



Bibliotecas escolares, maestros y difusión de la lectura en Norpatagonia (1884-1930)

School Libraries, Teachers and the Diffusion of Reading in Norpatagonia (1884-1930)

Magalí Mayol

Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
mayolmaga@gmail.com

Recibido: 31/10/2021

Aceptado: 20/12/2021

DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.040>

Resumen. En los años finales del siglo XIX, funcionarios estatales de la educación señalaron que era necesario establecer bibliotecas en las escuelas de la Norpatagonia (Territorios Nacionales de Río Negro y Neuquén), como medios de propagar el “amor por la lectura”. Sus destinatarios fueron diferenciados en tres grupos: el alumnado, el magisterio y la comunidad local. Este trabajo aborda las relaciones entre las bibliotecas escolares y el segundo grupo, centrándose en la figura de maestros y maestras como receptores y difusores de la acción bibliotecaria. Por un lado, ante la negativa percepción que las autoridades tenían respecto de estos sujetos y el medio donde se desempeñaban, se esperaba que estas bibliotecas funcionaran como instrumentos para su formación y capacitación, mejorando los conocimientos y prácticas de enseñanza. Por otro lado, se encargó a cada docente la tarea de transmitir hábitos de lectura a la comunidad, mediante la constitución misma de la biblioteca escolar y la realización de actividades de difusión de la lectura entre el alumnado y sus familiares.

Palabras clave. Bibliotecas escolares, Historia de la educación, Norpatagonia, Lectura, Maestros.

Abstract. In the late 19th century, state education officials pointed out the need to establish libraries in schools in Norpatagonia (National Territories of Río Negro and Neuquén) as a means of

propagating the "love of reading". The target groups were divided into three groups: students, teachers and the local community. This paper deals with the relationship between school libraries and the second group, focusing on the figure of teachers as recipients and disseminators of library action. On the one hand, given the negative perception that the authorities had of these subjects and the environment in which they worked, these libraries were expected to function as instruments for their education and training, improving knowledge and teaching practices. On the other hand, each teacher was entrusted with the task of transmitting reading habits to the community, by setting up the school library itself and carrying out activities to spread reading among the students and their families.

Keywords. School Libraries; History of education; Norpatagonia; Reading; Teachers.

Enseñemos a leer, a leer bajo todas sus faces, con toda la posible preparación, para leer con fruto [...] y cambiaremos los destinos del país, sustituyendo al pueblo que han dejado promancaes, españoles y araucanos, inepto para el progreso, un pueblo capaz de seguir al mundo industrial moderno en la rápida marcha que lleva.

"Los maestros de escuela"

Domingo F. Sarmiento, octubre de 1852¹

Introducción

Entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX, funcionarios estatales educativos manifestaron interés en establecer bibliotecas escolares en los Territorios Nacionales de Neuquén y Río Negro. En este trabajo nos proponemos realizar una aproximación a esos discursos, centrándonos en las relaciones que se establecían entre este tipo de bibliotecas, la lectura y los maestros y maestras de la Norpatagonia.

Presidentes del Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE) y diversos inspectores de Territorios consideraron necesario que estas bibliotecas estuviesen destinadas a tres públicos lectores. Aparecían así diferenciados el alumnado, el magisterio y los vecinos y vecinas de la localidad. Sin embargo, el lugar primordial fue asignado al cuerpo docente.

Maestros y maestras fueron pensados al mismo tiempo como receptores y difusores de la acción bibliotecaria. Lo primero, en virtud de considerar la potencial función formativa o capacitadora que las bibliotecas escolares podían ejercer sobre ellos. Lo segundo, al depositar en manos de cada docente la responsabilidad de crear y sostener la biblioteca así como también de transmitir hábitos de lectura tanto a sus estudiantes como a la comunidad adulta. En este sentido, en el presente artículo buscamos, por un lado, exponer algunas de las razones que llevaron a sostener la necesidad de establecer bibliotecas en las escuelas para uso principal

¹ Se respetó la ortografía original del texto.

–aunque no exclusivo– del magisterio. Por otro, describir las acciones que maestros y maestras debían desarrollar en y desde las bibliotecas escolares con el objetivo de difundir la lectura.

Como ha señalado Nicolás Arata (2014; 2019), el campo de la historiografía educativa argentina no cuenta con un extenso desarrollo bibliográfico sobre bibliotecas escolares o políticas estatales dirigidas a la formación de maestros y maestras como lectores. Con esta investigación, iniciada recientemente, buscamos contribuir, desde una mirada regional, a la historia de las relaciones entre la escuela, la lectura y el magisterio. Para su realización hemos recurrido principalmente al análisis documental y al cruce de fuentes, entre las cuales se destacan los informes anuales que el CNE presentaba ante el Ministerio de Instrucción Pública, especialmente las secciones dedicadas a las bibliotecas escolares y a la educación común en los Territorios Nacionales; la publicación oficial *El Monitor de la Educación Común*; Digestos de Instrucción Primaria y compilaciones de leyes y normativas educativas.

