina. Tragicomedia de Calisto y Melibea* atribuida a Fernando Rojas, en una bellísima edición de Ángel de Estrada impresa en 1949 y con un prólogo de Adolfo Bioy Casares. Aquí comenzó mi calvario y los sucesivos intentos para leerlo. Pasaron las semanas, los meses y, al cabo de más de un año, con vergüenza y con la cola entre las piernas se lo dejé en el aula a mi amigo para que lo llevara a su casa. Esto tuvo varias consecuencias en mi transcurrir lector. Primero, el bochorno de no enfrentar a su madre, que tan amablemente me había aconsejado su lectura (y la de otros libros); segundo, la marca indeleble de una no-lectura (a lo Marc Augé), pues he llegado a tener cinco ediciones distintas de *La Celestina* y aún, como si fuera ayer, en un credo a mi afrenta, no lo he leído. Entonces puedo dar fe que un libro poseído no significa, necesariamente, un libro leído.

Nuestra biblioteca de familia tenía libros que me estaban esperando en otras encrucijadas. Una de las más significativas, en la preparatoria, me

la ofreció un profesor de literatura: su apellido, Otero. Era un preparatorio de Agronomía, por lo tanto, el mundo literario solo era un barniz de cultura general para futuros y rudos hombres de campo, aunque los uruguayos eran muy obsesivos y con una dura disciplina en el momento de transmitir conocimientos. Pero Otero, el primer día de clase, en medio ya de fuertes rumores de Golpe de Estado, decidió que la totalidad del curso se iba a dedicar preferentemente a dos autores: William Shakespeare y el *Evangelio de Lucas*. Nos miramos entre contentos (la suerte de estudiar a lo largo del año únicamente dos autores) y, debo admitirlo, desconcertados: ¿no sería este docente una especie de chupa cirios y tendríamos la cantinela de Dios y sus mandatos en un país no creyente y de raíces liberales? No fue así. La lectura es un agua bendita o un licor que conquista todos los corazones, aun los más áridos y cerriles. Nos hizo leer seis o siete veces *Hamlet*, desde distintos ángulos e interpretaciones literarias. El punto crucial –el verdadero y succulento postre– estuvo cuando emprendimos su lectura en voz alta y con pequeñas interpretaciones improvisadas de la obra por todo el “elenco” de la cursada. Ese profesor no solo logró nuestro amor por Shakespeare, ya impulsados por el huracán que arrasaba políticamente con el paisito, sino que también nos hermanó a todos a través del lazo invisible de la lectura que signaría, para quienes quisieron escucharlo (igual que Jesús), el resto de nuestras vidas.

Así, gracias a la presencia voraz y ubérrima de tantos libros, comencé a juntar mis primeros volúmenes nucleados en una temática: una modestísima colección (ya alboreaba el pequeño vicio del coleccionismo impreso) de historia uruguaya. Intenté expropiar a mi madre, con menguado éxito, la *Historia de la República Oriental del Uruguay (1830-1930)* de Pivel Devoto y su esposa, la *Historia de los orientales* de Carlos Machado, *Las venas abiertas de América Latina* de Galeano, *Historia del Uruguay y de América* de Alfredo Traversoni. Al mismo tiempo incrementé este pequeño elenco con dos obras sobre José Gervasio Artigas: *Artigas: del vasallaje a la revolución* de Jesualdo Sosa y *Artigas* de Oscar H. Bruschera, editada en la Biblioteca de Marcha. Poco a poco la figura de este heraldo del federalismo se fue desprendiendo del actual territorio uruguayo y se expandió hacia su proyecto de Patria Grande en América del Sur. Pero debo hacer un homenaje a una pequeña obra cuya seducción planea sobre mi cabeza constantemente y a la que mucho le debo: *La Banda Oriental: pradera, frontera, puerto* de Reyes Abadie, Bruschera y Melogno. Una joyita de la

historiografía de una tierra suavemente ondulada antes de convertirse en un “país tapón” por obra y gracia de la Corona británica. Y un libro donde me enteré, un poco sorprendido dados mis héroes estadounidenses, del importante papel de los rusos en el último conflicto bélico internacional: *La segunda Guerra Mundial* de G. Deborin.

Al concluir este tópico de inclinación temática es necesario buscar su origen, una iniciación que me llevaría, cuarenta años después, a ser docente en Historia del libro en la Universidad de Buenos Aires. La mayoría de los principios son insospechados e imprevisibles. Lo iniciático está, nuevamente, en el liceo secundario. Para reforzar mis lecturas de estudio con manuales modernos, en mi casa me dieron los textos en los cuales habían estudiado mi madre y mis tías en la década del treinta. Estaban plagados de oraciones manuscritas y divertidos comentarios en las guardas y blancos de las hojas impresas. A pesar de su antigüedad fueron muy valiosos para poner en caja mi desordenada cabeza inclinada a la dislexia. Pronto dejé a un lado los libros que me recomendaban los profesores y me sumergí en el desfile de Grecia, Roma y la Edad Media, con autores como el francés Albert Malet, y los uruguayos Óscar Secco Ellauri y Pedro Daniel Baridón. Había logrado además un premio que me serviría de mucho en el futuro: la importancia de la marginalia para comprender la apropiación de los textos por los lectores, o más bien, por las lectoras consanguíneas. De más está decir que, cumpliendo con el mandato, escribí en sus hojas nuevos comentarios manuscritos.

Debo recordar un episodio jocoso dramático que ocurrió con una obra del historiador Traversoni, pues mi afición a cosechar en nuestra biblioteca algunos manuales secundarios se la debía a los textos de Malet y Ellauri. Para mi pesadumbre asistí al desmembramiento brutal de una de sus obras, en la que fui un cómplice indirecto. Un compañero que en la clase de historia se sentaba a mi lado me pidió prestado el libro de Traversoni en el momento que estábamos realizando una prueba escrita final, y comenzó a copiarse en forma descarada. Inmediatamente fue visto por la profesora Velázquez y le pasé la voz de alarma. Este buen amigo no tuvo mejor idea que tirar el libro al suelo y darle un tremendo patadón como si fuera a hacer un gol olímpico: el pobre libro atravesó entre los pies de las compañeras y los compañeros que se sentaban en los pupitres que nos seguían hacia delante. Su carrera finalizó en la pared donde colgaba el pizarrón, al lado del escritorio de la profesora, totalmente deshecho y con sus cuadernillos en

abanico. Era uno de mis manuales predilectos y que ya no podría depositar en la biblioteca de la familia.

Las colecciones temáticas, según las inclinaciones y gustos de los integrantes de la familia, tampoco faltaron en nuestra pequeña gran biblioteca. Mi tía Beba poseía numerosos libros de ciencias naturales, muchos de los cuales pasaron a mi poder. Dan su testimonio en mi elenco actual, *Tratado de botánica* de Gola, Negri y Cappelletti, *Zoología general* de Storer y Usinger, *Historia de la vida sobre la Tierra* de Padoa, *La célula viva* de Firket, la imponderable *Biología* de Claude A. Villee, *Las hormigas y el hombre* de Caryl P. Haskins (en mi súbito enamoramiento por la entomología), *El sentido de la evolución* de George Gaylord Simpson, y un lote considerable de libros de química (mi tía era química farmacéutica), bioquímica y genética. A propósito de la química ocurrió otra anécdota memorable. Un 31 de diciembre, cuando los mayores navegaban en los efluvios del alcohol, mi primo Luis tomó de la biblioteca sucursal de mi tía un gigantesco volumen de *Química orgánica* que siempre había sido motivo de bromas por su interminable extensión y peso: tenía más de 2000 páginas. Ante la protesta de mi tía, este libro-adoquín se utilizó para sostener una puerta, pues se había levantado, ya de madrugada, el típico vendaval montevideano desde el río. Una nueva enseñanza de nuestra biblioteca que bien me guardé en la cabeza: los libros tienen múltiples usos y su materialidad contundente, a veces, como en este caso, no es un beneficio intelectual o de conocimiento. ¡Larga vida a los libros adoquines!

Como flamante estudiante de Agronomía incrementé este lote con varios ejemplares: *Geología del Uruguay* de Jorge Bossi (que la dictadura me privó de tenerlo como profesor), *Flora arbórea y arborescente del Uruguay* de Atilio Lombardo (quien, junto a Roberto Juarroz, fue el más grande docente que he tenido), *Gramíneas uruguayas* liderada por Bernardo Rosengurt (un sobresaliente botánico al que apodábamos “El canguro”), además de *Plantas ornamentales* de Eduardo Marchesi (posiblemente el primer libro que compré con mis ahorros). Y una acotación del afecto, que nunca puede faltar, estimulada por dos impresos que me regaló mi tío Elvio para motivarme en mis estudios agronómicos: *Contribución al estudio de la geología y de la paleontología de la República Oriental del Uruguay* de Augusto Taisseire y *Arbustos para parques y jardines* de Alfonso Cervera y H. D. Rosso, una de mis guías para identificar ejemplares en los parques porteños. Me refiero a Elvio D. López, un brillante precursor de la forestación

en el Uruguay, que en 1943 había publicado *Árboles forestales en el Uruguay y problemas afines* (1943) en coautoría con Carlos M. Cussac. Porque los libros transmiten el amor y el encantamiento por la elección de una profesión que llevará adelante nuestras vidas. Un conjunto de títulos que nos recuerda, con constancia y dedicación, la importancia de las ciencias en su articulación con las letras y las humanidades.

Retomando mi agradecimiento a los manuales, denostados debido a su “pedagogía perniciosa por ser demasiado enciclopédicos”, es menester abordar otras presencias. Dos de ellos eran de mis padres: *La República del Uruguay* de Elzear S. Giuffra (que no consistía en un manual pero que se lo utilizaba como si lo fuera) de 1935 y del que no me cansaba de recorrer sus figuras y láminas; y el siguiente de mi madre, *Elementos de cosmografía* de Alberto Reyes Thevenet, una disciplina que ella no dejaba de transmitirme con su típica emoción. Otros ejemplares son adiciones de bonus track de mi cosecha: *Introducción al análisis matemático* de Luis Osin. Un libro con propia órbita satelital en su recorrido, pues para apuntalar mi decaída matemática el viejo lo compró en la librería técnica de los Hs. Borderre en Montevideo. Cuando me trasladé a Buenos Aires se lo dejé, entre varios ejemplares, a mi tía. Unos meses después, ella se radicó en esta ciudad y lo volví a tener. En la década del noventa, en las temibles “reducciones de espacio”, lo doné a una biblioteca. Pero su órbita me persigue con cariño matemático y, en breve, por Don Mercado Libre o por la feria del Parque Centenario, volverá al sitio de honor del cual jamás debió partir. Y en este ranking, tengo que recuperar, con la especial frescura de una semisombra en el verano más tórrido, el manual de mis ensoñaciones: *Introducción a la física*, en dos volúmenes, de Alberto P. Maiztegui y Jorge A. Sabato, en la atractiva edición de Kapelusz. Donde la física se convertía en una amante de la literatura.

