

Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con
orientación en Educación.

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Biblioteca Nacional de Maestros:
Políticas educativas, promoción de la
lectura y construcción bibliotecológica a
fines del siglo XIX.

Marcos institucionales, arquitectónicos,
organizacionales.

Maestrando: Luis Alberto Rey arquitecto.

Directora de Tesis: Dra. Silvia Finocchio

Buenos Aires, octubre de 2019

Biblioteca Nacional de Maestros: políticas educativas, promoción de la lectura y construcción bibliotecológica a fines del siglo XIX. Marcos institucionales, arquitectónicos, organizacionales.

Resumen

La presente tesis se inscribe en el campo de los estudios culturales, y dentro de ese marco adopta un enfoque histórico que toma por objeto el devenir de la fase fundante de la Biblioteca Nacional de Maestros, institución creada originariamente al amparo de la difusión de la educación letrada y de la conformación de una burocracia estatal, para posteriormente re-direccionar sus actividades, insertándose dentro de la estructura del sistema educativo nacional, con el propósito de apoyar y fortalecer la labor docente, como parte de la construcción de una cultura que se instituye como dominante dentro de un modelo civilizatorio europeísta.

Con esta intención se estudian –en ese transcurso histórico–, los anudamientos que se han ido produciendo entre los aspectos institucionales, arquitectónicos y organizacionales, estableciendo las interacciones que se entretajan entre estas tres dimensiones, entendiéndolas como factores determinantes que signan su historia, que tiene en el libro un factor de suma importancia, como así también a la Arquitectura, que –en el contexto de las décadas de 1880-1890– asumía un carácter significativo, en la doble acepción del término: como notable o emblemática, y como un signo dotado de significado.

Palabras Claves:

Bibliotecas Nacional de Maestros - Domingo Sarmiento - Historia de las Bibliotecas - Arquitectura - Carlos Altgelt - Bibliotecología.

Índice

▪ **Introducción.**

1. **Capítulo primero.** Marco teórico. Dimensiones de análisis. Aspectos metodológicos. Relevancia e interés del tema. Delimitación temporal: periodización.
 - 1.1 **Marco teórico.** Bloque histórico y hegemonía como conceptos centrales de la teoría gramsciana. Culturas dominantes, residuales emergentes. Aspectos estetizantes de la conformación de los Estados-nación modernos.
 - 1.2 **Dimensiones de análisis.** Lo institucional; lo arquitectura; lo organizacional. Especificidades e interacciones en el proceso histórico constitutivo de la Biblioteca Nacional de Maestros.
 - 1.3 **Relevancia e interés del tema.** Significación de la cultura letrada en el proceso de construcción de la modernidad. Importancia de la Biblioteca Nacional de Maestros en la constitución de la subjetividad docente.
 - 1.4 **Aspectos metodológicos.** Apoyatura bibliográfica; fuentes históricas, y construcción de una conceptualización arquitectural
 - 1.5 **Delimitación temporal** (periodización). Tránsito histórico desde la construcción del Estado-nación argentino moderno a la institucionalización del modelo de estatalidad liberal oligárquico-conservadora. Fases.
2. **Capítulo segundo.** Período *arcaico*, de su *proto-institucionalidad*. (1870-1883)
 - 2.1 **Antecedentes.** Los orígenes de la Biblioteca Nacional de Maestros. Lo institucional. La enunciación del *dobles* proyecto sarmientino. Los riesgos de su dilución; la posible la pérdida de sentido.
 - 2.2 **Derivas e implantaciones: en busca de un lugar.** La carencia de una *estructura material* como limitante; anudamientos de lo institucional con lo edilicio; antecedentes precoces en un contexto de estatalidad débil...
 - 2.3 **Lo organizacional:** de la carencia de ciencia bibliotecológica a una ausencia de una organicidad propia.
3. **Capítulo tercero.** Período de conformación de su institucionalidad *legal* (1883-1915). De la *Biblioteca pedagógica* a la *Biblioteca Nacional de Maestros*.

- 3.1. **Delimitación institucional.** La imbricación de su *sentido* en la institucionalidad/legalidad educativa.
- 3.2. **En un *palacio majestuoso*...** Arquitecturizaciones: encontrando un lugar. La Escuela, el *palacio/lo palaciego*, la biblioteca/el museo. Lo conflictivo/lo azaroso. Lo propio/lo apropiado: la asunción de un *carácter*, el *continente*.
- 3.3. **Proyecto organizacional: ambigüedades y certezas.** Ausencia de un *corpus teórico bibliotecológico*. Tanteos/resoluciones: lo fundante. El *contenido* liminar.
4. **Capítulo cuarto.** Conclusiones

Introducción

La presente tesis tiene por objeto analizar los anudamientos que se producen entre los aspectos institucionales, arquitectónicos y organizacionales, procurando establecer las interacciones que se entretajan entre esas dimensiones, en sus mutuas influencias, entendiéndolas como factores determinantes de los cursos de desarrollo histórico por los que ha transitado la Biblioteca Nacional de Maestros, institución creada al amparo de la difusión de la educación letrada, en la fase fundacional del sistema educativo argentino, tomando como eje el fortalecimiento de la labor docente y la construcción de lectorados, a partir de las iniciativas sarmientinas, como así también el carácter significativo –en la doble acepción del término: como notable o emblemática, y como un signo dotado de significado– que asume la arquitectura en aquel contexto.

Con esta intención se analizarán los imaginarios sarmientinos referidos a la promoción de la lectura, que apuntaban la conformación de un amplio lectorado de carácter profano, masivo, entretéjiéndolo con la acción del Estado, que adquiriría cierta principalidad sin excluir, en principio, la actuación de determinados sectores de la sociedad civil. Para ello, su iniciativa primigenia articula esa doble intención: promover la creación de bibliotecas, dotándolas de una institución matriz (la *Oficina de Reparto de libros*), y que a la vez coadyuvara en la construcción de una burocracia estatal capaz de administrarla, al tiempo que concentraba el acervo documental que el propio Estado producía.

Esta iniciativa deriva en una serie de eventos, de nuevas iniciativas y de decisiones, muchas ellas contradictorias, que dan curso a un re-direccionamiento de la función bibliotecaria de aquella *Oficina*, colocándola en estrecha vinculación con un sector en particular, que se definía por su dedicación docente, dentro del cual las bibliotecas (así como las políticas editoriales, los distintos medios de difusión letrados y la constitución "espontánea" de círculos de lectores), fueron pensadas como un dispositivo diseñado con cierta meticulosidad, que se materializaron en una trayectoria que vincula a las primeras iniciativas sarmientinas de las bibliotecas populares, hasta alcanzar su vértice culminante en la Biblioteca Nacional de Maestros.

En este sentido entendemos que la conformación de ese amplio lectorado era parte, complementaria pero sustancial, de las estrategias de transformación de los patrones culturales, que apuntaban a la imposición de un nuevo modelo civilizador, con vistas a la incorporación de la Argentina a una nueva fase de la economía-mundo, a través de mecanismos modernización compulsiva.

Es decir, el interés de esta tesis pone la mira en la Biblioteca Nacional de Maestros, como expresión singular de una política bibliotecológica general, que se constituyó como un instrumento fundamental de una estrategia que tuvo como telón de fondo al laborioso proceso de la construcción de una inusitada identidad cultural, de un nuevo sujeto social, que ha sido uno de los cometidos principales, quizás el de mayor incidencia, en la conformación de la agenda de los Estados nacionales, y que permitiría, además, la reconversión de la estructura económica.

Más en detalle, en la construcción de ese nuevo sujeto social, vemos que esta apunta a definir una nueva sensibilidad, una *nueva estética*, en la cual concurre la lectura, pero no solamente ella. Pues se trata, en definitiva, de internalizar nuevos patrones culturales, nuevas pautas de comportamiento, individuales y colectivas, de construir una nueva sociedad "civilizada"; por lo tanto, dentro del mismo proceso, nuestro interés también se centra en el papel que llegó a cumplir la arquitectura como un aspecto convergente que dio el marco material y simbólico a esa construcción, es decir, que actuó de soporte (facilitando el despliegue de ciertas actividades) pero también se hace cargo de promover esa sensibilización *ex novo*, mediante una estética acorde al modelo social en ciernes.

Avanzando aún más en el despliegue de estas hipótesis, mencionamos que —en la lógica de aquella construcción— el sistema educativo, en especial la enseñanza elemental a través de la escuela graduada, fue "pensado" (proyectado) y ha actuado como el núcleo gravitacional básico que se hizo cargo de un triple cometido, que apuntaba a la integración de: (1) las poblaciones al sistema económico capitalista, conformando una nueva clase trabajadora pero también un polo de consumidores, como elementos sustantivos de la economía mercantil, al tiempo que diversificaba su trayectorias, adecuándola a la más elemental división social del trabajo; (2) los individuos a un sistema político, organizado bajo el régimen republicano, que presupone la participación electoral, a partir de la construcción de una idea acotada y censal de ciudadanía; (3) los sujetos a una identidad cultural común de alcance nacional, que subsumía los intereses de la clase dominante, a la vez que dirigente, promoviéndolos como los intereses de *toda* la sociedad (*nacional*), y garantizaba las respuestas (comportamientos) esperables dentro de un sistema totalizador.