Organizamos el artículo en cuatro apartados. En el primero presentaremos algunas líneas generales acerca de la inclusión de las bibliotecas escolares en el sistema educativo argentino y su reglamentación, tanto a nivel nacional como regional-norpatagónico. Luego, nos ocuparemos de desarrollar los motivos por los cuales estas bibliotecas fueron consideradas instrumentos de formación de la docencia norpatagónica. En un tercer momento, describiremos algunas de las acciones que el magisterio debía realizar para la difusión de la lectura. Para finalizar, plantearemos algunas conclusiones elaboradas a partir de estos primeros abordajes.

La transmisión del “amor por la lectura”. Algunas notas sobre el surgimiento de las bibliotecas escolares a nivel nacional y regional

En la Argentina, la construcción de los sistemas educativos y bibliotecarios comenzó a finales del siglo XIX. En paralelo iniciaron también sus articulaciones, ya que ambos formaron parte de las principales estrategias desplegadas para la concreción del proyecto de modernización sociocultural que fue impulsado por la elite liberal gobernante en el marco del proceso de construcción del Estado nacional (Planas, 2017).

Como señala Paula Spregelburd (2012), se confió en la lectura como un canal de civilización y moralización de la población. Al reconocer su potencialidad para la nacionalización y homogeneización de una población heterogénea y en crecimiento, se definieron las políticas de alfabetización, de promoción de la lectura y de expansión de la circulación de textos. Sería a través de la acción los libros, considerados instrumentos civilizadores fundamentales, y de la práctica lectora, que las nuevas generaciones se vincularían con la cultura letrada.

Fue en este marco que se enlazaron escuela y biblioteca: “la primera era considerada como una etapa formativa básica, esencial y prioritaria; la segunda, como una instancia de refinamiento y sofisticación, pero fundamental para sostener los rudimentos enseñados en las aulas” (Planas, 2017, p. 33). A las escuelas correspondía la tarea de difundir e inculcar el “amor a la patria”, la conciencia y la identidad nacional, mientras que en las bibliotecas recaía la tarea

de acompañar y complementar esa acción desde la esfera de la cultura escrita. De esta manera, inclusive sosteniendo sus respectivas autonomías, los sistemas bibliotecario y educativo fueron diseñados en una profunda imbricación.

En este proceso pueden señalarse algunos hitos centrales, como la sanción de la ley 419 de Protección a las Bibliotecas Populares en el año 1870, la sanción de la ley 1.420 de Educación Común en 1884 y la creación de la Biblioteca Nacional del Maestro² (en adelante BNM), consolidada como tal hacia 1889. Los textos de las normativas indicarían que el eje estuvo colocado en las bibliotecas populares, ya que no sólo contaron con una ley propia sino que además fueron incluidas en la legislación educativa³, mientras que en esta última las escolares no fueron mencionadas. Sin embargo, es posible situar en este período el inicio de su constitución en el sistema educativo. En su desarrollo ejercieron gran impacto, por un lado, la expansión del sistema de instrucción primaria. Por el otro, el impulso que la ley 419 supuso en la fundación de diversos tipos de bibliotecas en el país, entre ellas las escolares (Parada, 2013).

Pese a este inicial vacío normativo, se observa un interés en la creación de bibliotecas escolares, manifestado discursivamente por parte del funcionariado estatal educativo. Las primeras indagaciones documentales señalan que esta preocupación tenía origen en una percepción crítica de la situación educativa nacional, que se buscaba atenuar con este tipo de medidas. Por un lado, los censos escolares y las visitas de inspección daban cuenta de una enseñanza deficitaria de la lectura y la escritura en las escuelas argentinas que, además, se consideraba insuficiente por sí sola: a los niños y niñas también había que formarlos en el hábito y amor por estas prácticas. Sin embargo, para ello se requería que el maestro realizara lecturas en el aula. Por otra parte, se estimaba necesario que el magisterio entrase a una “vida de estudio” que le permitiese mejorar en su tarea, para lo que debían tener libros y material de consulta a disposición. Era en estos puntos donde debían intervenir las bibliotecas escolares, consideradas “una de las más seductoras formas en que se desarrolla y crea el gusto de la lectura” (*Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales durante el año 1885, 1886*, Tomo I, p. 69; en adelante *Educación Común*), tanto entre alumnos como docentes.