Una sección que era, indudablemente, la mayor por su enorme cantidad de libros, fue la colección de obras de y sobre cine de mi padre. Un acervo particular de significativa importancia con varios estantes a su disposición y que, parcelada y mutilada, continuó sus peripecias en las continuas mudanzas de sus herederos. El sector contiguo estaba representado por los libros de filosofía, historia, artes plásticas y psicología (la mayoría de propiedad materna). Martin Buber, las *Obras completas* de Nietzsche (fundamentalmente *El origen de la tragedia*) y Freud, *El héroe de las mil caras* de Campbell, *Introducción a la Psicología* de Wolff, *Introducción*

al psicoanálisis para educadores y *Psicoanálisis del niño* de Anne Freud, Leibniz, *El pensamiento de la India* de Albert Schweitzer, Kant, Heidegger, Fichte, Schopenhauer, Spinoza y Jung –con *El hombre y sus símbolos*. Allí también estaban el filósofo uruguayo Carlos Vaz Ferreira, con *Fermentario*, *Lógica viva* y *Moral* para intelectuales; el español-estadounidense George Santayana con *Personas y lugares*, *Tres poetas filósofos* (Lucrecio, Dante, Goethe) y *Diálogos del limbo*, y cerrando esta enumeración *La rebelión de las masas* de José Ortega y Gasset.

Tres autores lideraban el podio para ser leídos a toda costa por “las y los grandes” (se afanaban por no quedar fuera de la tutela que imponía la moda “sesentosa y setentosa”) y que planeaban de un lado a otro en nuestras bibliotecas: *El hombre unidimensional* de Herbert Marcuse, *El arte de amar* y *El miedo a la libertad* de Eric Fromm y, como una verdadera locomotora, las obras de Jean Piaget. Volviendo a la historia, en un solo ejemplo, mencionaré *El otoño de la Edad Media* de Johan Huizinga que, vaya a saber por qué designios, siempre aparecía mezclado entre los libros de filosofía. Otro libro que hacía referencia al “realismo fantástico” y que estaba en cada biblioteca particular rioplatense era *El retorno de los brujos* de Louis Pauwels y Jacques Bergier. Por lo poco que leí y comprendí, un adelantado de muchas temáticas posmodernas: la parapsicología, el esoterismo, las civilizaciones desaparecidas y una pátina de elementos del nazismo (tan en boga en nuestro padecimiento actual del mundo). Como corolario, con Bergier y Pauwels a la cabeza, una revista famosísima de la época: *Planeta*, la “portavoz del movimiento del Realismo Fantástico”. Una publicación que ocupaba un lugar preferencial en un estante de la biblioteca.

En este apartado debo hacer referencia a una serie que resultó ser la punta del ovillo para saber que existía una literatura uruguaya: los tomos tan recatados y sobrios de la espectacular “Biblioteca Artigas”, con su color oliváceo de moho invasor, a cargo del Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Y dos sellos editoriales que se encontraban agrupados en la biblioteca: los libros editados por las emblemáticas Arca y Ediciones de la Banda Oriental. Divisiones temáticas por colecciones y empresas editoras que me señalaron la importancia de reunir las obras por otros órdenes y no solo por autores, algo que sería vital para mi profesión de bibliotecario.

Hay libros que estaban totalmente ausentes, como si no tuvieran

existencia propia, a lo largo y ancho de esta librería de los placeres hogareños. Impresos que en los decenios venideros los consideraría como documentos invaluable para reconstruir las lecturas de mediados del siglo XX y, en su sentido más rotundo, como objeto de estudio académico. La enseñanza de esta “menuda literatura” me la dieron los hombres y mujeres del pueblo. Aquellas y aquellos que siempre hay que escuchar. Placeres y Dora fueron dos mujeres que trabajaron en mi casa para llevar las tareas domésticas. Eran buenas lectoras, pero lectoras de “libritos” ignorados por mí y a los que comencé a prestarles atención, cuando ellas los dejaban sobre la mesa de la cocina al iniciar sus labores. Allí comencé a navegar por los mares de Corín Tellado y las fotonovelas. Corín, luego supe que era un seudónimo, con títulos del corazón parecidos a la revista de historietas Susy y con grandes dramas sentimentales. La conmoción se incrementó con las fotonovelas, cuyas temáticas eran casi iguales a las de Tellado, pero con la atracción de las fotos que te atrapaban con sus actitudes hieráticas e impostadas. Fue un gran honor conocer “los fotogramas” de *Idilio*, *Nocturno*, *María Rosa*, *Sentimental*, *Tú y Yo*, *Linda*, *Encanto*. Los gustos lectores de Placeres me resultaban más indescifrables, porque ella a hurtadillas de mis padres me solía llevar a la iglesia a iniciarme en los misterios de la misa, y poseía toda esta literatura de los sentimientos pasionales articulada, a la buena de Dios, con los de oraciones, misales y, como era de esperar, un Kempis.

A estos discursos amados por el pueblo lector, habría que añadir otras hermosas novelitas (novelitas de la pequeña extensión, mínimas, pero grandes en su alma) que traían varios obreros y operarios que venían a realizar algún arreglo a nuestro edificio, con asuntos tales como el Lejano Oeste y sus cowboys (de la editorial barcelonesa Toray), relatos sobre la Segunda Guerra Mundial, el mundo de los espías en pleno auge de la Guerra Fría, y episodios con versos y narrativas gauchescas. Muchos de estos trabajadores los leían con una dedicación que envidiaría el más afamado especialista en Don Quijote y, una vez agotada su lectura, por unos pocos centavos, los cambiaban por otros en algunas de las incontables librerías de canje de la ciudad. A todas ellas y ellos les debo tanto en mis gustos lectores que agradecerles de rodillas es poco. ¡Cuánto le debe la cultura impresa a estas obras fuera de la hegemonía de los libros “cultos”! El arte de leer es una ancha avenida infinita, sin márgenes ni límites. Eso, simplemente, me transmitieron y espero haberlo aprendido. También

aprendí que, por el contrario, era ella, la fabulosa biblioteca de mis padres la que, con sus ausencias, tenía sus límites.

Desearía hacer un tributo al verdadero “Magazine Popular Argentino”: *Leoplán*, esa joya caníbal de la lectura, editada por la inefable Editorial Sopena Argentina. No existía una casa, club social y deportivo, biblioteca escolar, sociedad de fomento, biblioteca municipal y pública que no apilara sus números, que abundaban como granos de arena, en una fila temblequeante. En la colección sucursal de mi tía, al lado del internacional y ya citado *El Correo de la Unesco*, afincaba su soberanía resplandeciente ese magazine que fue la llama sagrada de varias generaciones para acceder a las más grandes novelas y cuentos de la literatura universal, a un precio por debajo del regalo.

Metidos en este succulento caldo nutritivo de las “apropiaciones impresas populares”, es fundamental ir por la recuperación de un grupo de títulos que jamás ha perdido su vigencia. La memoria, esa tierra de las bifurcaciones hechiceras, puede transportarnos a la hora de la siesta en los años sesenta del siglo XX. Mi prima y mi tía que trabajaban como condenadas gestionando una farmacia con los consabidos turnos, los sábados, luego del almuerzo, leían y seesteaban a lo bestia. A pesar de ser su mandadero a la hora de ir a la panadería para abastecer su merienda de sabrosos bizcochos, no tenían en cuenta mis ojos avizores sobre la lectura “pasatista” que ellas, tan educadas, realizaban con total desparpajo y desenfreno. Agatha Christie y su “Hércules Poirot”, el “Perry Mason” de Erle Stanley Gardner en la prolífica Editorial Molino, el “Mike Hammer” alter ego de Mickey Spillane (cuya versión televisiva, aunque podría estar en la prehistoria de las series actuales, les brinda una cátedra de órdago), Georges Simenon y el deductivo “comisario Maigret”, Raymond Chandler y la complejidad marginal de “Philip Marlowe”, Dashiell Hammett y su recordado “Sam Spade”, el “Nero Wolfe” de Rex Stout, y las novelas de la serie “El Séptimo Círculo”. Toda una cátedra para leer el género policial hasta morir, aún en una siesta montevideana, cuando el mayordomo se acercaba con su facón del morir.

En ese entonces, además, ya metía la cola otro personaje como si fuera presentado por el bardo inmortal de Avon: la inefable y demandante política que, como un sello grabado a fuego, parece que jamás abandonará las márgenes del Río de la Plata. Mi casa y varios de sus habitantes incursionaron en ella, algunas en forma decidida y otros con prácticas

más moderadas. Existieron vínculos con grupos relacionados con los movimientos revolucionarios urbanos. Un ambiente de tal saturación política que nadie se privó de respirar el elixir de su denso vapor. Por añadidura, siendo aún menor de edad, no fui la excepción a su deslumbramiento. Durante unos meses comencé a participar en la agrupación estudiantil, Frente Estudiantil Revolucionario 68 (FER 68), donde la lectura de los textos sobre el foquismo, cuando nos reuníamos en las escaleras internas del edificio de la Facultad de Química, estuvieron a punto de liquidar mi amor por la lectura. Intentando resistir la dictadura uruguaya caí detenido en el último cuatrimestre de 1973, a consecuencia de mi tenue y muy velada militancia en el secundario. Estuve preso durante prácticamente un mes en tres lugares: una comisaría, en el estadio de básquet el Cilindro Municipal capitalino y en el Instituto de Menores Álvarez Cortés. Toda una trayectoria para mi existencia de eludir los asuntos políticos.

Resultaron “centros de rehabilitación” algo crueles y con pocas contemplaciones para un menor. Pero en ese mes, debo confesarlo, coseché mi mayor experiencia del mundo real articulado con la lectura en acción y no como una mera abstracción introspectiva e individual. Ya que la permanencia en “El Cilindro” estuvo signada por un libro que se encontraba en mi casa pero que me había pasado en forma totalmente desapercibida: *Papillon* de Henri Charrière. Resultaba raro que mis padres tuvieran un *best-seller* de inaudito éxito comercial, acaso por ello no cayó en la esfera de mi interés. Pero lo que aconteció en la detención fue ante todo un fenómeno de trance lector colectivo. Todos los presos, de todas las edades, esperábamos tener la dicha de que nos llegara alguno de los ejemplares que circulaban más o menos furtivamente. Una noche, luego de la comida, llegó a mis manos y logré hincarle el diente (no los ojos). Lo leí con hambruna incontenible. Era un espléndido ejemplo de lo que estaba aconteciendo en nuestro firmamento carcelario. Un preso, Papillon, que buscaba la libertad y planificaba la huida de la cárcel con una obsesión paradigmática. Por primera vez experimenté esa catarsis comunitaria en las “representaciones” de los lectores. La totalidad de los detenidos éramos Papillon. Allí comprendí que la lectura, su historia y sus prácticas me iban a signar de por vida.