La escuela, por su parte, se organizó en función de un alumnado y una planta docente, a la que se la dotó de un determinado perfil, proyectado en base a un ideal, a un imaginario, que requería ser montado, estructurado e introyectado en su fase formativa pero que también debía tener continuidad en el tiempo. Es decir, en ese contexto, en razón de esas intenciones, la cultura alfabética, letrada, libresca, desempeñó un papel fundamental que tuvo un notorio impacto; motivo por el cual se necesitaban bibliotecas de diferentes tipos, en especial,

aquellas dirigidas al personal docente; estableciendo mecanismos de difusión, que posibilitaran su sostenimiento de largo alcance. En esa inteligencia, incluso, el interés de algunas fracciones de la elite dirigente, que tenían por protagonista a Domingo Sarmiento, se manifestaba no solo en la intención de que esa cultura se construyera *desde arriba*, desde el Estado, sino que además debía ser capaz de crear nuevas necesidades e inquietudes (lectoras), de concurrir a construir nuevos colectivos y subjetividades que la sostuvieran *desde abajo*.

Así, entendemos, como expusimos en los párrafos iniciales, que ese proceso histórico no se ha desarrollado en abstracto, sino en vista de fines específicos; por ello interesa observar como se ha ido desplegando la construcción de un lectorado genérico, lo cual justifica la atención prestada a la creación de las bibliotecas (populares), pero también de un lectorado específico, ajustado a aquellos fines, que debían motorizar el interés por la lectura (como medio de asimilar esas pautas de conducta, pero también constituir ella misma un comportamiento novedoso por lo "masivo" para la época), y, a la vez, adquirir las habilidades técnicas de la enseñanza, bajo el modelo que la elite imaginaba para ellos.

De allí el particular interés en la creación de una "biblioteca pedagógica", instituida en la propia ley de enseñanza elemental que signa la estructuración del sistema educativo, de la que deriva la Biblioteca Nacional de Maestros (BNM).¹

Por otra parte, el hecho de imbricarla directamente con la institución que tenía a su cargo la estructuración y el gobierno del sistema educativo a nivel nacional, como es el caso del Consejo Nacional de Educación, posibilitó que ella fuera dotada tempranamente de una arquitectura propia, dentro de aquel edificio del cual el mismo Consejo se "apropió", acomodándose a un sector que adquiriría cierta autonomía morfológica, que la diferenciaba del conjunto, para sumir –de manera preeminente– el *carácter* significativo dentro de una edificación que se sujetaba a los dictados metafóricos de una supuesta naturaleza *parlante*, que explica y otorga razonabilidad a su iconografía.

En esta dinámica resulta congruente la designación del arquitecto ("no ingeniero", como él mismo se definía) Carlos Altgelt a cargo del estamento técnico-profesional de ese Consejo, en razón de su pertenencia *de clase*, de sus antecedentes formativos, y de la experiencia adquirida en el campo de la arquitectura escolar y bibliotecológica.

Es de mencionar que, en virtud de lo descrito en los párrafos anteriores, Carlos Altgelt desplegó una intervención sumamente destacada, logrando sintetizar la diversidad de usos

¹ El hilo conductor que lleva desde la creación de las bibliotecas populares hasta la asignación de una biblioteca docente, encuentra su vértice inicial en las iniciativas de Domingo F. Sarmiento, y cierra (1870), como totalidad, en el desafío lanzado por Benjamín Zorrilla, quien proclama que la escuela enseña a leer, pero aún no fomentaba el interés/goce por la lectura (1885).

involucrados en el programa en una propuesta arquitectónica de notable factura, adecuada a sus fines, con suficiente potencialidad como para posibilitar los desarrollos futuros, a la vez que la dotaba de una identidad adecuada, que ha prevalecido con el paso del tiempo.

Recapitulando sobre el objeto nodal de esta tesis, en nuestro interés, vemos que en todo ese proceso, en sus proyecciones, que se extienden desde la conformación identidad común hasta la estructuración de una subjetividad moldeada conforme a los nuevos tiempos, pasando a través de difusión con aspiraciones de universalización de la cultura letrada que incluye la conformación de públicos lectores, ha tenido su apoyo en la creación de una red de bibliotecas entre las que sobresale la Biblioteca Nacional de Maestros, sobre la cual, sobre su génesis y desarrollo inicial, como así también sobre aquellas decisiones que permitieron consolidarla (como es el caso de dotarla de una arquitectura palaciega), pondremos el foco.

Capítulo 1.

Marco teórico. Dimensiones de análisis. Aspectos metodológicos. Relevancia e interés del tema. Delimitación temporal: periodización.

En presente acápite se exponen las categorías y conceptos liminares que enmarcan el desarrollo de esta tesis, el cual se inscribe dentro de aquellos trabajos investigativos dedicados a los estudios culturales, bajo un enfoque histórico, que pone la mira en el laborioso proceso de la construcción de la identidad cultural, de un nuevo sujeto social, como uno de los cometidos sustanciales de la conformación de los Estados nacionales.

Así, en tanto la tesis se halla inscrita en esa línea de estudio, desde una perspectiva histórico-política, el marco interpretativo adoptado se centra –en lo principal– en las formulaciones conceptuales de Antonio Gramsci, retomadas en la lectura que realiza Hugues Portelli (1977) de aquellas categorías nodales que propuso ese notable pensador italiano, las que habilitan el abordaje de los fenómenos culturales.

Sin embargo, aclaramos que, aún cuando exponemos el marco conceptual que subyace en todo el razonamiento que organiza la investigación, las categorías que se exponen en este apartado no aparecen expresadas de modo textual a lo largo del trabajo, sino que actúan 'en sordina', de manera silenciosa pero eficaz/eficiente, dando el tono sobre el cual resaltan o contrastan todas las formulaciones que componen las argumentaciones de estas tesis.

Adelantamos también, aquí, que –dentro del marco conceptual gramsciano que hemos adoptado– la categoría nodal que ordena este trabajo, sobre el cual éste gira, tiene como eje la noción de *bloque histórico*, extractada precisamente de los escritos de Antonio Gramsci, cuyos aportes consideramos de fundamental importancia para el análisis de la cuestión cultural.

No obstante, además concurren a ella otras conceptualizaciones que resultan congruentes con el marco teórico central, en la medida que amplían y consolidan el esquema categorial básico que encuadra esta tesis.

El primero de esos marcos conceptuales deriva de la lectura de Raymond Williams (2000) quien ofrece una revisión de algunos de los conceptos que hacen al objeto de esta investigación, en especial, en lo referido a los términos *cultura*, *civilización* e *ideología*, así como sus novedosos aportes respecto a las *tradiciones*, las *instituciones*, las *formaciones*; a *lo dominante*, *lo residual* y *lo emergente* que resultan pertinentes/ potentes en el desarrollo del problema.

El segundo marco categorial se recompone a partir de las conceptualizaciones ensayadas por Katya Mandoki (2007) quien recapitula sobre la noción de *esteticidad* como factor coadyuvante de la construcción del Estado-nación (asociada más al segundo término del cual el primero de ellos es propiciante), y como factor relevante del surgimiento de una *nueva sensibilidad*.

Ha de entenderse que esos dos marcos categoriales, complementarios o secundarios, concurren a reforzar el marco teórico liminar que hemos adoptado, y que –dentro de las potencialidades y derivaciones que estos presentan– se han seleccionado aquellos elementos conceptuales que resultan afines al esquema gramsciano y al objeto de esa investigación. Finalmente, aplicadas a ciertos aspectos particulares en los cuales se centra la atención, aparecen las nociones de *institución* (Dubet, 2007), de *paradigma arquitectónico* (Montaner, 1999),² y de *organización bibliotecológica*. Nociones que pretenden otorgar una legibilidad más concreta al estudio que aquí ensayamos.

De ellas se desglosan las dimensiones de análisis que adoptamos a fin de escindir el objeto de estudio, dentro el período estudiado, permitiendo –desde una perspectiva metodológica– desplegar la escritura de la tesis con mayor nivel de precisión y claridad.

Por su parte, en lo referido a los aspectos metodológicos a los que recurrimos, hacemos mención que este estudio parte de la indagación de ciertas fuentes históricas (incluso de cierta bibliografía tomada como fuente), de la construcción de una bibliografía acorde, y de elaboraciones propias referidas al análisis arquitectónico, centrado en el análisis detallado del propio objeto físico: el edificio.

Luego, a continuación, en este mismo acápite, hacemos explícita la relevancia que le adjudicamos al tema, las razones de su elección, el interés que conlleva una investigación de este tipo, que toma como objeto la historia de la Biblioteca Nacional de Maestros, como parte de un proyecto de formación de la mentalidad docente en particular y de la construcción de lectorados en general; preocupaciones e intereses que vinculan a Domingo Faustino Sarmiento con Benjamín Zorrilla, quien –estando en la presidencia del Consejo Nacional de Educación– dio un impulso determinante a la conformación de la Biblioteca Pedagógica.