En este sentido, las bibliotecas escolares se fueron incorporando en distintas versiones de reglamentos, planes de estudio y circulares sancionados y dispuestos posteriormente a la ley 1.420. Si bien hemos accedido a algunas normativas previas, que no incluimos en este trabajo porque su ámbito de aplicación se circunscribía a la Capital Federal, resaltamos el *Reglamento General para las escuelas públicas de la Capital y Territorios Nacionales*, del año 1889. Éste fue el primero de su tipo que, al menos por el momento, hemos encontrado donde se determinaba la organización y el funcionamiento de estas bibliotecas en las escuelas territorianas. En el título VIII, denominado “Biblioteca y Archivo”, se establecía:

Art. 175. En cada escuela habrá una biblioteca que se formará con un ejemplar de los textos usados y con las obras que a ella destinen las autoridades o los particulares.

² Si bien al momento de escritura del presente artículo esta biblioteca ha sido renombrada como “Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros”, se respetará la denominación que esta institución recibía durante el período abarcado.

³ El Capítulo VII de la ley 1.420 expresaba: “toda biblioteca popular fundada en la Capital, territorios y colonias nacionales, por particulares o asociaciones permanentes, tendrá derecho a recibir del tesoro de las escuelas la quinta parte del valor que sus directores comprobasen necesitar o haber empleado en la adquisición de libros morales y útiles”.

Art. 176. Ninguna obra donada será incluida en la biblioteca sin que haya sido antes examinada por el Consejo Escolar del Distrito o por el Director de la escuela, quienes rechazarán las que juzguen contrarias a la moral.

Art. 177. La biblioteca estará a cargo del Director de la escuela, el que será responsable de las obras que contenga.

Art. 178. Deberá llevar un catálogo de los libros existentes en la biblioteca, clasificados metódicamente y expresando: el número de orden de cada obra, su título, autor, encuadernación, procedencia y fecha de ingreso a la biblioteca.

Art. 179. Los libros de la biblioteca se pondrán a disposición de los alumnos que deseen verlos, en la hora que sigue a la terminación de las clases.

Art. 180. Los maestros pueden llevar a su domicilio libros de la biblioteca, por el término de diez días, bajo recibo y siendo responsables en caso de pérdida o deterioro de ellos. Los padres o tutores de los niños pueden también llevar libros a sus casas, en las mismas condiciones. (*Educación Común... años 1889-90-91, 1892, Tomo I, p. 254*)⁴

En este reglamento no se hacían distinciones entre las bibliotecas de escuelas situadas en los territorios o en capital, sino que por el contrario debían tener el mismo funcionamiento. Sin embargo, nuevamente en el plano discursivo, se planteaban prácticas y objetivos diferenciados según se hiciera referencia a uno u otro espacio. Así, para los territorios se proyectaba:

Que la biblioteca sea el centro de reunión del vecindario; que el maestro fomente el amor a la lectura, al estudio, a los placeres intelectuales; que, terminada la hora de la escuela, pueda el vecino, en la noche, en el día de fiesta, acercarse a la biblioteca de la escuela y encontrar a mano, ya el libro útil que le adelante conocimientos sobre sus propias tareas, ya el que simplemente lo recrea, despertando en su alma el amor a lo bueno. (*Educación Común... Año 1887, 1888, p. 330*)

Las bibliotecas establecidas en Norpatagonia, fueran escolares, populares o públicas, tenían como principal tarea la transmisión del “amor por la lectura”, cuyo carácter debía ser civilizatorio y nacionalizador, al igual que el mandato de las escuelas (Zaidenweg, 2016). En esta línea, en la documentación que hemos analizado, las bibliotecas escolares eran caracterizadas como “instituciones auxiliares” de la escuela. No constituían órganos independientes sino que, al ser uno de sus componentes, compartían sus lineamientos.

En 1905, Mariano Arancibia, Inspector Seccional a cargo del Territorio de Neuquén, señalaba que eran las escuelas “las únicas instituciones capaces por la acción del libro de unificar las tendencias que, como corrientes hoy por hoy, toman diferentes rumbos por la diversidad de la población” (*Educación Común... Años 1904 y 1905, 1907, p. 255*). Por ello, al igual que se pretendía acercar la escuela al pueblo a través de actividades en las que intervinieran vecinos y vecinas, como sucedía con los actos y conmemoraciones escolares, se buscaba que las bibliotecas escolares se convirtieran en los “centros culturales” de las localidades donde estaban situadas. La aspiración era que a ellas accediera toda la comunidad: estudiantes, docentes y familias. Sin embargo, como adelantamos, la tarea central recaía en los maestros y maestras.