Este episodio de vida anónima tuvo su coda final también articulado por los libros. Héctor Gutiérrez Ruiz y Zelmar Michelini (luego serían asesinados en mayo de 1976), exiliados en la Argentina, reclamaron por los atropellos a

los derechos de los menores en Uruguay. Como resultado de sus denuncias los militares resolvieron “sanear” cuanto antes esta situación. Nos llevaron ante un tribunal militar y nos juzgó un innombrable y feroz juez, cuya triste fama conocen muchos orientales: el coronel Federico Silva Ledesma. Me hizo parar frente a su escritorio (otras de las formas de sus vejámenes), colmado de libros y expedientes castrenses, donde reinaba una cultura manuscrita e impresa que yo creía inexistente por su maldad. Luego de ver mi expediente, me dijo: “Hoy se va, pero pronto nos volveremos a ver y se quedará”. Al salir del infierno de su oficina (el pobre Dante Alighieri militaba en ligas inferiores), si no recuerdo mal, en una zona céntrica de Montevideo, tenía dos certezas irreductibles: una, que Silva Ledesma jamás me volvería a ver y, la otra, que gracias a los dioses en mi biblioteca de familia no existía un solo libro de los que él tenía sino, por suerte, ni una sola palabra. Su terrible jauría de libros era el gran silencio debajo de un continente de silencio. Todo lo contrario a la locuacidad amable de los libros.

Además, en ese marco histórico de militancias permitidas y prohibidas, ocurrió otro hecho de importancia con los libros familiares: la vinculación entre la política, la lectura y el cine. Ya no recuerdo el año, creo que en la primavera de 1969, pero fue a los pocos días en que los tupamaros habían tomado una pequeña ciudad del interior del Uruguay, en una demostración de fuerza y pericia estratégica que me llamó poderosamente la atención y que era algo similar a tener cerca de casa un episodio de la serie *Combate*. Lo recuerdo perfectamente porque estaba en cama cursando la varicela. Cuando casi de la nada, apareció un muchacho muy joven que, con los años, supe que había que ocultar. “El lechuga”, con ese apodo lo conocí, se instaló en mi cuarto a leer y charlar conmigo. Apenas tenía unos años más que yo y pensé que iba a resultar contagiado por mí. Pero esto no sucedió. A él le debo otras lecturas y otros modos de apoderarse de los libros. Se paraba ante la biblioteca familiar y la recorría con la vista y con las manos, estante por estante, volumen por volumen, a lo largo de la tarde. Hasta que, en el segundo día, dijo: “este libro lo estaba buscando hace mucho y al fin tengo un buen tiempito para leerlo”. La obra que tenía en sus manos, cuando se sentó a leerla de un tirón, era y es (el tiempo no existe para los libros), *El país de las sombras largas* del escritor suizo Hans Ruesch. Un libro, como tantos, que había pasado indiferente para mí. Lo leyó con tal fruición y gozo, con el comentario dialogado de muchos de sus pasajes

narrativos, que lo único que deseaba era que se fuera y no se llevara el libro, así es el egoísmo narcisista de la lectura. Pero la maravilla estaba en el enlace de esta obra con otro mundo. Hacía muy poco, en un cine club, había visto *Nanuk, el esquimal* de Robert Flaherty, y cuando leí el texto de Ruesch, descubrí la magia que existe entre el cine y la literatura, aunque a veces este estado maravilloso nos defrauda.

Un encanto que volvió a aparecer pero ahora por intermedio de la televisión. Una noche en la cual mis padres habían salido, procedí a violar lo pactado: tenía que acostarme a las 22 horas. Sabía perfectamente que ese día, a las 23 daban por TV, creo que en el Canal 4, Monte Carlo, *La máquina del tiempo* del director George Pal y “estelarizada” por Rod Taylor. Hacía poco que había comenzado a ver la serie homónima y estaba poseído por los viajes temporales, en un estado dionisiaco. Durante una semana enloquecí a mi padre para que me comprara la novela de H. G. Wells. Un viernes, cuando ya daba todo por perdido, al regresar del banco, el viejo venía con un gordo volumen de las obras completas de mi autor ditirámico: el tomo uno de las *Obras completas* de Wells en la edición de Plaza & Janés. El vértigo fue tan avasallador como el ímpetu incontenible de las novelas que se sucedieron: *La máquina del tiempo*, *La isla del Dr. Moreau*, *El hombre invisible*, *La guerra de los mundos*, *Cuando el durmiente despierta*, etc. Y de yapa, una muy interesante historia de un ángel cazado y llevado en “su estadía terrestre” a la vicaría: *La visita maravillosa*. Ahora el triángulo estaba cerrado: literatura, cine y televisión, un cóctel delicioso para mis años de *Coca-Cola*, *Crush* y *Freskyta*.

Hubo, por otra parte, el suceso relacionado con una ballena blanca que me conmocionó en mi temprana juventud. Había adquirido en la Feria de Tristán Narvaja, proveedora de libros a precios regalados, la “edición homenaje-texto íntegro” de *Moby Dick* escrito por Herman Melville, con el sello editorial de Bruguera. Un voluminoso ejemplar cuya historia es esta. La primera lectura fue gloriosa y en un marco, como debía de ser, marítimo. Lo leí en una playa de la Costa de Oro uruguaya, frente al mar y a la vista de los albardones de una isla. Una lengua de arena a pocos kilómetros antes de Piriápolis y donde el “Pequod”, entre la espuma de las olas, asomaba su proa. Lo guardé en la biblioteca como un tesoro. Cuando llegó el momento de marchar a la Argentina, por supuesto, lo incluí en los pocos títulos que pude llevar. Su destino último estaba en la casa de mi hermana, en el barrio de Versalles, donde había un muchacho encantador e inocente, parecido

al personaje “Don Fulgencio” creado por Lino Palacio: un joven que era perseguido por la dictadura de Uruguay y que estaba esperando para salir del país. Tanto mi hermana como yo estábamos encantados con él. Por su personalidad, por su candor, por su mirada infantil. Tenía pánico de irse del Río de la Plata a una ciudad tan extraña como París, sin gauchos ni asados. No tuve mejor idea que regalarle mi *Moby Dick* de Bruguera, uno de mis bienes más queridos. Quizás como un símbolo del cruzamiento entre las fuerzas del bien y el mal, o vaya a saber por qué lo hice. Lo cierto es que se lo regalé con el corazón en mis brazos, para brindar, a través de la ballena blanca, un recuerdo de la patria sudamericana. ¿Acaso el Conde de Lautréamont no se había criado en Montevideo? Pero la tragedia nos mordía los talones. Este joven hombre, muy oriental de nacimiento, al poco tiempo de arribar se suicidó en la Ciudad de las Luces. El puñal del exilio y la némesis del extrañamiento lo habían atravesado. Nunca volví a reponer en la biblioteca la edición de Bruguera de Melville, aunque tuve numerosas oportunidades de hacerlo.

Una última bifurcación de las ciencias políticas que fue necesario vivir y padecer, pero con tonalidades absurdas e irónicas. Nuestra biblioteca poseía varios títulos de Franz Kafka, otro de los autores de rigor casi normalista: *La condena*, los inquietantes *Diarios* (en una contundente edición de Emecé de 1952 con más de quinientas páginas), *El proceso* (que en el cruce cinematográfico recientemente había intentado compararlo con la versión de Orson Welles) y, la frutilla del postre, *La metamorfosis*. Leí, en forma temprana, esta última. Indudablemente, las alucinaciones me hostigaron por el temor de convertirme en Gregorio Samsa. El hecho kafkiano ocurrió a fines de 1974 o comienzos del 75, cuando hice un viaje relámpago a Buenos Aires, a pocos meses que la dictadura uruguaya festejara el “Año de la Orientalidad”. Como ya estaba harto del asedio político (algo que me acontece permanentemente), no tuve la mejor idea que ir de paseo por las prodigiosas librerías de viejo porteñas para completar nuestra serie de Kafka. Al terminar la tarde había comprado, a precios irrisorios, *América* y *La muralla china*. Chocho de la vida tomé el aliscafo a la ciudad de Colonia y el cosmos real me brindó, con mantel y servilletas de lujo, su atención inexcusable. Las autoridades uruguayas me detuvieron por segunda vez (sin percatarse que le había prometido a Silva Ledesma que no me iba a ver ni siquiera un pelo). Como no podía ser menos, llevaba libros de literatura subversiva: una obra maoísta china y la

terrorista “América”. Las horas pasaron mientras les explicaba a los milicos portuarios quién era Kafka, una situación verdaderamente kafkiana para esos pobres gendarmes (luego me enteré, como la idealización macabra de un mito urbano, de las confiscaciones y prohibiciones del manual para estudiantes de ingeniería La Cuba Electrolítica). Para colmo llevaba una significativa cantidad de semillas que había recogido en el Jardín Botánico de Buenos Aires. Como bien se sabe las drogas y los panfletos de izquierda forman un combo difícil de superar. Pero cerca del mediodía esta gente estaba hambrienta y entre Kafka, los chinos y mi sementera, luego de revisar todas mis pertenencias, resolvieron darme los olivos para Montevideo. Al llegar a casa, religiosamente, los deposité en la biblioteca familiar: era mi aporte libresco a las obras del genial escritor que adoraban mis padres. Sin embargo, se presentó un Kafka al cuadrado a los pocos años. Estaba en Buenos Aires en los inicios de los noventa, enfrascado en uno de los tantos cambios de domicilio que solemos desplegar por puro gusto los humanos. Al tomar el libro América (el tan sobado y mirado por los gendarmes) para ponerlo en su caja, la obra se cayó y quedó abierta: cobijada en sus páginas tenía una foto del Che Guevara, una imagen que de milagro había escapado a la mirada escrutinadora del milicaje. Sin duda, de haber ellos encontrado su fina estampa de Hombre Nuevo en tierras bolivianas, otra hubiera sido mi historia. Cosas extrañas hacen los libros con nosotros, siempre para salvarnos del bullicio en el cual vivimos.

Es significativo revelar algo antes de terminar este discurso: una vez cometí, siendo un púber, el pecado de usurpar la autoría de un autor. El vandalismo fue perpetrado a un escritor idolatrado, Horacio Quiroga y el libro, uno de los tantos que teníamos de él en la biblioteca, fue *Los cuentos de la selva*. Como un personaje platónico intervenido por una divinidad, había sucumbido por los cuentos “La guerra de los yacarés” y “La tortuga gigante”. Yo ya era el otro. Ese otro (mi Dios) era Quiroga, la alterna forma de mi Yo. Tenía que solucionar el eterno problema de la identidad. No tuve piedad. Tomé el libro y con la goma de tinta borré su nombre de la tapa y escribí, con lapicera fuente, el mío. El reto de mi madre fue homérico. Nunca se había enojado de esa manera, a pesar de mi terrible conducta y travesuras que le costaron muchas lágrimas. Este aprendizaje fue de gran importancia para mi futura actividad académica y docente: jamás plagié ni usuré una cita sin mencionar, como corresponde, a su autora o autor.

Cada vez que redacto la bibliografía de un trabajo, como un fantasma protector aparece Quiroga con sus tortugas y yacarés.