Por último, para cerrar este capítulo, fundamentamos la razonabilidad del recorte temporal que proponemos, el cual –en nuestra comprensión– adquiere legitimidad en razón de esa categoría fundamental sobre la que se apoya la tesis, es decir, la de *bloque histórico*, en tanto

² Aunque la noción de *paradigma arquitectónico* se inspira en ciertas elaboraciones que propone el arquitecto Josep María Montaner (1999), se aclara que la acepción, significados y orientaciones que aquí se esbozan constituyen una elaboración propia, despojada de toda ascendencia estructuralista, que se desentiende y desvía de toda pretensión de fidelidad absoluta a la fuente.

el período sub examine abarca el proceso de configuración y consolidación de la estatalidad liberal decimonónica (1880-1915), bajo el régimen conservador censitario, en el contexto de la imposición del modelo agro-exportador en su fase más clásica.

1.1 Marco teórico.

Recapitulando sobre el objeto de investigación, sobre los aspectos centrales del esquema conceptual, observamos que la decisión de encuadrar esta investigación en la línea de los estudios culturales en perspectiva histórica nos conduce a adoptar un marco teórico que facilite el manejo de los aspectos que le son propios a los fenómenos de la cultura que se despliegan en su devenir.

En esa idea, el marco teórico que nos resulta más propicio es aquel que parte de la comprensión gramsciana de los fenómenos culturales, puestos en su contexto socio-político y observados desde su historicidad.

En ese esquema, la categoría de *bloque histórico* (que amalgama las nociones marxistas de infraestructura/superestructura, y compone una unidad de sentido que vierte en la noción de *hegemonía*), constituye la categoría principal sobre la cual se asienta la lectura de la historia que aquí proponemos.

En nuestro entendimiento Antonio Gramsci organiza su sistema de pensamiento en torno a la convicción de que los hombres hacen la historia a la vez que son producto de ella. En su idea, la historia engloba tanto la producción/reproducción material de la vida como el pensamiento filosófico-político, sus instituciones, las producciones artísticas y literarias...³ Todos ellos son aspectos sobre los cuales va desgranando toda su escritura.

³ Raymond Williams, de manera análoga, apoya todo su trabajo investigativo de revisión de los conceptos básicos de la sociedad, la cultura, las artes, la literatura... considerando la unidad material-social de los fenómenos humanos a través de los cuales los éstos producen/reproducen su propia vida. Por ejemplo, la hipótesis fundamental que inspira la concepción williamsniana de *la ideología* parte del supuesto que el ser humano se define como un ser que posee una entidad doble e indisoluble, pensante/actuante al mismo tiempo, de existencia consciente a la vez que material, biológica y social... "Esto es así debido a que 'la conciencia y sus productos' siempre forman parte, aunque de formas muy variables, del propio proceso social material, sea como elementos necesarios de la 'imaginación' en el proceso de trabajo, según los denominara Marx, o como condiciones necesarias del trabajo asociado, en el lenguaje o en las ideas prácticas de relación; o, como es frecuentemente olvidado, en los verdaderos procesos –todos ellos físicos y materiales, y la mayoría manifiestamente– que son disfrazados e idealizados como 'la conciencia y sus productos' pero que, cuando se observan sin ilusiones, resultan ser ellos mismos actividades necesariamente materiales y sociales. Lo que realmente se idealiza, en la concepción reductiva corriente, es el 'pensar' o el 'imaginar', y la única materialización de estos procesos abstractos se consigue por el retorno a una referencia general de la totalidad del proceso social material (que por ser abstracto es efectivamente completo). Y lo que esta versión del marxismo examina especialmente es que 'pensar' e 'imaginar' son, desde el principio, procesos sociales (incluyendo, desde luego, la capacidad de internalización que constituye una parte necesaria de todo proceso social entre individuos reales) que se tornan accesibles solamente por medios indiscutiblemente físicos y materiales: en las voces, en los sonidos producidos por los instrumentos, en la escritura manuscrita o impresa, en el ordenamiento de pigmentos en un lienzo o un mortero, el mármol o la piedra trabajados. Excluir estos procesos sociales materiales de *el* proceso social

En esa lógica, entendemos que el problema central sobre el que gira toda de su teoría, además de esa relación entre lo estructural y la acción individual, está referida al nudo de la problemática marxista respecto de las relaciones entre la estructura económica y la superestructura jurídico-política, a la diferenciación entre sociedad civil-sociedad política; y es allí donde centra su análisis, donde realiza su aporte fundamental, en la comprensión de que estas esferas se conjuntan para conformar un *bloque histórico*.

Es importante señalar que, aunque esta categoría es considerada por muchos autores y exégetas de Antonio Gramsci como uno de sus aportes más genuinos, su conceptualización no ha sido desarrollada de modo sistemático por éste, aún cuando su construcción alcanzó alguna formulación explícita en ciertas partes de su textos, mientras que en otros escritos se encuentra implícita o surge como la legítima inferencia de una atenta lectura.

Ampliando esta idea, señalamos que, al respecto, en su trabajo sobre la noción de *bloque histórico*, Hugues Portelli en *Gramsci y el Bloque histórico* (1977) comenta en su introducción:

A primera vista puede resultar sorprendente remitir lo esencial de la obra de Gramsci al concepto de bloque histórico, ya que leyendo atentamente los *Cuadernos* no encontramos sino algunas esquemáticas alusiones a esta noción: se trata de, por lo general, la afirmación sumaria de la unidad entre estructura socio-económica y la superestructura política e ideológica. Por lo demás, durante mucho tiempo los exégetas de Gramsci se han atenido a esta interpretación restringida, dando cuenta solamente del análisis de las relaciones entre estructura y superestructura y librándose, por consiguiente, 'de los demasiado incómodos compromisos de analizar las raíces de una situación política'. (Pizzorno A., 1972 citado en Portelli, 1977, p. 8)

Este autor señala que el concepto de *bloque histórico*, en los escritos de Antonio Gramsci, es posible interpretarlo desde tres enfoques diferentes: (1) Referido al estudio de las relaciones entre superestructura/infraestructura, donde el nudo fundamental de este enfoque se concentra en el vínculo que realiza esa unidad. (2) Adoptándolo como un punto de partida para el análisis de cómo o de qué modos...un sistema de valores (ideología) penetra, se expande y socializa, propiciando la integración de un sistema social.⁴ (3) Punto de partida

material supone el mismo [simétrico] error que reducir todos los procesos sociales materiales a medios meramente técnicos en función de otra 'vida' abstracta." (Williams, 2000, p. 79)

⁴ "Un sistema social está integrado sólo cuando se construye un sistema hegemónico bajo la dirección de una clase fundamental que confía su gestión a los intelectuales: en este caso se ha logrado un bloque histórico. El estudio de este concepto no puede estar separado del estudio de hegemonía, del bloque intelectual. Sólo una concepción así del bloque histórico permite captar, en la realidad social, la unidad orgánica de la estructura y de la superestructura." (Portelli, 1977, p. 10)

para el estudio de los procesos que conducen al quiebre de la hegemonía de una clase dirigente, o de la resolución de una crisis de hegemonía, y que reconduce el proceso histórico hacia la construcción de un nuevo sistema hegemónico, de creación de un nuevo bloque histórico. Estos tres enfoques poseen una notoria importancia en relación al objeto de esta tesis, en tanto entendemos que la institucionalidad de la BNM se define en el tránsito de lo emergente a lo dominante, derivando en la imposición de una hegemonía que re-articula todo el sistema de valores en relación a una determinada idea de civilización que refracta en un proyecto de nación.

Aclarando aún más los aspectos que delimitan el marco teórico, se observa que, en su desarrollo, en términos gramscianos, el concepto de *bloque histórico* implica una concepción teórico-práctica del materialismo histórico, surgida de la crítica radical de las concepciones deterministas, unilineales y mecanicistas del marxismo clásico; crítica que pone el foco la cuestión de las relaciones entre economía-política y cultura-política, de la cual las instituciones son parte.

En particular, Antonio Gramsci supera las interpretaciones marxistas sobre el Estado que ubicaban a éste como un epifenómeno o como un instrumento susceptible de ser usado por cualquier clase social. Bajo el concepto del *bloque histórico*, el Estado no es sólo un aparato de dominación de una clase por otra, no es sólo el aparato que ejerce la violencia legítima, sino que articula dispositivos de coerción-consenso, cuya síntesis se expresa en una cierta hegemonía-dominación que caracteriza el ejercicio del poder político, pero que se ramifica en toda la sociedad civil, que se constituye como su dirección moral e intelectual (Portelli, 1977, pp. 16-17).