⁴ Este reglamento fue publicado también en *El Monitor de la Educación Común*, núm. 162, 15 de agosto de 1889, pp. 72-87. En adelante *El Monitor*.

“No habrá escuelas buenas sin maestros buenos”. Las bibliotecas escolares como instrumento de formación y capacitación del magisterio en la Norpatagonia

Al momento en que se sancionó la ley 1.420 e inició el proceso de construcción del sistema educativo argentino, en la Norpatagonia la mayoría de la población vivía en espacios rurales, era analfabeta y de origen extranjero –mayoritariamente chileno- e indígena. La Patagonia misma era un extenso territorio que había sido recientemente anexado al Estado argentino por medio de las campañas de conquista del ejército y que, mediante la ley 1.532, había sido dividida en los denominados “Territorios Nacionales”, entidades jurídicas sin autonomía, bajo la dependencia directa del Estado central (Ruffini, 2007).

En este contexto, el Estado buscó consolidar su dominio y, entre otros dispositivos, utilizó el sistema educativo como un instrumento de control y homogeneización. Su objetivo era “inculcar a la nueva población sentimientos de pertenencia y orgullo de ser argentinos” (Méndez, 2011, p. 19). Sin embargo, el proceso de institucionalización de la educación común en esta región fue lento y conflictivo, como investigaciones previas han resaltado (Teobaldo, García *et al.*, 2000; Teobaldo y García, 2002; Teobaldo, 2011; Zaidenweg, 2016). Entre las problemáticas centrales que se enfrentaron figuró aquella centrada en el cuerpo docente.

Diversos inspectores que recorrían la Norpatagonia sostenían que “respecto a calidad, son las escuelas de las Gobernaciones lo que son los maestros que las dirigen. En general, no educan, sólo instruyen imperfectamente” (*Educación Común... Años de 1894-1895*, 1896, Tomo I, p. 183). Si bien se resaltaba la tarea del magisterio como fundamental para el progreso de la educación, muchas veces se sostenía asimismo que los llamados “apóstoles modernos” eran un obstáculo para ese desarrollo. Los informes oficiales constantemente señalaban el alto porcentaje de maestros no titulados y de nacionalidad extranjera que se desempeñaban en la región. De acuerdo con la concepción dominante en la época, estos rasgos afectaban negativamente el avance de la educación y el carácter nacional que se le pretendía otorgar. Además, señalaban que las características geográficas del territorio y los rasgos socio-culturales de las poblaciones que lo habitaban entrañaban perjuicios específicos sobre el cuerpo docente:

El aislamiento geográfico y social, la naturaleza del lugar y otras causas imprimen en el espíritu del maestro una idiosincrasia particular, lo invitan estas fuerzas a una cierta dejadez en la adquisición de nuevos conocimientos, predisponiéndole a seguir rumbos que la pedagogía debe rechazar. (*Educación Común... Años 1904 y 1905*, 1907, p. 254)

Las autoridades educativas conocían estas situaciones y consideraban que sus consecuencias eran perniciosas para la expansión y el correcto funcionamiento de la escuela común. No obstante, las soluciones no eran sencillas.

Por un lado, como han señalado Mirta Teobaldo y Amelia García (2002), no sólo la cantidad de egresados de las escuelas normales que se iban fundando en el país era insuficiente para

cubrir una creciente demanda nacional, sino que su distribución era sumamente dispar a nivel nacional. Había un rechazo generalizado a la posibilidad de ejercer el magisterio en los Territorios debido a las difíciles condiciones a las que se debía hacer frente para asentar la escuela en estas “apartadas regiones de la República” y a lo escaso que resultaban los sueldos percibidos. Por otra parte, las distancias geográficas de la mayor parte de las localidades territorianas respecto de los principales centros urbanos y la deficiencia en medios de comunicación y transporte, eran resaltadas como dificultades a la hora de esbozar prácticas que permitiesen a los maestros perfeccionarse.

En este contexto, los informes de inspección reiteraban las deficiencias que en relación a la lectura, escritura y formación pedagógica tenían quienes se desempeñaban como docentes en esta región. En 1891, el inspector de Territorios Raúl B. Díaz advertía que en estos espacios “los maestros no solamente carecen (en su mayor parte) de preparación técnica y especial, sino que permanecen completamente ajenos al movimiento pedagógico operado dentro y fuera de la República: no leen, ni mucho menos escriben” (*El Monitor*, núm. 206, 31 de diciembre de 1891, p. 135).