El final llegó como todos los finales. Hubo que liquidar la biblioteca porque teníamos que irnos a Buenos Aires antes de que los acontecimientos políticos nos desbordaran en forma definitiva. Se vivió una liquidación de libros como nunca antes la volví a experimentar. Mis padres llamaron a sus amigos. Los invitaban a cenar y ellos se iban con su “paquetito de los libros regalados”, como las sorpresas palpitantes y tibias de un cumpleaños. Sentado en la cocina o haciéndome el distraído en el balcón, observé cómo desfilaban muchas de las obras amadas. Podría citar un minucioso catálogo, pero sin duda sería ocioso y odioso. Luego de varias décadas, al capricho del azar, al recibir una donación de libros en mi carácter de bibliotecario profesional, suelo pensar si no vendrá entre los volúmenes donados el primero que salió de casa en ese legado impuesto por la realidad: *El motín del “Caine”* de Hermann Wouk, donde en la cubierta aparecía un barco sacudido por las olas y, en la parte superior, un hombre ante un tribunal extendiendo su brazo acusador. Como si nosotros y nuestra propia biografía lectora, fuéramos señalados por la biblioteca familiar en su destino trágico de los adioses. Una verdadera alegoría de la cultura impresa.

Los restos de la ahora colección mínima de mis padres terminaron recalando, en cinco o seis estantes, en un pequeño departamento ubicado a pocas cuadras del Parque Chacabuco. Un poco más tarde, nuevamente reducidos, en otra brevísima estantería en pleno Barrio Norte porteño, en la calle Sánchez de Bustamante. No obstante, la pequeña colección de obras sufriría otras vicisitudes más apremiantes. Cuando hubo que alquilar el departamento en que vivieron mis padres fueron a parar a la baulera del sótano. El agua, como *En la casa inundada* de Felisberto Hernández (una viral lectura hogareña hundida en lo pretérito), no tardó en reclamar lo suyo. La profecía autocumplida de este cuento, finalmente, se concretó con creces. Logré salvar un pequeño grupo aún más empequeñecido en un alarde de minimalismo precursor, luego de luchar con la humedad.

Mientras batallaba con los ejemplares enmohecidos, me detuve en un voluminoso libro empapado e invadido por los hongos que lucían, con despiadada parábola, una infinidad de colores esmeraldas. Antes de tirarlo a la basura, lo abrí para cumplir con el luto de las despedidas: era la *Biblia* de mi padre socialista, la que usé para leer el *Evangelio de Lucas* con el profesor Otero, en la poética lengua de Casiodoro de Reina y Cipriano de

Valera. Recordé mi adolescente lectura de los libros de Job y de Jonás, con las primeras incursiones al salterio. Lo limpié con amor, pincel en mano y guantes descartables, con breves estadías bajo el sol otoñal, amparado bajo la suave sombra de nuestro liquidambar de maceta. Hoy día, ya hace muchos años, está en mi escritorio de profesor universitario, y cuando preparo una clase para esa fascinante materia que es Historia del Libro y de las Bibliotecas, leo mi salmo diario y me dejo absorber por la dimensión religiosa de sus palabras. Esta *Biblia* no ha tenido la famosa trayectoria de la biblioteca de Aristóteles, pero sus peripecias aventureras tienen el dejo inconfundible de su sabor.

La próxima etapa de esta biblioteca jibarizada dependió de un emprendimiento exclusivamente mío. Ya adulto, resolví reconstruir parte del acervo perdido. En consecuencia, primero comencé a buscar por las librerías de segunda mano las ediciones de la biblioteca parental y, en un segundo momento, a través de la web, no solo conseguí algunos títulos, sino que también logré ver la imagen de la mayoría de las obras del barrio Pocitos. Mientras coleccionaba unos pocos ejemplares no tuve en cuenta dos aspectos fundamentales y decisivos: el emotivo y el juego de la duplicidad de los espejos. No es una tarea fácil volver a tener sobre el escritorio un texto que intimó con uno en los inicios del transcurrir como lector. Las motivaciones, las autoras, los autores, las elecciones, los gustos, en fin, todo en su inmensa totalidad, han cambiado. Ya es otra geografía muy distinta a la actual. Uno es un extranjero o un exiliado en su propia biografía de lectura. Un señuelo de poco consuelo, pues ni siquiera consiste en el anhelo de tener ante sí “la mismidad del mismo libro”: resulta, nada menos ni nada más, que un doble especular de otro libro. Esta historia duró un par de lustros y, como era de esperar, fracasó. Aprendí, bajo el ardor de un hierro candente, que cada biblioteca, como un ser vivo, tiene su época y destino. Existe también el arte de dejarlas morir en su pasado esplendoroso y único.

¿Hay bibliotecas como esta que estoy escribiendo, la familiar y ancestral, que sucumbieron hace mucho y se las ingenian para mandar sus avisos de supervivientes? Por supuesto, son inventivas y reinas en el campo de los artilugios como Odiseo: suelen arreglárselas para decir presente y no pasar inadvertidas aunque parezcan liquidadas. En enero de 2018, cuando descansaba en el sur patagónico, me llegó la primera botella proveniente del mar primigenio de las lecturas: la marea la depositó en la forma

de un WhatsApp con una imagen. Resultaba que Luis, un compañero de secundaria en el liceo Joaquín Suárez, ordenando sus libros había encontrado un volumen de nuestra biblioteca y me remitía, en un rito consensuado y agrisado que solo puede rescatar la amistad, su fotografía: la novela *Memorias de Juan Pedro Camargo* del escritor uruguayo José Monegal. Cuatro años después, en el mes de julio de 2022, Carlos, otro amigo de ese liceo (él se había llevado de nuestra biblioteca de familia, en varios viajes sucesivos, las hogazas de pan caliente de *Estudio de la historia* del historiador británico Toynbee), me envió por el mismo medio una imagen que me conmovió.

Acaso con la misma intencionalidad que alentó a Walter Benjamin cuando desembaló su biblioteca, dio con un libro que creía perdido por los numerosos préstamos y sus sucesivos cambios de domicilio. Era, tal vez, el libro predilecto de mi madre: *Al faro* de Virginia Woolf. En la portada estaba su firma y, por la vicisitudes de la fortuna (o el capricho con que los libros nos colocan en trance), no figuraban sus iniciales en la página 21. De modo que, muchos años después, como Aureliano Buendía frente al pelotón de fusilamiento en *Cien años de soledad*, recordé y tuve noticias de esta mujer que había sido mi madre, fallecida hace más de cuatro décadas. El hilo de Ariadna que llegaba a mi cuerpo a través de los decenios, me decía, con su murmuración cálida, que se había olvidado del nombre en la página cifrada.

También a este compañero de lecturas, le debo el rubro de “libros prestados” que circularon en nuestro ámbito hogareño y que no eran nuestros. Sobre todo, para citar un par de ejemplos, dos deslumbrantes libros: *Trampa 22* de Joseph Heller y *Matadero cinco* de Kurt Vonnegut. El primero, estos avatares no los arrastra la corriente del Leteo, un buen día desapareció de mi cuarto y luego de buscarlo por todos los ambientes, lo encontré, algo semioculto, en los libros que mi padre tenía “obligatoriamente” que leer.

Sí, en los largos mientras tantos, no podía ser de otra manera, la pequeña gran biblioteca de la familia fue dispersándose, desgajando como migas sus obras para emigrar a otros rumbos y gestar nuevas bibliotecas. Debía ser una especie de galaxia enana por nacer, el gran Big Bang en continuo movimiento hacia la eternidad. El océano primitivo, proteico, impreso y lector. Como la placenta que acuna a las lectoras y los lectores en su propia matriz. Una inundación que al finalizar vuelve a recoger sus aguas

para darle de beber a sus voraces náufragos en la escenificación del leer. Fue una biblioteca única y de todos, de cada una y de cada uno en la familia. Una brisa que recorría nuestros cuerpos donde se posaban los libros, como insectos por descubrir, con sus alas extendidas y temblando. Una biblioteca de los encuentros y los reencuentros, de los diálogos y los debates, de las autobiografías de sangre lectora de sus integrantes, de los susurros y los hasta luego. Como un animal libre y salvaje, indómito en su naturaleza del placer lector o una cantera en un planeta inexplorado. Una biblioteca de las esperanzas y de los abrazos abiertos. La mansedumbre del bien en la figura del Leviatán reflejado en el espejo.

¿Cuál, entonces, fue el sentido de su existencia? Porque no solo consistía en ser el repertorio, tibio, helechal y tropical de los libros iniciales en el tránsito de varias vidas. No solo marcó nuestras existencias y determinó la formación de las colecciones de libros en el porvenir. Ese eslabón perdido que, con su impulso incontenible y desmadrado, iba a cosechar nuevos textos y acervos. Una librería cuyo círculo evolutivo concluía en una metamorfosis no kafkiana: en mi transformación en bibliotecario e investigador sobre historia del libro, las bibliotecas y la lectura. No podía ser solo eso y para comprenderlo, el hado y su estrella me atraparon en sus mallas. El enigma tenía una esponjosa médula y un sedimento aún por develar. Un presagio que debía aguardar el momento preciso para su adivinación.

La respuesta llegó súbitamente, en el momento menos pensado. Su desenmascaramiento fue modesto y humilde, con tonalidades de pudor, como la piel de los pobres que construyen el mundo. No tuvo las raíces académicas y eruditas de los textos de Umberto Eco, Aby Warburg, Walter Benjamin ni Roberto Calasso, entre muchos y muchas. Fue una epifanía en su biología de criatura celestial al acecho, para surgir como un aliento renovado dentro de mi propio aliento. Su breve relato fue el siguiente. Con motivo de mi jubilación, una colega organizó un ágape en su casa. La cena y la cordialidad de las y los comensales fueron maravillosas, donde la dueña de casa lució sus finas dotes de anfitriona. A poco de terminar la velada, su esposo, un prestigioso docente y académico con una lúcida y sabia experiencia, miró su biblioteca personal, que la tenía a sus espaldas, y como en una confabulación preparada de antemano entre ambos, se convirtió en el demiurgo o pitoniso délfico que yo estaba buscando.

Debo hacer una aclaración. Yo estaba escribiendo (repito: sepan disculpar

el asedio de este yo muy mío) el presente texto y me hallaba enfrascado en la búsqueda de su sentido y por qué lo escribía. Pero al entrar en el hogar de mis anfitriones, el frescor de un palpito me conquistó por completo. En el living donde íbamos a cenar se reproducía, en forma muy similar, el living del apartamento de Pocitos. Solo dirigí mi mirada adonde debía guiarla: allí estaba la biblioteca melliza de mi casa, una de las tantas bibliotecas que se emparentan entre sí. Ubicada en la misma posición, con dos o tres cuerpos menos y con una suave madera clara (en la familiar montevideana los estantes eran negros como la primera noche bajo los astros).