Dicho de otra manera, en el contexto de un determinado bloque histórico, el Estado no sólo se organiza como un aparato por *fuera* o *separado por entero* de la sociedad civil, que garantiza el sometimiento de las diferentes clases por otra, que se constituye como dominante, sino que –además– refleja la síntesis coerción-consenso y la síntesis hegemonía-dominación que caracterizan el ejercicio del poder político y la aceptación/asimilación de los otros sectores sociales a un proyecto, que no le es propio, por el cual aquella clase dominante se instituye como dirigente.⁵ Antonio Gramsci, en un párrafo en el cual ese concepto se hace expreso, explica:

⁵ La estrecha colaboración e imbricación de los órganos de la sociedad civil, incluso en su carácter plurivalente, se expresa en una extensión del concepto gramsciano de Estado, que es entendido como el conjunto de órganos, cualquiera sea su estatuto formal (organizaciones privadas o aparato del Estado), mediante los cuales el grupo dominante ejerce su dominación (Portelli, 1977, p. 34). Además, esa complementariedad se expresa en la naturaleza ambivalente de ciertos órganos. Así, el parlamento, órgano de la sociedad política para la adopción de

...la estructura y la superestructura forman un "bloque histórico", o sea que el conjunto complejo, contradictorio y discordante de las superestructuras es el reflejo del conjunto de las relaciones sociales de producción. De ello surge: sólo un sistema totalitario [totalizador] de ideologías refleja racionalmente la contradicción de la estructura y representa la existencia de las condiciones objetivas para la subversión de la praxis. (Gramsci, 1986, p. 48)

En esa idea de consenso, en la capacidad de una clase de convencer al pleno social de que sus intereses son los de toda la sociedad, la cuestión cultural, las instituciones, los imaginarios e incluso la construcción de una sensibilidad apropiada (en la cual *lo estético*⁶ desempeña una función sobresaliente) mediante las expresiones artísticas y literarias, los modos de lectura, la arquitectura... son aspectos que adquieren una gravitación significativa.

Avanzando en este aspecto ha de señalarse que la obtención de consensos de una clase por parte de las otras supone la construcción de representaciones, de imágenes e imaginarios que habilitan esa subordinación, que componen la esfera ideológica de la sociedad.

Antonio Gramsci define la ideología como "...una concepción del mundo que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de la vida intelectual y colectiva" (Portelli, 1977, p. 18).

Pero, en ese universo, considera que sólo las "ideologías orgánicas", es decir, las que están ligadas a la clase fundamental (dominante/dirigente) son las "esenciales" (Portelli, 1977, p. 18) y merecen mayor atención.

En su entendimiento, esa ideología, limitada primera instancia a esa clase, con el desarrollo de la hegemonía se extiende a toda la sociedad; para ello esa clase produce/configura a una

la ley, es igualmente el órgano de la sociedad civil en tanto expresión oficial de la opinión pública; pues la función del parlamento apunta a consumir la unidad de la fuerza con el consenso: "El ejercicio normal de la hegemonía en el terreno devenido clásico del régimen parlamentario se caracteriza por la combinación de la fuerza y el consenso que se equilibran en formas variadas, sin que la fuerza rebase demasiado al consenso, o mejor tratando de obtener que la fuerza aparezca apoyada sobre el consenso de la mayoría que se expresa a través de los órganos de la opinión pública –periódicos y asociaciones– los cuales, con este fin, son multiplicados artificialmente" (Portelli, 1977, p. 32). Este ejemplo demuestra que, en los hechos, la distinción entre sociedad civil/sociedad política no es orgánicamente completa ya que la clase dominante, en el ejercicio de su hegemonía, utiliza y combina una con otra; y que esa combinación y articulación tiende a ceder el lugar a una creciente ambivalencia de los órganos de la superestructura (Portelli, 1977, p. 32).

⁶ Entiéndase *lo estético* no como una categoría filosófica que involucra la comprensión del problema de lo bello, sino como una noción integradora. Al respecto véase *La construcción estética del Estado y de la identidad nacional* de Katya Mandoki (2007), en donde la autora explica: "El título de este libro asume sin cortapisas que la identidad nacional y el Estado se han construido con estrategias estéticas. Esto no quiere decir que un Estado-nación se construya sólo con estética, pero sí subraya el papel crucial de la estética en los procesos de fraguado de los Estados modernos." (2007: p.02) "Por estético no significo su sentido restringido como teoría del arte y de lo bello sino a un espectro mucho más amplio en tanto proceso que recluta la sensibilidad produciendo efectos emocionales y sensoriales significativos para el sujeto, energizantes incluso. Debo acentuar que mi acercamiento al término 'estético' es clasificatorio, no evaluativo, abarcando todos los fenómenos sensibles vinculados a éste..." (2007: p.16). Esto se verá claramente en el caso de la BNM.

capa de intelectuales capaz de construirla/gestionarla, que se especializan en cada uno de los ámbitos en los que su ideología se manifiesta (economía, política, ciencias, artes...). Aunque parezcan como ramas/ campos independientes, los distintos "recortes" (campos/ramas) que los distinguen no son sino los diferentes aspectos de una misma totalidad: la concepción del mundo de la clase fundamental.

En consecuencia, una versión/concepción tan amplia de la ideología se propone dar cabida, en su seno, a todas las actividades del grupo social dirigente, incluso a aquellas que parecen menos "ideológicas", o menos "ideologizadas", como es el caso de las ciencias.

En nuestra comprensión, dotándola de una existencia concreta, el esquema de pensamiento gramsciano entendía a la "estructura ideológica" como la organización material destinada a mantener, defender y desarrollar el frente teórico-ideológico.

Por ello, en su esquema, reagrupa en la estructura ideológica no solo a las organizaciones cuya función es difundir la ideología sino también a todos los medios de comunicación social y a todos los instrumentos que permiten actuar/influir sobre la opinión pública (Portelli, 1977, pp. 23-24). Sin embargo, en su amplitud, reconoce –al interior de esa estructura– una diferenciación en sus expresiones, distinguiendo entre aquellas organizaciones encargadas de la difusión de la ideología de esas otras que incorporan a su actividad general una "fracción cultural" (Portelli, 1977, p. 24).

Prosiguiendo en esa comprensión Antonio Gramsci señala que las organizaciones culturales propiamente dichas son... la iglesia, la organización/el sistema escolar, los organismos de prensa, entre otros (Portelli, 1977, p. 24). La ideología, es decir, la ciencia y la filosofía de la época, con la escuela, la instrucción, la moral, la justicia, la Iglesia, la beneficencia...son algunas de las manifestaciones estructurales más notables de esa "estructura ideológica".

La iglesia, después de haber tenido en el bloque histórico precedente (es decir, *pre-moderno*) el cuasi-monopolio de la sociedad civil, conservaba –a fines del siglo XIX– una incidencia importante de esta esfera; lo cual motivó una dura disputa entre facciones laicas y clericales (Portelli, 1977, p. 24).

La organización escolar, ya sea bajo el control del Estado o bajo agenciamientos privados, e incluso las universidades, forman el conjunto cultural de la sociedad civil, donde vuelve a encontrar la gradación de la ideología, de su estructura, para alcanzar su vértice de prestigio en la Universidad, depositaria última de la función nacional de la *Alta cultura* (Portelli, 1977, p. 24).

La prensa y las editoriales constituyen la tercera de las grandes instituciones de la sociedad civil, confiriendo una notable importancia a esta última, a las que considera que cumplen una función ideológica determinada y constituyen una de las instituciones más dinámica dentro de esa sociedad. En su comprensión, las editoriales tienen un programa explícito o implícito y se apoyan en determinadas corrientes... (Portelli, 1977, p. 24).

La organización escolar, la prensa y las editoriales, podría agregarse las bibliotecas, que concentran lo sobresaliente de esas producciones... cumplen un papel fundamental, puesto que son las únicas que abarcan todo el campo de la ideología (libros, revistas científicas, políticas, literarias, etcétera...) y todos los niveles (libros y periódicos/diarios para la elite, folletines, revistas de vulgarización... para las clases populares) (Portelli, 1977, p. 24).

A esas tres instituciones Gramsci agrega, como un elemento adherido a la estructura ideológica, todo aquello que influye o puede influir, directa e indirectamente, sobre la opinión pública; y menciona expresamente las bibliotecas, los círculos, los clubes... (Portelli, 1977, pp. 24-25).

Esa "estructura ideológica" difunde ideología a través de diversos medios de comunicación (material ideológico); pero a esos canales de difusión Antonio Gramsci integra también la arquitectura y hasta la disposición y los nombres de las calles, subrayando su importancia como "material ideológico" (Portelli, 1977, p. 25).

En consecuencia, se observa que "la difusión de la ideología requiere una articulación extremadamente compleja de la sociedad civil; es posible apreciar la disposición de distintos aspectos de la sociedad civil (campo, gradación, estructura y difusión ideológica)" (Portelli, 1977, p. 25). En este aspecto, Hugues Portelli consigna la diferenciación entre "estructura ideológica" y "material ideológico", extractada de la atenta lectura de Antonio Gramsci. Pero no se trata solo de estructuras en abstracto, sino de seres humanos específicos, actuando dentro de esas estructuras e instituciones, configurándolas a través de su acción concreta.

Por eso, volviendo sobre la escritura liminar que ampara este marco teórico, se observa que la importancia que Antonio Gramsci confiere a la historia permite, por un lado, hacer un análisis dinámico de la cuestión política y de la cuestión cultural, que se valida, ante todo, en la propia evidencia histórica antes que por argumentos teóricos inmodificables de valor dogmático. Pero, además, de cierto modo, vemos que Antonio Gramsci enriqueció el marxismo al acentuar la importancia de las acciones humanas, que hace a los seres humanos sujetos protagonistas de la historia, antes que entes pasivos del desarrollo de las estructuras que ciñen y reproducen la vida material.