Más de una década después, en 1905, el mencionado inspector seccional Arancibia, luego de realizar durante ocho meses un recorrido por el territorio neuquino y la localidad de San Carlos de Bariloche, en Río Negro, se expresa en términos similares: “los maestros que actúan por un largo tiempo en los Territorios no es difícil se mantengan estacionados intelectualmente, que las teorías pedagógicas se olviden y que las experiencias diarias no las tomen en cuenta para la enseñanza” (*Educación Común... Años 1904 y 1905*, 1907, p. 254).

Veinte años más tarde, a mediados de la década de 1920, se continuaban sosteniendo estas impresiones: “el aislamiento de toda fuente de cultura que sufren la mayoría de los Directores y maestros que ejercen en las apartadas regiones de los Territorios argentinos, pone a aquéllos en grave riesgo de cristalizarse o retrogradar su preparación” (*Educación Común... Año 1925*, 1927, p. 114).

Sin embargo, era una tesis ampliamente difundida que “no habrá escuelas buenas sin maestros buenos”, como manifestaba el inspector Díaz en 1890. Por ello, como forma de atenuar la ausencia de formación pedagógica de quienes no poseían título y el estancamiento de quienes sí contaban con él, desde fines de la década de 1880 se propuso la formación de bibliotecas en las escuelas de la región. Como ha señalado Zaidenweg (2016), el libro fue un elemento fundamental en el campo educativo argentino, no sólo por su función de enseñar a leer y moralizar a niños y niñas, sino también porque “devino la principal fuente de información de maestros y maestras especialmente tras completar su formación profesional” (p. 141). En este sentido, hemos de resaltar que, de todos modos, en las fuentes consultadas no se postuló que la acción de las bibliotecas escolares reemplazaría la formación docente de las escuelas normales. Por el contrario, eran consideradas dispositivos complementarios.

En términos generales, se sostenía que en estas bibliotecas los libros no debían abundar en cantidad ni en variedad. Continuamente se repetía que debían tener “pocos y buenos”. Alcanzaba con que las escuelas poseyeran obras que respondiesen “a las necesidades inmediatas de los maestros, alumnos y vecinos; los textos hasta tres ejemplares y las obras de consulta, según su utilidad” (*Digesto de Instrucción Primaria*, Tomo I, 1908, p. 297). En este

sentido, las autoridades educativas consideraban que las “necesidades inmediatas” del magisterio serían cubiertas con obras “selectas” de pedagogía e ilustración general que permitieran que “los maestros se preparen más y mejor en sus funciones” (*Educación Común... Años 1909-1910*, 1913, p. 326). En cuanto a la selección, se señalaba que la BNM, institución ubicada en la Capital Federal y que constituía un elemento central en el esquema del CNE, tendría entre sus principales objetivos asumir la dirección de las bibliotecas tanto escolares como populares de los Territorios Nacionales y ocuparse de dotarlas de “buenos libros” (Arata, 2014). Según afirmaban los informes de inspección publicados en *El Monitor*, “nadie necesita más que los maestros de las Gobernaciones de esas guías en sus tareas profesionales” (*El Monitor*, núm. 265, 31 de agosto de 1895, p. 211).

Por otra parte, no se negaba la posibilidad de que en estas bibliotecas se accediera a los libros por razones recreativas o de esparcimiento personal. Precisamente, la lectura era considerada una actividad “decente” en la cual maestros y maestras podían distraerse de sus tareas, aunque sólo por un instante. Sin embargo, en el período aquí analizado, el énfasis siempre estuvo colocado en la necesidad de que los libros y los conocimientos que ellos aportaban tuvieran un carácter utilitario. También se señalaba que debían atenerse a las pautas de moralidad y nacionalidad. Los distintos reglamentos a los que hemos tenido acceso indicaban esto último como un requisito excluyente para su ingreso al fondo escolar. En caso contrario, el director de la institución, figura que debía asumir la responsabilidad principal sobre la biblioteca, debía rechazarlos.

Las bibliotecas escolares debían funcionar a partir de estos lineamientos generales. A través de los libros que ellas poseerían, y en combinación con las conferencias pedagógicas a las que docentes y directivos debían asistir, se lograría acercar “estímulos intelectuales” a los maestros y maestras de la región. Se convertirían así en medios de “infiltrar en el espíritu de los maestros nuevas ideas, vigorizar el cerebro, cuyas vías de ideación, por decirlo así, permanecen obstruidas por la falta de gimnasia mental” (*Educación Común... Años 1904 y 1905*, op. cit.), lo cual, según las autoridades educativas, predominaba en la Norpatagonia.

“Acercar el pueblo a la escuela”. El magisterio y las bibliotecas escolares como difusores de la lectura

Como hemos adelantado, se pretendía que las bibliotecas escolares constituyeran los “centros culturales” de sus localidades y que los maestros y maestras norpatagónicos fueran los difusores de la acción bibliotecaria. A éstos se asignó la tarea de difundir el hábito de la lectura en la comunidad, tanto infantil como adulta. Para lograr este objetivo, debían desarrollar determinadas actividades y prácticas en y desde las bibliotecas de las escuelas. En este tercer momento, describiremos algunas de esas acciones.