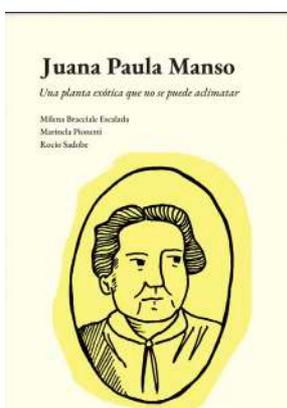
¿Y las palabras de mi pitoniso al darse la vuelta hacia su biblioteca? Fueron una reflexión entre la memoria y el olvido cuando ambos sufren (o disfrutan) la dimensión de la duración en el tiempo. Nos comentó la dicha que le ocasionaba tomar un libro de los anaqueles y observar que había sido leído y subrayado por él en casi su totalidad, ya hace muchos años. Pero ahora había un elemento inesperado: tenía la oportunidad de una nueva lectura como si la anterior jamás hubiera existido. Su biblioteca, entonces, volvía a ser su biblioteca en una alteridad del don de la mutación y su constante e inmortal novedad. La biblioteca encerraba, en el tiempo, una anunciación.

En ese momento comprendí porque estaba escribiendo estas palabras, algo que permanecía encriptado y que ahora se manifestaba con una celebración: nuestra pequeña gran biblioteca familiar era la que me estaba dictando este texto, cabalgando entre la memoria y el olvido, en el olvido de su memoria. Su compañía y disgregación tenía esta finalidad de escritura para ser leída. Nada más. Ya solo restaba repetir la cita inicial y dejar hablar al mensajero encubierto de la biblioteca familiar: "El pasado es un país extranjero: las cosas se hacen allí de otra manera".

Así, amigos, una biblioteca de familia son todas las bibliotecas.

Laura Giaccio

CENDIE (DGCyE) - Universidad Nacional de La Plata



Sobre Bracciale Escalada, M., Pionetti, M., Sadobe, R. (2021)

Juana Paula Manso: una planta exótica que no se puede aclimatar.

EUDEM

El presente libro inaugura la colección “Esa plaga de polleras” editado por la Universidad Nacional de Mar del Plata, la cual recupera las figuras de algunas escritoras que tuvieron y tienen relevancia para nuestra cultura. Está destinado específicamente a un público lector compuesto por docentes y estudiantes del Nivel Secundario. De todos modos, es una propuesta accesible para cualquier persona que quiera conocer a Juana Manso, Alfonsina Storni, Rosa Guerra, Mary Peabody Mann. Los volúmenes se presentan en formato digital y pueden descargarse gratuitamente desde la página online de la editorial.

Una característica destacable de “Esa plaga de polleras” es que el acercamiento a las escritoras se plantea, más allá del texto, a través de diversos recursos como ilustraciones, links y códigos QR, pódcast, líneas de tiempo y actividades pedagógicas, que vuelven más dinámica su lectura.

Este volumen revela cronológicamente la vida de Juana Manso (1819-1875), tanto en el orden de lo privado, como también en la esfera pública. Allí se descubre una mujer interesada desde su niñez en la formación intelectual, cuestión que atravesará toda su profesión. Fue una mujer múltiple, ya que fue docente, viajera, editora, actriz, periodista, directora de escuela, conferencista, y madre. Su labor en el ámbito educativo público en Argentina se considera muy relevante por sus diversas intervenciones, entre ellas, la dirección de la revista *Anales de la Educación Común* entre

1865 y 1875, y la presentación de propuestas de reformas educativas. Asimismo, el libro releva las miradas y opiniones de hombres de letras e intelectuales como Ricardo Rojas y Enrique M. de Santaolalla sobre la figura de Juana Manso, y se detiene especialmente en su relación laboral y de amistad con Domingo F. Sarmiento.

También el volumen pone a disposición del lector una selección de textos de la escritora, que pertenecen a géneros diferentes, como notas periodísticas, una parte de una obra de teatro, un fragmento de un ensayo, un poema, la mayoría de ellos publicados en la prensa periódica de la época.

Las siguientes páginas se vuelven más prácticas e interactivas, ya que incluyen una propuesta para trabajar con el Twitter de Juana Manso (“Likeá, retuiteá y comentá en @juanamansook”) y, además, consignas didácticas para “pensar y jugar” a través de actividades en redes sociales y con programas informáticos. Asimismo, las consignas incorporan el trabajo con el dibujo, la fotografía y la escritura creativa. Por último, para seguir conociendo más en profundidad a la escritora, el libro sugiere algunas páginas web, el Genially de la colección, y un pódcast en Spotify especialmente preparado para el volumen.

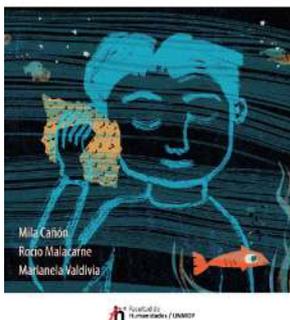
Como se puede observar por lo anteriormente expuesto, *Juana Paula Manso. Una planta exótica que no se puede aclimatar* es una excelente propuesta para trabajar en el aula, ya que posee una lectura ágil de la biografía de la escritora que incluye diversas consignas didácticas y presenta diferentes materiales para ampliar la información sobre su figura. De este modo, el libro también estimula la búsqueda personal y la investigación propia, y hace al lector descubrir amablemente a una escritora y pensadora argentina del siglo XIX, la cual actualmente sigue teniendo una gran vigencia para la cultura nacional.

Carola Hermida

Universidad Nacional de Mar del Plata

La mediación lectora en la biblioteca.

Planto versos en dedales



Sobre Cañón, M., Malacarne,
R., y Valdivia, M. (comp.) (2023)
La mediación lectora en la biblioteca.
Planto versos en dedales.
Facultad de Humanidades - UNMD

La mediación lectora en la biblioteca. Planto versos en dedales es la publicación de un equipo docente de la carrera de Bibliotecario Escolar de la Facultad de Humanidades (UNMDP). Sus autoras, Mila Cañón, Rocío Malacarne y Marianela Valdivia, forman parte además de GRIEL (Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje) y de la ONG Jitanjáfora. Fruto de su trayectoria en bibliotecas y en la formación de bibliotecarios, presentan una propuesta fundamentada teórica y críticamente y abren el juego a colegas que aceptan sumar sus voces y experiencias en este campo.

En la primera parte definen la biblioteca como un territorio a cohabitar y fundamentan las decisiones epistemológicas, estéticas y políticas que rigen su accionar. Conciben la lectura como una práctica sociocultural y la biblioteca como una comunidad de lectores, lo que les permite cuestionar el reinado del silencio en este espacio y promover la circulación de la palabra, la conversación literaria y la lectura en voz alta. El lugar del cuerpo y la voz, de la afectividad y los vínculos, de la construcción comunitaria, ética y estética se convierten en las hebras que tejen el tapiz de la lectura en este marco.

En este apartado abordan también el problema de la selección literaria y la importancia de elegir libros “resistentes” (Fittipaldi), “desafiantes” (Carranza) o “potentes” (López, M. E.). Para ello, comparten criterios de selección y proponen itinerarios de lectura, análisis de colecciones y

reseñas de títulos valiosos. En este punto, alertan sobre la “mediación editorial”, el papel del mercado y también el rol del Estado como editor.

La segunda parte del libro se adentra en la concepción de la biblioteca como “laboratorio” y como “taller”, para lo que desarrollan el marco teórico pertinente. Las autoras incluyen experiencias, comparten proyectos y describen secuencias mediante las cuales el taller en tanto “territorio” se va consolidando. Esta forma de trabajo, democrática y plural, requiere de diversos dispositivos, tales como mesas de libros, itinerarios de lectura, selección de títulos a partir de diversas poéticas, producción de recomendaciones, escritura de invención, etc. De esta forma, el trabajo sostenido, que excede los límites de la biblioteca y llega al tiempo-espacio del recreo, de las muestras, de las demás aulas, convierte la lectura en “experiencia”. Como señalan las autoras, esto demanda un trabajo artesanal de mediación que exige interrogar el corpus literario, los textos críticos o teóricos que pueden hojaldrar esas lecturas, las herramientas que necesitarán para coordinar esas prácticas, las intervenciones apropiadas, las formas de habilitar la palabra, los discursos estéticos con los cuales pueden establecerse relaciones fructíferas, los tiempos y el emplazamiento de los textos, etc.

La tercera parte titulada “Voces en torno a la biblioteca escolar” incluye colaboraciones que enriquecen este caleidoscopio en torno a este espacio único y prometedor. Marcela Carranza parte de la noción del “lector irreverente” para abordar la reverencia que ciertos pactos de lectura imponen y constatar el valor de la irreverencia tanto en la literatura para niños como en las prácticas lectoras; Gabriela Purvis describe y analiza potentes experiencias en la formación de bibliotecarios, gracias a las cuales jerarquiza el lugar del propio camino lector; María Segunda Varela y Claudia Marisol Palacios, por su parte, visibilizan el rol pedagógico del bibliotecario y la consiguiente necesidad de un trabajo articulado con los docentes; Walter Torres y Ana Villasanti Ábalos analizan el ejercicio profesional del bibliotecario y sus implicancias; finalmente, María Elena Estruch se detiene en el rol de la biblioteca en la “Unidad Pedagógica” y en la alfabetización inicial en la provincia de Buenos Aires.

En síntesis, un libro plural, provocativo y necesario para repensar el rol de la mediación lectora en la escuela y la biblioteca.

Matías Maggio-Ramírez

CENDIE (DGCyE) - Universidad Nacional de Tres de Febrero



Sobre Chartier, R. (2022)
El pequeño Chartier ilustrado.
Breve diccionario del libro,
la lectura y la cultura escrita.

Ampersand

Ningún estudiante de los niveles educativos obligatorios añora la “Ch”. No la buscó nunca en los diccionarios y enciclopedias que organizaban el saber de manera secuencial y que hoy, como viejas máquinas en desuso, se encuentran arrumbadas en las bibliotecas escolares. Para aquellos nostálgicos y rebeldes en *El pequeño Chartier ilustrado* se incorporó la entrada “Ch” a pesar de que en 1994 el Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española, celebrado en Madrid, decretó que ya no tendrían las conjunciones de letras sus propias entradas en los diccionarios y que quedarían subsumidas a la letra inicial. Chartier mencionó el proyecto de reforma de Andrés Bello, que buscaba la “correspondencia perfecta entre grafemas y fonemas (lo que debía hacer desaparecer la c, sustituida por la z, o la q y la h)” (p. 61), porque trataba de suprimir las letras que no se pronunciaban en las palabras. El objetivo era establecer una relación directa entre el decir y su escritura. Entre la vocalidad y la palabra escrita es que se encuentra *El pequeño Chartier ilustrado*. Quienes recuerdan las entradas de la “Ch” y “Ll”, como letras con peso propio, en el *Pequeño Larousse ilustrado* entenderán el guiño amistoso y cómplice en la elección del título del libro por parte de los antropólogos chilenos Pedro Araya y Yanko González que entrevistaron al historiador Roger Chartier.