Así, el pensamiento de Antonio Gramsci, además de despertar interés por la originalidad de sus planteamientos teóricos, estimula la consideración de la fuerza de la voluntad individual y la confianza en las intenciones liberadoras de la humanidad desplegada a través de las acciones de los sujetos en la historia, que en el caso de la Biblioteca Nacional de Maestros encuentra su expresión en la acción fundacional de Domingo Faustino Sarmiento, en las iniciativas de sus directores, donde alcanza a descollar Juan de Vedia, y en la construcción de una [su] historia con Amador Lucero.

Desde esta perspectiva, en esta historia de la construcción del Estado y de la nación, se registran dos "tiempos": [1] un lapso en el cual la voluntad personal pretende sobreponerse a las limitaciones estructurales, y que se expresa en la empecinada labor de Sarmiento; y [2] un período en el cual la estructura adquiere un funcionamiento regular en sus instituciones, y las distintas personalidades individuales se organizan en colectivos orgánicos asumiendo desempeños estatutariamente establecidos. La primera corresponde a la fase épica de un *bloque histórico* signado por *lo emergente*; la segunda responde a la condición de *lo dominante*.

En síntesis, entendemos que en el contexto de un determinado del *bloque histórico*, la estructura del modelo de estatalidad no sólo se va configurando no solo como un aparato de dominación coactiva de una clase por otra, sino que refleja la síntesis de los mecanismos de coerción-consenso que posibilitan la construcción de una modalidad de hegemonía que caracterizan el ejercicio del poder dominante/dirigente en una época dada; pero la vez, en ese *bloque*, la voluntad creadora de los sujetos se expresa impulsando y dando forma a los hechos concretos que la signan.

Como se aprecia, recapitulando sobre la concepción gramsciana, el poder de las clases dominantes sobre todas las clases subalternas no está dado simplemente por el control de los aparatos represivos del Estado, no es solo *opresión*; sino que, en realidad, dicho poder está fundado y cimentado principalmente por la condición de "hegemonía" cultural que las clases dominantes logran ejercer sobre las clases sometidas, a través del control del sistema educativo, de las instituciones religiosas y de los medios de comunicación (en su sentido más amplio) donde la lectura impone una orientación a la comprensión canónica u oficial de los significados; también en el arte, también en la arquitectura.

Pues, es a través de todos esos medios que las clases dominantes configuran imágenes e imaginarios y "educan" a los dominados para que estos "vivan" su sometimiento sin cuestionárselo y acepten la supremacía de las primeras como algo natural y conveniente, mitigando así su potencialidad de resistencia e inhibiendo sus posibilidades revolucionarias. Por ejemplo, en nombre de la "nación" las clases dominantes generan en los sectores

populares un sentimiento de "identidad / identificación" con aquellas, de "unión sagrada" con quienes lo someten, a favor de un supuesto "destino nacional". Así, alcanza a conformarse un "bloque hegemónico" que amalgama a todas las clases sociales en torno a un determinado proyecto dominante, que tiene en la Nación su consumación más característica.

En este sentido, Antonio Gramsci percibe que la supremacía de un grupo social o fracción de clase se manifiesta en dos modos, como "dominio" y como "dirección intelectual y moral". De esta manera, un grupo social es dominante de los grupos adversarios que tiende a liquidar o a someter, pero se instituye como dirigente de grupos afines y aliados cuando impone su imaginario como directriz cultural. Un grupo social puede y debe ser dirigente desde antes de conquistar el poder gubernamental (ésta es una de las condiciones principales para la misma conquista del poder); después, cuando ejercita el poder, se vuelve dominante pero debe continuar siendo dirigente.

En este punto interesa traer al relato las hipótesis de Raymond Williams (2000), quien interpreta los procesos del surgimiento de una nueva tradición, de reemplazo de una tradición por otra... Veamos aquí la parte de *Recuerdos de Provincia* (2003), texto auto-biográfico en el Domingo Sarmiento cuenta su infancia expone las condiciones de su educación.

En *Recuerdos de Provincia*, una obra escrita como una autobiografía a través de la cual no solo trata de hacer una descripción de ciertos sucesos personales sino de la reconstrucción histórica de un proceso auto-civilizador que lo lleva desde la vida colonial a la presentación del nuevo orden: "Aquí termina la historia colonial, llamaré así, de mi familia. Lo que sigue es la transición lenta y penosa de un modo de ser a otro; la vida de la República naciente [...] A mi progenie me sucedo yo." (Sarmiento, 2003, p. 81). La inminente caída de Juan M. Rosas es el contexto de escritura en el cual se enraíza su redacción. Javier Planas (2008) menciona que, aunque no es posible reducir toda su significación a la mera interpretación política de las intenciones del autor, es importante no perder de vista este aspecto para formar una imagen matizada de lo que Domingo Sarmiento allí expone como fundamento de sus proyectos.

En particular, en el capítulo titulado "Mi educación", brinda algunos indicios certeros que posibilitan una interpretación del sentido que el sanjuanino le daba a la lectura, para comprender, posteriormente, cómo esta concepción contribuye en la construcción de un modelo de lector que debía habitar las bibliotecas populares.

"Mi educación" es el relato en el que su autor describe la forma en que se abrió paso en el mundo de la cultura; donde expone su conocido carácter de autodidacta, que se explica en la sucesión de acontecimientos afortunados e infortunados, unas veces provocados por el azar y otras por las conmociones internas entre federales/unitarios, en especial, por los triunfos

militares y el ascenso de gobernantes representantes de un federalismo popular, al que juzga atávico y bárbaro,⁷ que truncaron las posibilidades de acceder a una educación formal reservada para las elites.

Allí consigna que la orientación de su primera educación fue producto de una paradójica combinación de componentes religiosos y liberales. Los primeros venían de la mano de los clérigos que integraban su familia; los segundos se los dio su paso por la escuela. Así describe sus experiencias en ese sentido, donde recibiera una... "educación razonada y eminentemente religiosa, pero liberal, que venía desde la cuna transmitiéndose desde mi madre al maestro de escuela, desde mi mentor Oro hasta el comentador de la Biblia, Albarracín." (Sarmiento, 1966: p.212). Pero, después, concluida esa fase de su formación inicial, el acceso al conocimiento quedaría sujeto a la disponibilidad de libros,⁸ quedando librado a su arbitrio⁹ el orden que los lee: "Desde aquella época me lancé en la lectura de cuanto libro pudo caer en mis manos, sin orden, sin otro guía que el que acaso me los prestaba..." (Sarmiento, 1966: p. 214).

Avanzando desde lo personal a lo contextual, en la caracterización histórica del encuadre biográfico, en los años posteriores a esa escritura, vemos que el período que se extiende desde la batalla de Caseros (1852) y la promulgación de la *Constitución Nacional*, (1853) hasta la primera de las presidencias históricas (1862-1868), está signado por la secesión de Buenos Aires, producto de los conflictos no resueltos, y su posterior reunificación que desemboca en un proceso transición, de paulatina institucionalización, que abarca las tres primeras presidencias nacionales (1862-1880), en cuyo transcurso proliferan improvisaciones, provisionalidades e inconsistencias, que redundan en su labilidad e incompletud institucional. Finalmente, la capitalización de la ciudad de Buenos Aires (1880) será el evento fundamental que subsume el completamiento de la base institucional que reordena la configuración del Estado argentino, donde el nuevo bloque asume la condición dominante.

Todo ese transcurso, en su determinación final, debe ser entendido como el pasaje sucesivo de cómo la consolidación de una fracción de la oligarquía que terminaría por aliarse e imbricarse con la burguesía comercial porteña, hasta adoptar un papel dirigente, logrando la

⁷ Primero el azar lo priva de recibir una beca de estudio en el Colegio de Ciencias Morales de Buenos Aires. Luego, en 1826, las montoneras de Quiroga le niegan la oportunidad de viajar a Buenos Aires con el mismo fin.

⁸ Hasta 1880 en Argentina, y en general en Latinoamérica, la presencia y la circulación de libros en la sociedad es escasa y dificultosa. Las razones son múltiples: las constantes guerras civiles, las disputas ideológicas devenidas en censura, la pobreza del comercio del libro, etc. (Zanetti, 2002, citado en Javier Planas, 2008: p. 12. Nota al pie).

⁹ Esto ha sido advertido por Lugones: "Es indudable que [Sarmiento] se ha nutrido en las lecturas de la biblioteca de Quiroga Rosas, así como que ellas son desordenadas y arbitrarias" (Lugones, 1988, p. 172).

subordinar el aparato material e institucional del Estado, como expresión de sus intereses, a través de una elite que da forma y materializa sus orientaciones dirigenciales.