Como primera cuestión, se hace necesario señalar que las tareas encargadas a maestros y directivos no se circunscribieron a las específicas prácticas de lectura. El fundar, sostener, organizar y atender las bibliotecas escolares también formaron parte del repertorio de

acciones que el magisterio debía desplegar. Desde el primer momento, la responsabilidad en la apertura y el mantenimiento material de este tipo de bibliotecas no recayó única ni principalmente en el CNE, aunque éste por ley tuviera la obligatoriedad de proveer de libros a quienes no podían comprarlos. Según ha señalado Leda García (2019), en lo que respecta al financiamiento de las bibliotecas escolares “la legislación no previó un presupuesto especial y adecuado para su organización y sostenimiento” (p. 48).

En relación con esto, por un lado, diversos reglamentos (como el transcripto previamente) daban lugar a la intervención de asociaciones, autoridades y particulares para la constitución de los fondos. Por otro, las autoridades educativas alentaban constantemente la participación del cuerpo docente y de la sociedad civil -los “vecinos caracterizados” de las localidades- en su creación y sostenimiento. Por ello mismo, desde fechas tempranas, los informes y la prensa educativa se hicieron eco de este tipo de intervenciones.

Así, en la sección de noticias de *El Monitor*, en el año 1894, se incluía la descripción del viaje que un maestro rionegrino había realizado hacia la Capital Federal con la intención de comprar libros para la biblioteca escolar. Se destacaba en dicha ocasión:

Se encuentra entre nosotros el Director de la escuela mixta de Coronel Pringles en el territorio del Río Negro, quien viene animado del mejor espíritu y se ocupa en estos momentos de reunir algunas obras con el objeto de formarse una biblioteca en la escuela que dirige. (*El Monitor*, núm. 241, 15 de enero de 1894, p. 581)

Asimismo, la presencia de estas observaciones en los informes aumenta a medida que transcurren los años, especialmente una vez iniciado el siglo XX. Los inspectores de Territorios destacaban la activa intervención tanto de maestros y directivos como de vecinos en la constitución de las bibliotecas escolares. En este sentido, “la enseñanza era concebida no sólo desde la estricta definición de la escuela, sino que tomaba en consideración también su relación con la sociedad, en la que la institución se fundaba” (Zaidenweg, 2016, p. 169). Se afirmaba que “cuando el pueblo coopera en su propia cultura, la escuela aumenta su prestigio y se realizan con más amplitud y éxito las iniciativas educacionales” (*Educación Común... Años 1911 y 1912, 1914*, p. 362). Por ello, se sostenía como una necesidad fundamental que la sociedad civil interviniera, aportando materialmente para el progreso de la escuela, pero también acercándose a ésta para ser receptora de sus beneficios. El papel principal era asignado, de todos modos, al magisterio: sería la escuela, a través sus maestros y maestras, la que originaría dichas prácticas.

En cuanto a las bibliotecas escolares, era la escuela la que propiciaba o tomaba la iniciativa en su fundación y fomento. Y ello lo hacía siempre por intermedio de sus directivos o docentes, quienes con “raro empeño” o “entusiasmo” propiciaban el “espíritu de asociación” y convocaban a la población a acercar libros y a leer. Olivio J. Acosta, en su exposición sobre el estado de la educación común en el territorio rionegrino durante los años 1906 y 1907, daba cuenta de estas situaciones enfáticamente. Señalaba este inspector:

Quiero cerrar este informe con una nota simpática para la acción de la escuela y de los maestros que la sirven, denunciadora de mejores frutos y de poderosos estímulos para perseverar con fe en la obra iniciada.

Extendiendo sus beneficios a un campo más vasto, la escuela ha propiciado, por intermedio de sus directores, la fundación de bibliotecas escolares, con servicio para la población del lugar donde se hallan, y estos esfuerzos se han coronado de un éxito lisonjero, en Viedma, Conesa y Gral. Roca, donde quedaron instaladas, y cuentan con obras de importancia para la lectura popular, donadas por los vecindarios y reparticiones públicas cuya cooperación se solicitó. (*Educación Común... Años 1906 y 1907*, 1909, p. 161)

De esta manera, según indicaban las autoridades, iniciaba la tarea de estas “pequeñas bibliotecas” y del magisterio. Acto seguido, era deber de maestros y maestras realizar lecturas en clase, porque de ese modo se despertaría en el educando el interés por los libros y la lectura. Era para lograr esto que se hacía necesario establecer la biblioteca de la escuela, ya que