El pequeño Chartier es una gran entrevista fragmentada, en las que los entrevistadores han borrado la mayoría de sus huellas, para conformar un

breve diccionario del libro, la lectura y la cultura impresa. Al transcribir y organizar los dichos de Chartier en modo alfabético se recuperaron los ecos de la etimología latina de *dictionarium* que deriva del latín dictum como “acción y efecto de lo dicho o indicado” (p. 25). Lo dicho por Chartier es una de las puertas de entrada a sus libros. El historiador fue siempre muy generoso en brindar entrevistas. Una de las primeras que circuló en Argentina fue la que en 1994 le realizaron Noemí Goldman y Leonor Arfuch para la revista de historia *Entrepassados*. *El pequeño Chartier* es la confirmación de que los temas que aborda el historiador francés interpelan a un público mucho más amplio, al punto de contar con las palabras clave para adentrarse en su obra.

La primera edición del libro se realizó en Chile en el 2021 y al año siguiente, Ediciones Ampersand publicó para Argentina este “diccionario vocalizado a partir de aquellos conceptos que en la obra del historiador ofrecían un gran potencial divulgativo respecto a aspectos gravitantes de sus hallazgos e interpretaciones sobre la cultura escrita” (p. 10). En el diccionario se abordan reflexiones sobre las relaciones entre la escritura, el libro como objeto impreso y las prácticas de lectura, así como también se dedican dos entradas a cuestiones ligadas a la historiografía cultural: “Historia Social de la Cultura” y “Representación”.

La primera palabra en el diccionario es “Apropiación”, en tanto “capacidad de los individuos -como lectores, espectadores u oyentes- de producir algo que no es idéntico a la intención del autor o del editor de la obra que han recibido” (p. 29). Chartier recuerda, por su lectura de Michel de Certeau, que la apropiación y su capacidad creadora no se realiza en el marco de una libertad absoluta sino que hay que tener en cuenta condicionamientos económicos, sociales, culturales e históricos. La voz “Biblioteca” no solo se refiere a una “colección de libros y otros textos que el lector lee en el sitio mismo” (p. 34), sino que también aborda la conservación analógica en tiempos de la digitalización de la información. Hubo bibliotecas que cuando la microfilmación era sinónimo de preservación, destruyeron o vendieron sus colecciones de diarios y periódicos, por ejemplo, para ganar espacio en las estanterías. Para el autor surgen dos cuestiones que la Biblioteca como institución ha de resolver. Primero, cómo “justificar su papel como lugar e institución en la cual se puede tener acceso a las formas antiguas o presentes de publicación de los textos” y luego “explicar por qué es necesario leer en la biblioteca” (p. 34). Para Chartier la respuesta

implica recordar que un texto no es solo contenido, sino también su forma, su cuerpo, porque no existe texto por fuera de la materialidad que le da sentido. Hay un saber en la materialidad que no se transmite en la digitalización del objeto. También sostuvo que la biblioteca es un “lugar de aprendizaje, inclusive del mundo digital y de sus peligros, y un espacio de sociabilidad en el cual se mantiene una relación con la cultura escrita a través del intercambio de palabras” (p. 35). Las voces que siguen no tienen desperdicio para docentes y, principalmente estudiantes de Nivel Superior, porque el historiador tiende su mano para guiar a quien lo lee sobre tópicos de su obra como: Borges, Canon, Censura, Ch, Dios, Edición, Formato, Fragmento, Gutenberg, Historia Social de la Cultura, Ilustración, Juventud, *Kindle*, Lector [muerte de], Librería, Memoria, Narrativa, Ojos, Plagio, Quijote [don], Representación, Shakespeare, Traducción, Universidad, Voz, *Wreader*, Xilografía, Yo (literatura del) y Zoología.

Los temas que aborda el libro interpelan tanto al historiador como también, principalmente, al profesional de la información que busca insertar su práctica en una tradición. La defensa de las bibliotecas, como barrera ante las fake news. La entrada Ilustración no sólo hace referencia a la pregunta kantiana, sino que aparecen los entrevistadores para preguntarle al historiador sobre los alcances de las licencias *Copyleft* y *Creative Commons* en relación con el ideario ilustrado de la propiedad intelectual. El autor recordó que la Ilustración propuso “la reivindicación de la circulación universal del conocimiento y, por otro [lado], la definición del concepto de propiedad” (pp. 97-98), por lo que el open access en revistas científicas sería heredero de esa discusión.

El trabajo de edición de los antropólogos es modesto en las notas al pie de página, porque como explicaron al principio del diccionario buscaron que su intervención casi pasara desapercibida. Dejaron en las notas las referencias bibliográficas en castellano a los autores que Chartier mencionó en cada entrada. Quien lea el libro tendrá en las notas las pistas para reconstruir la red de significaciones que entrecruzan el diccionario. También dejaron la información bibliográfica de otros títulos de Chartier. Quien busque más información podrá saltar su lectura de la nota al pie al libro.

Las entradas del diccionario tienen como temas transversales cuestiones como la oralidad, la escritura, la materialidad, la autoría y la apropiación. En un ejemplo de estos cruces, Chartier recordó una carta de Benjamin Franklin en la que proponía que el inglés introdujera los signos de exclamación e

interrogación de apertura al comienzo de la frase, que se utilizaban en español gracias a la inventiva de los impresores. Esto debía “reforzar la capacidad del discurso oral de ser correctamente leído y adecuadamente reproducido para y por los oradores” (p. 63). El español era para Franklin una lengua a imitar porque permitía una pronunciación más exacta de las palabras, por lo que Chartier afirmó que “es por eso que siento mucho la desaparición de la ch como letra en un diccionario (salvo en este)” (p. 63).

Maite Carballo

CENDIE - ISFT n° 8 (DGCyE)

Guillermina Nery

CENDIE (DGCyE)

Derecho a la educación.

40 años de democracia

RESUMEN:

La presente compilación sobre normativa educativa y 40 años de democracia surge con el propósito de recuperar la historia de la educación y política educativa en la Argentina a través de su legislación, nacional en general y bonaerense en particular, desde la reapertura democrática hasta la actualidad. La selección y difusión de actos normativos fue elaborada por el equipo de bibliotecarias del Servicio de referencia y procesamiento técnico de legislación educativa del Departamento de información del CENDIE y tiene por objeto ofrecer a través de las normas educativas los diversos matices de este período para el conocimiento, análisis, estudio y la posterior producción de documentos sobre las políticas educativas en los distintos períodos en democracia.

Palabras clave: Servicio de referencia, Legislación educativa, Democracia, Educación bonaerense, Política educativa.

INTRODUCCIÓN

Las páginas que siguen a continuación despliegan para las usuarias y los usuarios de la información una selección panorámica de actos normativos relevantes de los últimos 40 años de educación en democracia. La selección realizada en este período democrático se vincula con cada una de las gestiones educativas y gubernamentales en la provincia de Buenos Aires y de la Nación. Cada cuadro compone las denominaciones de la administración educativa, sus ministros o directores y jefes de gobierno. Esperamos que

este repertorio constituya una guía para futuras investigaciones, permita la elaboración de nuevas producciones. Así también pueda ser una referencia para incluir nueva normativa para reflexionar sobre distintas facetas de la experiencia democrática argentina, en particular bonaerense, vinculada a las políticas educativas iniciada en 1983.

MARCO NORMATIVO SELECCIONADO

En este periodo el marco normativo acompañó el proceso de democratización, la restitución de libertades y los derechos perdidos en tiempos de la dictadura cívico militar. En este período se destaca la conmemoración de los 100 años de la Ley n° 1420, en este marco se celebró el Congreso Pedagógico Nacional, donde se invitó a la sociedad a definir qué educación deseaba para sus niñas, niños y adolescentes al fin de contribuir a la consolidación de una cultura pedagógica democrática.

Denominación	Dirección General de Escuelas y Cultura (1983-1994)
Fechas	1983-1987
Gobernador	Dr. Alejandro Armendariz
Ministra/Directores	Ministra de Educación Ana Idiart de Rebón / Director José Gabriel Dumon / Director Luis Armando Miralles
Normas relevantes	<p>Provincia de Buenos Aires</p> <p>Ley n° 10236/1984. En 1984 la Ley n° 10.236 restablece la Dirección General de Escuelas y Cultura y el Consejo General de Educación y Cultura.</p> <p>Ley n° 10610/1987. Amplía la obligatoriedad de la educación preescolar, incorporándose un año al para los niños de 5 años.</p>

Ley n° 10579/1987. El presente estatuto determina los deberes y derechos del personal docente que ejerce funciones en los establecimientos de enseñanza estatal, dependientes de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la provincia de Buenos Aires o en sus organismos, y cuyos cargos se encuentran comprendidos en el escalafón general que fija este estatuto.

Nación. (Presidente Dr. Ricardo Alfonsín 1983-1989)
(Ministros: Carlos Alconado Aramburú / Julio Rajneri).

Resolución n° 3/1984. Propiciar la creación de Asociaciones estudiantiles en los establecimientos del Nivel Medio.

Ley n° 23114/1984. A través de la presente se convoca a un Congreso Pedagógico Nacional a efectuarse con la participación de toda la comunidad educativa: niveles de enseñanza, estudiantes, familiares, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, estudiosos del quehacer educativo y el conjunto del pueblo a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas.

Resolución n° 23238/1985. Se reconoce el derecho a la reincorporación a las y los docentes interinos que revistan en el Ministerio de Educación y Justicia y que fueran dados de baja, declarados prescindibles o cesanteados sin causa o por razones de servicio, u obligados a renunciar, por motivos ideológicos, políticos o gremiales hasta el 9 de diciembre de 1983 inclusive.

Denominación	Dirección General de Escuelas y Cultura (1983-1994)
Fechas	1987-1991
Gobernador	Dr. Antonio Cafiero
Ministra/Directores	Director Antonio Salviolo / Director Roberto Fernandino
Normas relevantes	<p>Provincia de Buenos Aires</p> <p>Resolución n° 4299/1984. Autoriza la creación de asociaciones estudiantiles. La resolución n° 4900/2005 aprueba el modelo de estatuto de centros de estudiantes.</p> <p>Decreto n° 4182/1988. Se autoriza la creación de los Consejos de Escuelas por cada servicio o establecimiento dependiente de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la provincia de Buenos Aires.</p> <p>Ley n° 10695/1988. Créase el boleto estudiantil secundario para alumnos que utilicen el transporte colectivo de pasajeros, y que concurren a establecimientos estatales de Nivel Medio o a Centros de Formación profesional en la modalidad Formación para Adolescentes, contemplándose la doble escolaridad.</p> <p>Nación. (Presidente Dr. Ricardo Alfonsín 1983-1989) (Ministros: Jorge Federico Sabato / José Gabriel Dumón).</p> <p>Decreto n° 1709/1987. Créase en el ámbito del Ministerio de Educación y Justicia, como organismo dependiente del titular de la cartera, el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente.</p>

En el transcurso del mes de marzo del año 1988, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) llamó a un paro por tiempo indeterminado con gran convocatoria a nivel nacional. El 18 de mayo, desde distintos puntos del país, se inició una marcha que se desarrolló el 23 de mayo en la Capital Federal de la República Argentina. Con el objetivo de lograr tres reivindicaciones centrales: un salario único en todo el país, una paritaria nacional docente para que las y los docentes pudieran discutir salarios y condiciones de trabajo; por una Ley de Financiamiento Educativo y Ley de Educación Nacional. Este hecho produjo un apoyo masivo de las y los docentes y de la Confederación General del Trabajo (CGT). La huelga duró 42 días.