De modo análogo, o en paralelo, la historia de la educación argentina, debe ser leída dentro de ese entramado, comprendiendo así las divergencias entre las visiones que sustentan los distintos actores políticos, protagonistas destacados dentro de la elite dirigente, y las razones por las cuales el sistema educativo argentino solo alcanza a configurarse definitivamente en el aparato legal que le proporcionó la Ley N° 1420 (1884), promulgada cuando el régimen de estatalidad alcanza cierta madurez. Y fue recién entonces cuando una primitiva Biblioteca adjetivada *nacional*, nacida del impulso sarmientino, se incorporaría –bajo una denominación que la sustancializa– como *pedagógica*, es decir, *de Maestros*. Se observa aquí, la pertinencia, la potencialidad del marco teórico adoptado; pues, volviendo ahora sobre la noción de *bloque histórico*, esta categoría interesa, a los fines de esta historia, en la idea que permite percibir e interpretar el carácter *operante* de las instituciones, de las superestructuras, en la conformación de la vida cotidiana de los actores sociales, gravitando –en sus mediaciones– en la reproducción de la vida material.

Así, no se trata entonces de ver solo cómo el modelo agro-exportador determina la organización de la república, cómo se sirve del Estado, sino entender que esto ha sido posible, en la medida que logra el consenso de las personas, de los distintos grupos humanos que actúan en la sociedad, cuya proyección de las conductas aceptables se articula sobre una serie de imágenes, de percepciones, de comprensiones, en las cuales la educación, la lectura, la arquitectura, entre otros factores, actúan sobre ellas, inciden y concurren a estructurarla.

En este punto resulta pertinente volver a recuperar alguno de los aportes, fundamentales para nuestra tesis, del trabajo investigativo Raymond Williams referido a *lo emergente* (la cultura liberal, el modelo civilizatorio de la *Generación del 37* trasmutada en *Generación dirigente del 80*) en relación a *lo residual* (a los restos atávicos de una concepción aristocrática o del autonomismo porteño, que verterían –de cierto modo– en *lo dominante*, y por ello se distancian de *lo arcaico*). En los términos de Raymond Williams (2000) "lo residual" designa...

...algo diferente a lo arcaico, aunque en la práctica son a menudo muy difíciles de distinguir. Toda cultura incluye elementos aprovechables de su pasado, pero su lugar dentro del proceso cultural es profundamente variable. Yo denominaría 'arcaico' a lo que se reconoce plenamente como un elemento del pasado para ser observado, para ser examinado o incluso ocasionalmente 'revivido' [o *negado*] de un modo deliberadamente especializado. Lo que pretendo significar por 'residual' es muy diferente. (p. 144)

Más allá de ese primer acercamiento por lo negativo, por lo que no es, "lo residual" se define de modo positivo como aquello que...

...por definición, ha sido formado efectivamente en el pasado, pero todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural; no solo –y a menudo ni eso– como un elemento del pasado, sino como un efectivo elemento del presente. Por lo tanto, ciertas experiencias, significados y valores que no pueden ser expresados o sustancialmente verificados en términos de la cultura dominante, son, no obstante, vividos y practicados sobre la base de un remanente –cultural tanto como social– de alguna formación o institución anterior.

Es fundamental establecer con claridad las diferencias entre este aspecto (esa composición de experiencias, significados y valores que no pueden ser expresados en términos de la cultura dominante), propio de lo residual, que se presenta en una relación alternativa e incluso de oposición a la cultura dominante, de la "manifestación activa de lo residual", que ha sido incorporado total y ampliamente a esa cultura dominante, siendo esta última una diferencia sustantiva respecto de lo arcaico. (Williams, 2000, p. 144).

Los elementos culturales que portan un carácter residual mantienen cierta distancia respecto de la cultura dominante efectiva; pero una parte de ellos (o alguna *versión* de ellos) habrá de ser incorporada a la cultura dominante, en especial si lo residual proviene de una esfera fundamental del pasado, en cuanto esta última se proponga manifestarse en esa esfera. En ese último caso, en la incorporación de *lo activamente residual* (a través de procedimientos de reinterpretación, disolución, proyección, inclusión/exclusión discriminada...), la selectividad de ese proceder se vuelve evidente, al igual que en el caso de la construcción selectiva de la tradición (Williams, 2000).

En cambio, con el término de "lo emergente", Raymond Williams pretende designar a...

...los nuevos significados y valores, nuevas prácticas, nuevas relaciones que se crean continuamente. Sin embargo, resulta excepcionalmente difícil distinguir entre los elementos que constituyen efectivamente una nueva fase de la cultura dominante (y en este sentido 'especie-específico') y los elementos que son esencialmente alternativos o de oposición a ella: en este sentido, emergente antes que simplemente nuevo. (2000, pp. 145-146)

Conviene introducir aquí algunas aclaraciones: (a) Lo emergente alternativo u opositivo es diferente de lo "simplemente nuevo", dentro de la cultura dominante. (b) Lo emergente, así

como lo residual, son definiciones que solo adquieren sentido, que solo pueden producirse/delimitarse, en relación a la cultura dominante (Williams, 2000, p. 146). Esa diferencia, entre lo emergente/lo nuevo, hace que su caracterización sea difícil de discernir en las instancias iniciales de su emerger; y eso hace que muestre una complejidad mayor que la caracterización de lo residual, cuyo trayectoria (pasada) puede recorrerse/recapitularse en sus efectos (Williams, 2000, p. 146).

Por otra parte, pareciera correlacionarse lo emergente con el surgimiento de una nueva clase social, o –cuanto menos– con una nueva constelación de clases o fracciones de clases, o con la renovada fortaleza que adquiere esa clase. No obstante, eso no es necesariamente así... "La emergencia cultural en relación con la creciente fortaleza de clase es siempre de una importancia fundamental e invariablemente compleja. Sin embargo, también debemos observar que no es el único tipo de emergencia. Este reconocimiento resulta sumamente difícil desde una óptica teórica, aunque la evidencia práctica es abundante. Lo que realmente debe decirse, como modo de definir los elementos importantes, o lo residual y lo emergente, y como modo de comprender el carácter de lo dominante, es que *ningún modo de producción y por lo tanto ningún orden social dominante y por lo tanto ninguna cultura dominante verdaderamente incluye o agota toda la práctica humana, toda la energía humana y toda la intención humana*. Esto no es simplemente una proposición negativa que nos permite explicar cuestiones significativas que tienen lugar fuera o en contra del modo dominante. Por el contrario, es un hecho en cuanto a los modos de dominación que seleccionan y consecuentemente excluyen toda la escala de la práctica humana. Lo que excluyen es considerado con frecuencia como lo personal o lo privado, o como lo natural o incluso lo metafísico. En realidad es habitualmente en uno u otro de estos términos donde se expresa el área excluida, ya que lo que efectivamente ha aprehendido lo dominante es de hecho la definición dominante de lo social" (Williams, 2000, pp. 147-148).

Para completar el cuadro debemos señalar que en nuestra comprensión lo *dominante social* se apoya en lo *dominante simbólico*, que lleva el trasfondo de una realidad –inaprensible en sí misma– al plano de las representaciones intelectuales y morales, donde la directriz de la clase dirigente se ejerce a través de la sociedad civil. Y esa dimensión moral o ética tiene una correlación estética: un *buen comportamiento* también es considerado *bello*; y, de ese modo, el consenso se anuda con la seducción. Aquí se observa que no es posible establecer una taxonomía de las sensaciones y de los sentimientos; y, desde la perspectiva de lo dominante, no hay un "deber ser" moral que se desentienda de aquello que se percibe socialmente como una "conducta bella".

Corresponde aclarar que, en esos desgloses o declinaciones de los niveles de la ideología, con sus distintos alcances, esa noción de belleza no se vincula con lo *bello-artístico* (objeto, en parte, de la teoría del arte, o de la arquitectura) ni con lo *bello-filosófico* (objeto de la estética), sino con una dimensión estetizante de la vida social sobre la que el Estado manifiesta una notoria capacidad operante, y en la que Katya Mandoki (2007) ha centrado su interés investigativo, aspecto sobre el cual dirigimos nuestra atención.

Pero este, aunque constituye una de las coordenadas principales de sus conceptualizaciones, es solo un aspecto –entre otros– que suscita nuestro interés. Pues, sin salirnos del esquema básico del marco gramsciano, nos parece oportuno recurrir a los planteamientos teóricos de Katya Mandoki en aquello que ellos tienen de co-lindante con nuestro marco, entendiendo que ella desarrolla algunos tópicos que, en un sentido, amplían la perspectiva adoptada, mientras que, por otro lado, la hacen más pertinente y circunscripta. Así, en principio, en relación al objeto de esta tesis, la conceptualización que ella despliega en los primeros capítulos de *La construcción estética del Estado y de la identidad nacional* presenta algunos aspectos sobre los que nos interesa reflexionar.

En la lectura que proponemos de ese texto resaltan cuatro aspectos de especial interés para nosotros: (1) la adopción de una perspectiva descentrada, desde los bordes, en razón de su inserción en el pensamiento latino-americano; (2) la incorporación de una diferenciación entre Estado/Nación, y entre lo estructural/lo energético, que direcciona sus explicaciones acerca de la amplia difusión que tuvo ideología del nacionalismo, y que provee un marco conceptual que habilita cierta explicación del sobrevenir de las estructuras estado-nacionales hispanoamericanas en el siglo XIX; (3) un acercamiento al problema de las identidades en general, como definición "fluyente" de las subjetividades, y de la identidad nacional en particular; (4) la valorización de la función de lo estético dentro del contexto de las representaciones, de los imaginarios que acompañan a la construcción del Estado.