Si el preceptor tuviera en ella libros de educación que lo ilustren, de geografía y viajes que despierten la curiosidad del niño, de aventuras guerreras que lo interesen, de moral, de poesía, que venga de los lejanos tiempos o de nuestros días, los libros de mucha imaginación que lo entretengan, y que se deben a la primera edad, ya que tienen tan próximo el tiempo en que tendrán al frente las duras realidades de la vida, es evidente que el niño se retiraría de la escuela, con el amor y el hábito de la lectura. (*Educación Común... Durante el año 1885*, op. cit., pp. 69-70)

Una vez terminadas las horas de clase, los niños y niñas habrían adquirido el hábito lector y volverían a sus hogares haciendo “activa propaganda” a favor del libro. De ese modo, se estaría difundiendo la lectura y atrayendo hacia ella a la población adulta de la localidad. Así, intervenía en este punto la noción del “sujeto lector ampliado” que tenían los libros escolares: sus destinatarios no se limitaban a la población infantil escolarizada o en proceso de escolarización, sino que incluía también a sus familiares adultos (Spiegelburd, 2012).

Asimismo, en forma paralela se proponía la apertura de la biblioteca a la comunidad. El objetivo era que maestros y directivos llevaran a cabo actividades culturales, no exclusivamente restringidas a la lectura y la escritura, con el objetivo de moralizar e instruir a la población. Mediante estas acciones, las autoridades buscaban que se aprovechara el lugar destacado que el magisterio tenía en sus respectivas localidades. Como señalan Liliana Lusetti y Cecilia Mecozzi (2021), maestros y maestras poseían un capital simbólico que les permitía ser asociados al progreso y a la cultura, enseñados en el interior de la escuela, pero también fuera de ésta.

Los principales propósitos de la biblioteca –y museo– escolar fundada en 1905 en Chos Malal, Territorio de Neuquén, siguieron estos preceptos. Según el relato que del evento de apertura realizó el inspector Arancibia, se aspiraba con ella a estimular la lectura libre, crear hábitos de estudio e interesar a los niños en lecturas variadas. También se pretendía “acercar el pueblo a la escuela” para que la población adulta encontrase, mediante la lectura, conocimientos científicos que pudieran aplicar en las “industrias” en las que se desarrollaban (*Educación Común... Años 1904 y 1905*, op. cit., pp. 254-255). Todo ello, mediante la atenta vigilancia del maestro de grado y, especialmente, de la figura del director de la escuela.

Posteriormente, este tipo de prácticas fueron reglamentadas. La circular del 24 de enero de 1907, dirigida a las escuelas de Territorios y Colonias, contó, entre sus distintas secciones, con una dedicada a las bibliotecas escolares. En la misma, se habilitaba a los directivos para

Congregar a vecinos del punto donde esté la escuela, niños y adultos, en las horas más convenientes con fines morales, instructivos y sociales; leer, resolver problemas, desarrollar temas importantes de actualidad, con excepción de política y religión, y comentarlos, entonar canciones patrióticas, dar algunas clases de lectura y escritura a niños analfabetos, etc. (*Digesto de Instrucción Primaria, op. cit.*)

Del mismo modo, se les permitía invitar transeúntes o viajeros distinguidos para que realizaran conferencias. Por su parte, se facultaba a los maestros y maestras, pero también al estudiantado más adelantado y a las personas del pueblo que “se sientan capaces”, para que desarrollasen aspectos de los programas. Finalmente, se señalaba que se indicarían los libros que podían ser llevados a domicilio y se estipulaba que su lector, al devolverlos, debía dar una explicación verbal o escrita de la obra, para despertar así el estímulo de los demás concurrentes de la biblioteca.

Siguiendo estos lineamientos, según indicaban las autoridades, sería la manera en que se lograría que las bibliotecas escolares tuvieran al maestro “como su agente para propagar el gusto por la lectura” (*Educación Común... Año 1887, 1888, p. 330*).

A modo de cierre

Durante el recorrido propuesto, nos ocupamos de los discursos producidos por funcionarios estatales de la educación sobre las bibliotecas escolares y sus relaciones con el cuerpo docente de la Norpatagonia. El eje del análisis estuvo centrado en figuras con algún grado de autoridad dentro del sistema educativo que se estaba construyendo: las autoridades del CNE y, especialmente, los inspectores de Territorios, personajes fundamentales para la puesta en marcha de la escuela pública en la Norpatagonia (Teobaldo, 2011).