La década del 90 se caracterizó por una serie de reformas profundas que modificaron el Sistema Educativo, entre ellas el proceso de transferencia de servicios educativos, iniciado en la última dictadura cívico-militar, la reforma de la educación superior y la incorporación del sistema Polimodal.

Algunos acontecimientos como la ley que estableció la transferencia a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires de los servicios educativos, entre ellas la nueva Ley Federal de Educación, marcó el inicio de una nueva etapa y cambió la estructura del sistema educativo argentino: se amplió la obligatoriedad a 10 años y se dividió en cinco niveles: Inicial, EGB1, EGB 2, EGB3, Polimodal (con distintas orientaciones) y Educación Superior.

La carpa docente situada durante tres años frente al Congreso Nacional, más de 1500 docentes se instalaron y realizaron ayuno para reclamar una ley de financiamiento educativo. Se logró sancionar la Ley n° 25.053 de Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID) destinada exclusivamente a incrementar los salarios. Lo que significó una suma adicional al salario, lo que se consideró una demanda histórica del gremio docente. El Estado nacional, a través de este fondo, volvió a tener injerencia en el sostenimiento del sistema educativo federal.

Por otro parte, la reforma de la Constitución fue un hecho trascendente en nuestro país, porque renovó un pacto de convivencia entre toda la sociedad.

Denominación	Dirección General de Escuelas y Cultura (1983-1994) Dirección General de Cultura y Educación (1994-2023)
Fechas	1991-1995 / 1995-1999
Gobernador	Dr. Eduardo Duhalde
Ministra/Directores	Directora María Susana Farías de Castro / Directora Graciela Giannettasio
Normas relevantes	<p>Provincia de Buenos Aires</p> <p>Ley n° 11261/1992. Declara Monumento Histórico Provincial al inmueble sede de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.</p> <p>Ley n° 11612/1995. Ley provincial de Educación. Incorpora la EGB y Polimodal al Sistema Educativo Provincial.</p> <p>Nación. (Presidente Carlos Saúl Menem-1989-1999) (Ministros: Antonio Salonia / Jorge Alberto Rodríguez / Susana Decibe / Manuel García Solá).</p> <p>Ley n° 23930/1991. Se modifica la Ley de Ministerios y la cartera de Educación queda comprendida en el Ministerio de Cultura y Educación.</p> <p>Ley n° 24049/1991. Se establece la provincialización de las obligaciones educativas, se autoriza al Poder Ejecutivo Nacional a transferir, a partir del 1° de enero de 1992, a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación.</p> <p>Ley n° 23906/1991. Establécese por la presente ley un régimen de afectación específica de recursos, destinados al financiamiento adicional de la finalidad Cultura y Educación, Ciencia y Técnica.</p>

Ley n° 24049/1991. Faculta al Poder Ejecutivo Nacional a transferir a las provincias a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica y las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos.

Ley n° 24195/1993. La Ley Federal de Educación establece los derechos, obligaciones y garantías. Los principios generales. La política educativa y la estructura del Sistema Educativo Nacional.

Ley n° 24430/1994. Reforma de la Constitución Argentina (1994) Se incorpora: Pueblos indígenas. Reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, el respeto a su identidad, el derecho a una educación bilingüe e intercultural, la personería jurídica de sus comunidades, la propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan y la participación en la gestión de sus recursos naturales (art. 75, inc. 17).

Ley n° 24521/1995. Están comprendidas dentro de la presente ley las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional regulado por la Ley n° 24195.

Ley n° 25053/1998. Crea el Fondo Nacional de Incentivo Docente. (FONID).

Denominación	Dirección General de Cultura y Educación (1994-2023)
Fechas	1999-2002
Gobernador	Carlos Ruckauf
Ministra/Directores	Director José Octavio Bordón / Director Mario Oporto
Normas relevantes	<p>Provincia de Buenos Aires</p> <p>Ley n° 12475/2000. Ley de Derechos de Acceso a la Información Pública.</p> <p>Resolución n° 1097/2001. Se crea el Fondo de Funcionamiento Escuela, con destino a todos los establecimientos educativos oficiales bonaerenses para ser afectados a gastos de funcionamiento.</p> <p>Decreto n° 918/2000. Crea en el ámbito de los Institutos Superiores de Formación Docente y los Institutos Superiores de Formación Técnica de Gestión Pública de la provincia de Buenos Aires los Consejos Académicos Institucionales.</p> <p>Resolución n° 923/2001. A través de la presente se crea el Plan Provincial "Adolescencia, Escuela e Integración Social", en el ámbito de la Subsecretaría de Educación.</p> <p>Ley n° 12727/2001. Ley de Emergencia administrativa, económica y financiera de la Provincia de Buenos Aires.</p> <p>Ley n° 12.569/01. sobre Violencia Familiar y Decreto Reglamentario n° 2875/05. Esta ley en su articulado establece cuestiones vinculadas a las diferentes situaciones de violencia familiar y las formas de actuar ante las mismas, siendo una de ellas, la conformación de Mesas locales y Mesa Intersectorial Provincial.</p>

Ley n° 12.807/01. Sobre Abuso Sexual Infantil. Hace hincapié en su prevención teniendo como punto central la capacitación al personal de las dependencias oficiales e instituciones privadas que realicen tareas vinculadas directamente con niñas niños, para reconocer y detectar síntomas que indiquen que una niña o un niño haya sido o está siendo objeto de una situación de abuso sexual. Destaca la importancia de la denuncia del mismo, así como también la necesidad de informar los lugares receptores de denuncias y servicios de apoyo jurídico, terapéutico o social (debe garantizarse al niño el acceso al tratamiento terapéutico, procurando su recuperación).

Ley n° 12867/2002. Enmarcada en la Ley n° 12727/2001, prohíbe el pago de horas cátedra como modalidad retributiva por la prestación de servicios que no tengan estricta naturaleza docente frente a alumnos.

Nación. (Presidente Fernando De la Rúa 1999-2001)
(Ministros: Juan José Llach / Hugo Juri / Andrés Delich)

Ley n° 25.233/1999. Modifica la Ley de Ministerios. Créase el Ministerio de Educación.

Decreto n° 383/2000. Créase EDUC.AR Sociedad del Estado, a fin de administrar, desarrollar y potenciar el Portal Educativo existente en dicho Ministerio.

Un hecho histórico fue el 28 de mayo de 2003, a menos de 72 horas de asumir la presidencia, Néstor Kirchner se trasladó a Entre Ríos para dar fin a la huelga docente que llevaba más de dos meses. Allí, se firmó un acta en la que se comprometía a otorgar 8 millones de pesos a la provincia para pagar los salarios atrasados, y así lograr la reanudación de las clases. Se acordó con los gremios atender estas demandas salariales para el inicio escolar.

El incremento de la inversión en educación, sancionado el 21 de diciembre de 2005, a través de la Ley de financiamiento fue otro objetivo trascendente del gobierno para alcanzar una participación del 6% en el producto bruto interno para 2010.

El 7 de septiembre del 2005 con el objetivo de regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el Nivel Medio y Superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la formación profesional se dispuso que la Educación Técnico Profesional es un derecho de las y los habitantes de la Nación argentina, y como servicio educativo profesionalizante, comprende la formación ética, ciudadana, humanística general, científica, técnica y tecnológica.

En diciembre de 2006 se sancionó, en reemplazó a la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Nacional n° 26.206, que regula el derecho de enseñar y aprender en todo el territorio nacional y define al Estado nacional y a las provincias como garantes del derecho social a la educación. Esta nueva ley introdujo un elemento decisivo para la democratización educacional: la obligatoriedad del Nivel Secundario y el compromiso del Estado para esa universalización: amplía la educación obligatoria a 13 años, propone una estructura común a nivel nacional y considera el conocimiento como un bien público al que todas las personas tienen derecho a acceder.

Denominación	Dirección General de Cultura y Educación (1994-2023)
Fechas	2002-2007
Gobernador	Ing. Felipe Solá
Ministra/Directores	Director Mario Oporto / Directora Adriana Puiggrós / Director Mario Oporto
Normas relevantes	<p>Provincia de Buenos Aires</p> <p>Ley n° 13298/2005. La presente Ley tiene por objeto la promoción y protección integral de los derechos de los niños, garantizando el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de los derechos y garantías reconocidos en el ordenamiento legal vigente, y demás Leyes que en su consecuencia se dicten.</p> <p>Ley n° 13511/2006. La presente ley crea la Universidad Pedagógica Provincial con sede administrativa en la ciudad de Quilmes la cual gozará de autonomía académica y autarquía financiera y administrativa.</p> <p>Ley n° 13.552/2006. Ley de paritaria docente.</p> <p>Ley n° 13.688/2007. Ley de Educación Provincial. Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en el territorio de la provincia de Buenos Aires. Modifica los niveles del sistema educativo provincial, reemplazando la EGB y el Polimodal por Educación Primaria y Secundaria.</p> <p>Nación. (Presidente Eduardo Duhalde 2002-mayo 2003) (Ministra: Graciela Giannettasio).</p> <p>Decreto n° 355/2002. Modificación de la Ley de Ministerios y se constituyó el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.</p>

Normas relevantes

Resolución n° 253/2002. Se crea el Portal de publicaciones periódicas científicas y tecnológicas, el que se denominará Biblioteca electrónica de ciencia y tecnología de la República Argentina.

Nación. (Presidente Néstor Kirchner mayo 2003-2007)
(Ministro: Daniel Filmus).

Ley n° 25864/2004. Se establece un piso de 180 días efectivo de clases en todo el territorio nacional para los establecimientos educativos que impartan Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal, o sus respectivos equivalentes.

Ley n° 26075/2005. Ley de Financiamiento Educativo. Establece el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del gobierno nacional, los gobiernos provinciales y CABA. El objetivo de la ley era alcanzar una participación del 6% en el producto bruto interno para 2010.

Ley n° 26061/2005. Se crea la Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte.

Ley n° 26150/2006. La siguiente ley establece el derecho de las y los educandos a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Crea el Programa Nacional de ESI.

Normas relevantes

Ley n° 26206/2006. Ley de Educación Nacional. Dicha ley regula el derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales incorporados a ella. Estableciendo a la Educación como una prioridad nacional, constituyéndose en política de Estado.

Durante este próximo período se expandió el sistema del Nivel Superior con la creación de varias universidades, promoviendo así la ampliación del derecho al acceso a niveles superiores de enseñanza y acercando las universidades a diferentes territorios y realidades nacionales. Por otra parte, en 2006, se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley n° 26.150) garantizando el derecho a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos del país, permitiendo a niñas, niños y adolescentes el reconocimiento de su cuerpo, aprender a cuidarlo, conocer la perspectiva de género, respetar la diversidad; y además otorga herramientas para que puedan cuestionar los estereotipos y las desigualdades basadas en el género. A su vez, nuevos programas de inclusión se crean destinados a jóvenes como el Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES) y Conectar Igualdad a través de la distribución de materiales educativos y tecnológicos, desplegando acciones de conectividad e inclusión digital en el territorio nacional.