Antes de entrar en tema, recordamos que diversos autores adjudican a ese énfasis estetizante una notoria incidencia en la configuración del sistema educativo, en la organización escolar; según lo demuestran trabajos recientes de Nicolás Arata (2014), quien – en su trabajo sobre la BNM– se interroga acerca de los mecanismos que hicieron de la escuela un poderoso mecanismo de estetización de la vida.

Entre esos aspectos, centramos primero la atención en la doble diferenciación antes enunciada; por un lado, entre Estado-institución y Nación-organismo cultural, puestos ambos en la perspectiva de la conformación de la identidad nacional; y, luego, en segundo término, en la distinción analítica entre lo estructural y lo energético, metáfora que deslinda lo material-

organizativo de aquella fuerza vital que circula entre las piezas de ese mecanismo, que motoriza su funcionamiento, al tiempo que lubrica y da cohesión a lo organizacional.

Así, en la distinción Estado/Nación, el primer nodo, el *Estado*, se configura como la institución más preocupada e interesada por la producción de una identidad nacional, en la medida que ella apuntala su legitimación, como entidad situada por encima de las particularidades locales; mientras que, el segundo nodo, la *Nación*, es justamente aquello que se pretende conformar, como un factor coadyuvante que apunta a subsumir –en lo cultural, en lo social, en lo político– la pluralidad y brindarle una razón de ser –más allá de lo co-presencial– a la delimitación territorial de lo estatal. La idea de que existe una Nación de la que todos los habitantes de un territorio forman parte supone la cuestión de la construcción de una identidad nacional, como una faceta específica de las identidades con las que –en general– se revisten y toman forma las subjetividades.

Dentro de ese enmarcamiento, Katya Mandoki (2007) entiende por identidad a aquello que envuelve a la subjetividad para presentarse ante los otros e integrarse a cada contexto social en que se despliega. Así, en su entendimiento, la identidad es "la piel social de la subjetividad". Y con esto quiere afirmar que la identidad dispone de una presencia "líquida", móvil, fluyente, plural y en buena medida colectiva, que no se posee una "identidad" en estado sólido y en número singular, que se aglutinaría en torno a un nombre y una biografía, sino que se re-articulan en relaciones de oposición/diferencia/identificación respecto de los diversos colectivos por los cuales el sujeto transita. Es decir, las subjetividades se asoman, se conforman y se presentan envainadas en distintas identidades marcadas por las diferentes situaciones en que éstas se materializan para hacerse perceptibles.

En este sentido, en *Prácticas estéticas e identidades sociales* (2006b), Katya Mandoki argumenta que toda identidad depende de una matriz, que es la instancia donde los individuos superan su singularidad como organismos biológicos aislados y forman parte de cuerpos colectivos. Es allí donde los sujetos ejercen diferentes identidades, desde matrices diversas como la familiar, religiosa, de género, profesional, generacional, nacional, ciudadana o partidista. En su entendimiento aquello que amarra las identidades es la subjetividad al mantener la coherencia por la memoria de las diversas situaciones en que se han desplegado. A su vez, las identidades permiten transitar distintos espacios y tienden hilos que vinculan a unos sujetos con otros, urdiendo así el tejido social.

Nos parece oportuno señalar que ese desglose conceptual, que remite a esa sucesión de instancias de Estado/Nación/identidades/subjetividades, constituye un aspecto del encuadre teórico de esta autora que permite enfocar algunas cuestiones sobre las que transita esta tesis.

Así, la cultura lectora apunta a consolidar –en base a ciertos contenidos, a las maneras de relacionamiento libro-sujeto, a los rituales de la biblioteca– esas subjetividades, revistiéndolas de intereses comunes, es decir, dotándolas de identidades.

Ahora, recapitulando sobre un aspecto fundamental de esas identidades, observamos que esa condición o propiedad fluyente se vincula con esa otra distinción metafórica que mencionáramos, que diferencia las instancias estructurales y las energéticas como factores que impulsan el desarrollo de un Estado-nación, indicando que éste tiene su fundamento en un acoplamiento estructural-energético.

La "estructura" la establece el Estado, a través de su Constitución y la división de poderes, de su agenda gubernativa anudada a una clara organización político-administrativa, es decir, basada en una más o menos rigurosa estratificación política y también en las diversas modalidades de agenciamiento. Es decir, se trata de las "estructuraciones" –según el esquema gramsciano– que pertenecen a la sociedad política pero que se enraízan en la sociedad civil. Percibe que, en cambio, el factor energético tiene una definición más ambigua y no es tan fácil de detectar. Sin duda, parte de esta energía la proporciona la inversión/renunciamento de una parte del producido de su trabajo (expresada parcialmente en el pago de impuestos), de su tiempo (en la participación política...). Pero si hay que exigir a los sujetos sacrificios considerables por el Estado, esa fuerza cohesiva no puede reducirse a un factor puramente económico o político, a meras contraprestaciones, sino que debe haber algo más en juego, pues exige una asimilación introyectada que sostenga esos mecanismos de delegación y participación pasiva. Ese *algo más* estaría constituido por una energía afectiva que se extendería más allá de lo inmediatamente pragmático; y termina por identificarse en una pertenencia colectiva, conformándose como una identidad común.

En otros términos presupone que aquello que cohesiona al *Estado* con la *Nación* se halla en la circulación de una *energía afectiva* invertida en la producción y reproducción de esa idea relativamente vaga pero fuertemente emotiva de que existe algo que se entiende por "Nación", con fundamento en el Estado, que nos denota a todos los que nos reconocemos en ella. En este punto, remitida esa identidad al plano de una nacionalidad que alimenta el ideario de un nacionalismo ampliamente difundido, Katya Mandoki (2007) se pregunta cómo éstos se han constituido, en base a cuáles supuestos.

Precisamente debido a su naturaleza abstracta, la matriz estado-nacional requiere de una constante entrada de energía en forma de "adhesión emocional" otorgada por sus miembros para mantener la cohesión, pero esta adhesión no surge espontáneamente, sino que necesita ser extraída, procesada y canalizada.

Aún cuando lo formula en otros términos, Katya Mandoki (2007) entiende que las fuerzas centrípetas que el Estado despliega se ven contrariadas por las resistencias inter-culturales y de clase, producto de las contradicciones sociales, de la existencia de identidades locales o étnicas negadas, por la subordinación a la que se ven sometida una parte mayoritaria de la población.

Vemos entonces que la autora sitúa su atención en la noción de "imaginarios", por los cuales todos los miembros de las distintas comunidades nacionales –que físicamente no pueden conocerse o encontrarse directamente– se imaginan/consideran a sí mismos como parte integrante de una comunidad a la que definen como la "nación". Se interroga, a continuación, acerca de las razones por las cuáles esos imaginarios, y no otros, se han ido generalizando y mantienen su plausibilidad, como también qué mecanismos los sostienen.

Para responder a esa cuestión recurre al concepto gramsciano de "hegemonía", el cual resulta operante en la medida que ésta es construida por los intelectuales quienes, que se instituyen como un estrato que provee de cuadros a los grupos dominantes constituyendo su capacidad dirigente, actuando como los "persuasores" que elaboran la ideología (los imaginarios, las representaciones) y la difunden. Es decir, llegado a este punto Katya Mandoki (2007) completa su esquema y vincula esos procesos a la producción de hegemonía, recapitulando sobre los planteos de Gramsci. Ello nos lleva a brindar un mayor desarrollo a la secuencia lógica que hila su argumentación en tanto nos permite cerrar el círculo de nuestro marco teórico y mostrar su pertinencia, su coherencia interna.

Así, la idea que sustenta esta argumentación vuelve a situarse dentro del marco gramsciano, retoma su hipótesis central, en el sentido que comprende que aquello que subyace en el concepto de hegemonía es la evidencia de que ninguna acción de dominación puede mantenerse indefinidamente por la fuerza o coerción, sino que requiere un cierto grado de asentimiento, de aceptación de los grupos subordinados.

En otras palabras, Katya Mandoki (2007) enfatiza, en su razonamiento, que la identidad nacional no se agota en las iniciativas que emprende el Estado; por lo cual se le plantea el problema de cómo abordarla en singular cuando todo apunta a subsumir/sintetizar una pluralidad.

No obstante, más allá de todo esquematismo teórico, lo más interesante del planteamiento de Katya Mandoki (2007) es que su preocupación no está centrada en una sociedad histórica general, que se define por el desarrollo de las fuerzas productivas, por las relaciones de producción, por los vínculos entre base-superestructura, sino que centra su atención en la conformación de las sociedades nacionales que emergen de los procesos independentistas en

Hispanoamérica durante el siglo XIX, en especial del caso mexicano, pero que brinda los indicios y los conceptos para analizar situaciones análogas.