El proceso de institucionalización de la escuela común en los Territorios de Neuquén y Río Negro fue sinuoso. En él, las bibliotecas escolares no constituyeron una de las problemáticas o preocupaciones principales. Pese a ello, se les asignó un papel de relativa importancia, el cual estuvo profundamente articulado con el primordial rol asignado al magisterio para el “progreso” de la educación.

Por un lado, estas bibliotecas fueron postuladas como un instrumento o dispositivo fundamental y necesario para la formación y capacitación pedagógico-científica de quienes enseñaran en las escuelas de la región, contaran o no con título. A través de las bibliotecas escolares, los maestros y maestras podrían ponerse en contacto con los conocimientos de diverso tipo que poseían los libros –que, por ser precisamente diversos, debían atenerse a las normas morales y nacionales. Se sostenía que de ese modo el magisterio lograría tener una mayor calidad, redundando, a su vez, en una mejora de la enseñanza en la región. Sin reemplazar el principal espacio de formación docente, constituido por las Escuelas Normales, las bibliotecas y sus libros actuarían contrarrestando la ausencia de formación pedagógica y el estancamiento de quienes enseñaban en las escuelas de la Norpatagonia.

Asimismo, a partir de la acción bibliotecaria, estos maestros y maestras estarían “protegidos” frente a las negativas influencias que la geografía y las poblaciones norpatagónicas podrían ejercer –y de hecho, según los informes, ejercían- sobre la escuela pública y sus docentes.

Por otra parte, estas bibliotecas fueran las encargadas de inculcar hábitos lectores y valores relacionados con una cultura escrita “culta” o legitimada desde los sectores de poder, a poblaciones caracterizadas por su condición extranjera e indígena, el analfabetismo y la ruralidad. La intervención de maestros y maestras, los denominados “apóstoles modernos”, fue considerada fundamental para el logro de estos objetivos. Como hemos descripto en las páginas precedentes, el magisterio debía encargarse, en primer lugar, de crear y sostener estas bibliotecas. Luego, le correspondía realizar lecturas en las aulas para que así el alumnado se convirtiese en lector y propagase esta práctica a sus familiares adultos. Pero también directivos y docentes debían convertir a las bibliotecas de sus escuelas en los centros culturales de las localidades donde ellas se situaban. Para ello, debían promover el asociacionismo, realizar actividades públicas de lectura, organizar horarios extra para la enseñanza de la lectura y la escritura a la población analfabeta e invitar figuras distinguidas para que realizaran conferencias moralizantes.

Referencias

- Arata, N. (2014). Formar lectores, sensibilizar espíritus. La organización de la Biblioteca Nacional de Maestros (1870-1906). En Pineau, P. (dir.). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)* (187-229). Teseo.
- Arata, N. (2019). Escolarización. En Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (eds.). *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (143-148). UNIPE: Editorial Universitaria.
- García, L. (2019). Biblioteca. En F. Fiorucci & J. Bustamante Vismara (eds.). *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (47-48). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Méndez, L. M. (dir.). (2011). *Historias en movimiento. Cuerpo, educación y tiempo libre en la Norpatagonia. 1884-1945*. Prohistoria Ediciones.
- Lusetti, L. y Mecozzi, M. C. (2021). Sociabilidad y educación en el oeste del Territorio de Río Negro durante la primera mitad del siglo XX. En Méndez, L. M., Piantoni, G. y Pudlubne, A. (dirs.), *Desandando pasados. Escuelas, cuerpos, museos y narrativas en diálogo. (Norpatagonia, siglo XX)* (pp. 43-61). Prometeo Libros.
- Parada, A. (2013). Historia de las bibliotecas en la argentina. Una perspectiva desde la bibliotecología. *Rev. Fuent. Cong.* 7(29), 6-23.
- Planas, J. (2017). *Libros, lectores y sociabilidades de lectura. Una historia de los orígenes de las bibliotecas populares en la Argentina*. Ampersand.
- Ruffini, M. (2007). *La pervivencia de la República posible en los territorios nacionales. Poder y ciudadanía en Río Negro*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Sprengelburd, R. P. (2012). ¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916). En Cucuzza, H. R. (dir.), *Historia de la lectura en la Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 171-214). Editoras del Calderón.

- Teobaldo, M. E. y García, A. B. (dirs.). (2000). *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la Educación desde la Historia. Neuquén, 1884-1957*. ArcaSur Editorial.
- Teobaldo, M. E. y García, A. B. (2002). *Actores y Escuelas. Una historia de la educación de Río Negro*. Geema.
- Teobaldo, M. E. (2011). *¡Buenos días, Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Zaidenweg, C. (2016). *Amar la Patria. Las escuelas del territorio rionegrino y la obra argentinizadora en el Sur*. Prohistoria Ediciones.