Denominación	Dirección General de Cultura y Educación (1994-2023)
Fechas	Primer Período (2007-2011) Segundo Período (2011-2015)
Gobernador	Lic. Daniel Scioli
Ministra/Directores	Director Mario Oporto / Directora Silvina Gvirtz /Directora Nora de Lucía

Normas relevantes

Provincia de Buenos Aires

Ley n° 13.803/08. Se crea el Programa Provincial para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil, en todo el territorio de la provincia de Buenos Aires que tendrá como objeto la detección, prevención y erradicación del trabajo infantil.

Resolución n° 4672/2008. Aprueba el “Programa de Planificación, coordinación y seguimiento de Políticas Socio-Educativas”, a cargo de la Dirección Provincial de Política Socio-Educativa.

Resolución n° 4288/2011. Propiciar la conformación de Centros de Estudiantes u otras formas de organización estudiantil en todas las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.

Ley n° 14581/2014. Garantiza y promueve la creación de los organismos de representación estudiantil bajo la forma de Centros de Estudiantes en cada una de las instituciones educativas de nivel medio y de nivel superior, ya sean de gestión estatal, de gestión privada, de gestión cooperativa o de gestión social.

Ley n° 14777/2015. A través de la presente ley se crea el Sistema Provincial de Bibliotecas de la provincia de Buenos Aires con la finalidad de fomentar la creación, desarrollo y funcionamiento de las bibliotecas en todo el territorio de la provincia, a fin de garantizar a todos sus habitantes el derecho a la lectura y al acceso a la información, formación y recreación.

Ley n° 14744/2015. Todos las educandas y los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos públicos, de gestión estatal y privada

Normas relevantes

dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia, en virtud de lo establecido en la Ley Nacional n° 26150 y en el marco de la Ley Provincial n° 13688.

Ley n° 14750/2015. Esta ley tiene por objeto regular la promoción, la intervención institucional, la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires, en concordancia con lo dispuesto por la Ley Nacional n° 26892.

Nación. (Presidenta Dra. Cristina Fernández de Kirchner 2007-2011) Segundo período (2011-2015)
(Ministros: Juan Carlos Tedesco / Alberto Sileoni).

Ley n° 26338/2007. Se crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT). El área educativa quedó conformada como Ministerio de Educación.

Resolución CFE n° 66/2008. PLAN FINES. A través de la presente resolución se aprueba el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios en todas las jurisdicciones del país, destinado a jóvenes y adultas y adultos mayores de 18 años que no hayan iniciado o finalizado los niveles Primario o Secundario, y para quienes habiendo cursado el último año de la secundaria, adeuden materias.

Decreto n° 459/2010. Se crea el Programa Conectar Igualdad para el aprendizaje de estudiantes y docentes.

Ley n° 26.743/2012. Establécese el derecho a la identidad de género de las personas.

Normas relevantes

Resolución n° 81/2013. Establece que el primer y segundo año de la educación primaria conformarán una Unidad Pedagógica de dos años de duración en la que deberá sostenerse la continuidad de las prácticas de enseñanza con el fin de garantizar los aprendizajes definidos en el Diseño Curricular vigente.

Ley n°26877/2013. Reconocimiento a los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil.

Ley n° 26892/2013. Promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Establece las bases para la promoción , intervención institucional, investigación y recopilación de experiencias sobre convivencia, abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

Ley n° 26917/2013. Se crea el Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de Información Educativas.

Ley n° 27045/2014. Obligatoriedad de la educación inicial para niñas y niños de cuatro años en el sistema educativo Nacional. Se sustituye el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional n° 26.206.

Ley n° 27234/2015. La presente ley establece las bases para que en todos los establecimientos educativos del país, públicos o privados, de nivel primario, secundario y terciario se realice la jornada "Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género" con el objetivo de que las alumnas, los alumnos y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia de género.

En un contexto de ampliación de derechos y participación democrática en el año 2013, se reconoce a nivel nacional los Centros de estudiantes como órganos democráticos que representan a los niveles educativos. Como antecedente, en 2012 se había aprobado la Ley n° 26.774 de Ciudadanía Argentina, que permitió que las y los adolescentes de 16 y 17 años pudieran emitir su voto, de manera no obligatoria, en elecciones nacionales. La escuela tiene un rol fundamental en la formación de las y los jóvenes como sujetos de derecho con plena capacidad para participar y ser escuchadas y escuchados (Ley n° 26.877).

En octubre de 2015, el Senado y Cámara de Diputados de la Nación sancionan la Ley n° 27204 de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel Superior, un proyecto de ley, presentado por Adriana Puiggrós, determinando la gratuidad de los estudios superiores y prohibiendo cualquier tipo de tarifa directa o indirecta, y establece la responsabilidad indelegable y principal del Estado respecto de la educación superior, que define como un bien público y un derecho humano.

Denominación	Dirección General de Cultura y Educación (1994-2023)
Fechas	2015-2019
Gobernador	María Eugenia Vidal
Ministra/Directores	Director Alejandro Finocchiaro / Director Gabriel Sánchez Zinny
Normas relevantes	Provincia de Buenos Aires Resolución n° 778/2016. Habilitar el uso de los distintos dispositivos tecnológicos, en el ámbito escolar, por parte de los alumnos y los docentes, como recurso pedagógico didáctico, incorporando los dispositivos como parte de su planificación anual y enmarcados en el Proyecto Institucional en los acuerdos que le dan sustento.

Normas relevantes

Resolución n° 4891/2018. Aprobar las pautas para la certificación y titulación de estudiantes con discapacidad en la Educación Secundaria, Educación Técnico Profesional, Educación Artística y Educación Adultos (Gestión Estatal y DIEGEP).

Nación (Presidente Mauricio Macri 2015-2019)
(Ministro: Esteban Bullrich / Alejandro Finocchiaro).

Decreto n° 13/2015. Sustitúyese el artículo 1° de la Ley de Ministerios, entre ellos se crea el Ministerio de Modernización, y el Ministerio de Educación y Deportes.

Decreto n° 513/2017. Se sustituye la denominación anterior, Ministerio de Educación y Deportes por la de Ministerio de Educación.

Decreto n° 386/2018. Se crea el Plan Aprender conectados en el ámbito del Ministerio de Educación. Una propuesta integral de innovación pedagógica y tecnológica a desarrollarse en los establecimientos educativos oficiales del país.

Ley n° 27275/2016. Ley de Acceso a la Información Pública que tiene por objeto garantizar el ejercicio efectivo del acceso a la información. Por este motivo se generan distintos tipos de productos en diferentes formatos de consulta, a fin de poder llegar a todo tipo de usuarios.

Ley n° 27499/2018. Ley Micaela. Establécese la capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñen en la función pública en todos sus niveles y jerarquías en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación.

Normas relevantes	Ley n° 27489/2019. Crea el Programa “Cédula Escolar Nacional”, CEN, con el fin de coadyuvar a garantizar la inclusión educativa de las niñas, niños y adolescentes en edad de escolaridad obligatoria.
-------------------	--

A partir del mes de marzo de 2020 con la declaración de la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre el virus denominado COVID-19, generador de la enfermedad pandémica, se establecieron nuevas normas dictadas por el sector público nacional y de la provincia de Buenos Aires. En ocasión al nuevo virus y la nueva modalidad de enseñanza, recomendaciones y protocolos se encuentran reunidas en el siguiente documento: Compilación de normas en relación al COVID-19.

Denominación	Dirección General de Cultura y Educación (1994-2023)
Fechas	2019-
Gobernador	Axel Kicillof
Ministra/Directores	Directora Agustina Vila / Director Alberto Sileoni
Normas relevantes	<p>Provincia de Buenos Aires</p> <p>Ley n° 15204/2020. Crea el Registro Unico de Trabajadoras y Trabajadores Estatales, así como Estudiantes que hayan sido víctimas de asesinato o desaparición durante el período comprendido entre los años 1974 y 1983. Con el objeto de mantener viva la memoria con un carácter reparatorio de los hechos ocurridos durante la última dictadura cívico militar.</p> <p>Resolución Conjunta n° 1819/2020. Aprueba en el ámbito de la Dirección General de Cultura y Educación el Programa</p>

Normas relevantes

“Acompañamiento a las trayectorias y la revinculación” (ATR), conforme a los objetivos, acciones y el procedimiento de trayectoria de la práctica.

Resolución n° 1401/ 2022 Programa del Archivo y la Verdad Histórica de la DGCyE, creado para cumplir los mandatos de la Ley provincial n° 15204. Como antecedente se había creado en el año 2012 la Comisión y el Archivo de la Verdad Histórica.

Decreto n° 132/2020. Declara la Emergencia Sanitaria en todo el ámbito de la provincia de Buenos Aires por el término de ciento ochenta días.

Nación. (Presidente Dr. Alberto Fernández 2019-)
(Ministros: Nicolás Trotta / Jaime Perczyk).

Decreto n° 7/2019. Se modifica la Ley de Ministerios, se eleva con rango de Ministerio a Ciencia Tecnología e Innovación y se crea el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad.

Decreto n° 260/2020. Amplía la emergencia pública sanitaria establecida por la Ley n° 27541, en virtud de la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en relación con el Coronavirus COVID-19 por el plazo de un año.

Consejo Federal de Educación

Resolución CFE n° 435/22. Plan Nacional de Evaluación Educativa 2023-2024. El Plan Nacional de Evaluación Educativa 2023-2024 se inscribe en los Lineamientos Estratégicos Educativos para la República Argentina 2022-2027. Al igual que estos, el plan persigue el objetivo de

Normas relevantes

avanzar hacia una educación justa, democrática y de calidad. Desde las funciones específicas de la evaluación educativa, este objetivo supone generar, sistematizar, examinar y difundir información precisa y evidencia empírica robusta sobre la situación de la educación primaria y la educación secundaria en nuestro país que fortalezcan la toma de decisiones públicas en todos los niveles de gobierno del sistema educativo.

Resolución Conjunta n° 2502/2022. Adhiere el “Programa especial para la implementación de la Jornada Escolar de 25 horas semanales en Escuelas Primarias de gestión estatal”.

Resolución n° 2461/2023. Acta Complementaria del Convenio para la “Ampliación de horas de clase” celebrado entre el Ministerio de Educación de Nación y la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albergucci, R. H. (1994). Descentralización y unidad del sistema federal de educación. *Revista latinoamericana de innovaciones educativas* 6(15),11-80.

Dirección General de Cultura y Educación. (2007) *Selección de normativa legal y documentos: apoyo bibliográfico para docentes*.

Echeverría Astorgano, J. (1994). *Manual de conducción de centros educativos de la provincia de Buenos Aires*. Muñiz.

Katz, R. S. (1996). *Historia de la Educación en la provincia de Buenos Aires*. Weben.

Universidad Pedagógica. (2013). *30 Años de educación en democracia*. *UNIPE Editorial*. https://editorial.unipe.edu.ar/images/phocadownload/educacion/30%20ESP%20_%20UNIPE.pdf