En ese interés percibe que el cimiento para la construcción del modelo nacionalista de Estado ha sido la institución educativa que asume, hacia fines del siglo XIX, una dimensión política inusitada. Y esa hipótesis la conduce a interrogarse acerca de cómo la matriz escolar ha llegado a asumir ese papel de producción masiva de ciudadanos.

La respuesta a esa pregunta la encuentra en los mecanismos que llevan a amalgamar educación e instrucción con cultura y enseñanza. En otras palabras, el aparato escolar confunde su legítimo y fundamental papel de educar hacia una identidad cívica –en cuanto a derechos y obligaciones constitucionales de los ciudadanos– por tratar de generar una cultura nacional cuya base no puede venir nunca sólo del Estado, sino que se debe cimentar en cierto basamento reconfigurado.

Hay aquí una discrepancia entre *Estado*, como institución que brinda educación y se ocupa de la administración para el bien común, y la *Nación*, como conglomerado de culturas particulares que deben ser subsumidas en una identidad y voluntad común.

En esa lógica, en el proceso educativo que lleva adelante el Estado, la estética habría de desempeñar un papel fundamental –tratándose de la infancia, una etapa de la vida en particular receptiva– por la propensión de reclutar la sensibilidad hacia este imaginario de la unidad e identidad (de lo idéntico/de la identificación) nacional.

Volvemos aquí a la distinción estructura/energía, entendiendo que ese fluido cohesivo de la nacionalidad está dado por una determinada sensibilización, que tiene un componente preponderantemente estético.

De este modo, en ese punto Katya Mandoki (2007) recurre a la noción de *estesis*; pues es allí en donde el papel de la dimensión estética y de sus prácticas sensibilizantes llegan a ser cruciales como vehículos para producir –de una manera deliberada– la energía afectiva hacia el ideal de unión nacional que encubra estas tendencias.

Y, en relación a esos procesos, postula que la estética ha sido una herramienta necesaria, aunque no suficiente, en la edificación social del Estado; lo que la lleva a preguntarse cómo ha operado, mediante qué mecanismos, y qué consecuencias tiene; y obliga a revisar, en primera instancia, el engarce de dos dimensiones, la política y la estética, tanto en sus manifestaciones artísticas como en las extra-artísticas. Aquí la autora plantea que la identidad nacional y el Estado se han ido construyendo, entre otros dispositivos, en base a estrategias estéticas; lo cual no quiere decir que un Estado-nación se construya sólo mediante

procedimientos centrados en lo estético, pero sí subraya el papel crucial de esa dimensión en los procesos de fraguado de los Estados-nación modernos.

Así llegamos a un punto focal de su tesis, en el que la autora resalta que tal dimensión se define como *estética* precisamente porque apela a la sensibilidad de sus participantes, porque provee estímulos sensoriales y un vínculo afectivo con los otros a través de ciertos rituales, experiencias y prácticas en la construcción y reproducción de esta comunidad imaginada.

Como hemos explicado con anterioridad, en el marco conceptual de Katya Mandoki (2007) lo estético no remite a un sentido restringido referido a la teoría del arte o a lo bello-filosófico, sino a un espectro mucho más amplio en tanto proceso que recluta la sensibilidad produciendo efectos emocionales y sensoriales significativos para el sujeto, incluso –en lo fundamental– energizantes. Acentúa aquí que la incorporación del término "estético" es categorial, clasificatorio, no evaluativo, abarcando todos los fenómenos sensibles vinculados a éste.

Además, puede ser fabricado o inventado y, como en la producción artística, sirve para decorar, fantasear o disfrazar, aunque también para revelar. No es casual que la aparición de los Estados-nación coincidiese con la producción literaria particularmente de novelas con caracteres nacionalistas en Europa y en América durante el siglo XIX. Demás está decir que la producción de esa literatura debía correlacionarse con la producción de un público lector; preocupación que Benjamín Zorrilla (1883) expresara de manera magistral.

En síntesis, en esa construcción de la idea de identidad nacional impulsada desde el Estado, los mecanismos de seducción adquirieron una dimensión inusitada; y es aquí donde la idea de Antonio Gramsci de los "intelectuales orgánicos" como "persuasores", alcanza una renovada efectividad, como lo reconoce la misma autora.

No obstante coincidimos con Katya Mandoki (2007), quien afirma que Antonio Gramsci abordó la relación entre la producción literaria y la política, pero no profundizó lo bastante en la dimensión estética de la producción de hegemonía. Esta dimensión, no necesariamente artística, logra la concretización y materialización necesarias para posibilitar la experiencia del imaginario nacionalista.

Para cerrar la legitimidad de la inclusión de los hallazgos conceptuales de esta autora, desde los aspectos que más nos interesan, volvemos a resaltar la dimensión latino-americanista de Katya Mandoki (2007) quien introduce una perspectiva "periférica" o descentrada que Antonio Gramsci y Raymond Williams no poseen, y que aporta un enfoque original a los encuadres de aquellos autores. Pues, percibimos que tanto Antonio Gramsci como Raymond Williams han centrado sus análisis en procesos políticos que surgen estructuralmente de un fermento societario que se ha ido acumulando en la historia, mediante

mecanismos de negación, subsunción, pero también de trascendencia, y –en especial– de afirmación de determinados sectores sociales enraizados en la propia formación histórico-social. En la lógica de esa construcción la burguesía surge, se impone, oponiéndose, disputando, venciendo a las fuerzas aristocrático-feudales que la sometían.

En cambio, Katya Mandoki (2007) estudia los procesos en los cuales un poder imperial se impone sobre lo originario pre-existente, negándolo en sus raíces, que se despliega aniquilando y sometiendo a las poblaciones nativas, introduciendo procesos de a-culturización y modernización compulsiva, que destierra todo resabio étnico-cultural anterior, o lo categoriza como una caricatura, bajo la adjetivación de lo arcaico, atávico o atrasado. Por tal motivo, en vista del objeto de esta tesis, de su delimitación geográfica e histórica, nos resulta interesante adoptar el giro y el esquema conceptual que ella introduce en sus enfoques, remitiéndolos a la construcción de la Argentina decimonónica en la que se contextualiza nuestra historia.

Así, observamos que –en el contexto de esa construcción–, la fracción dominante que emerge del proceso independentista surge en oposición al bloque histórico colonial, pero re-asimila sus mismos modos de dominación, adecuándolos a las nuevas circunstancias de la economía capitalista, de la división internacional del trabajo, y termina subordinándose externamente a un nuevo polo hegemónico imperialista, situándose en la condición de dependencia neo-colonial.

En este sentido, la oligarquía terrateniente pampeana y la burguesía comercial porteña expresan intereses similares a las mismas fracciones dominantes de antaño, pero *aggiornadas* a la nueva fase de la economía-mundo, donde la dependencia no se manifiesta a través de administraciones virreinales sino sometiendo al dictado del capital, y en el cual el modo de organizar las sociedades requiere de mecanismos notablemente más sofisticados, entre los que sobresalen aquellos que presuponen el imperativo de la re-configuración de sociedades nacionales bajo el modelo civilizatorio europeísta.

Tomando ejemplos concretos, por caso en el campo de las enseñanzas, es cierto que las iniciativas en la última época colonial, y luego en los primeras décadas de existencia independiente, suponían una cierta secularización y "popularización" (en el sentido de una mayor difusión que abarcaba nuevos públicos) de la educación letrada; pero ésta no se impuso como un imperativo hasta que el *espacio geográfico* (en tanto potencial de recursos económicos) y las *poblaciones* (organizadas como fuerza de trabajo) requirieron de un control mayor, que hizo necesaria una clara delimitación del territorio, una unificación identitaria y una homogeneización cultural que resultase a toda vista incuestionable. Es entonces cuando la

acción educativa del Estado alcanzó una dimensión nacional, que exigía la universalización de la alfabetización como horizonte deseable hacia el cual habría de tender todo el esfuerzo del aparato estatal, más allá que los intereses sectoriales de las distintas fracciones de clase pudieran obstaculizar temporalmente ese logro.

Recapitulando sobre los ejes en que transita de nuestra historia, nos interesa subrayar los modos mediante los cuales la oligarquía, a través de la elite dirigente, instituyó su hegemonía en la Argentina, anudándola en la historia menuda de las instituciones, en la cual la educación, y la cultura libresca asociada a ella, desempeñó un papel fundamental; y la arquitectura fue mucho más que un espacio o un continente neutral, sino que se instituyó como una estructura posibilitante y una envolvente significativa, que valoriza su función y brinda una imagen y escenario a la ciudad.

En suma, en su enmarcamiento, en su objeto, esta historia procura ser —en su mayor parte— la historia de una institución respecto de sus orígenes y del devenir que le otorga sentido pleno, pero también considerándola también en relación a su edificación. Y en relación a ella, procura echar luz a la vinculación entre continente/contenido, entre significado de la institucionalidad particular y las significaciones que le provee la arquitectura en virtud de su espacialidad, de su conformación morfológica, de sus ornamentaciones e iconografías...

Más allá de estas ideas, retomando el relato histórico, en su transcurso, nuestra hipótesis parte de considerar que este gravita y péndula en torno a la contraposición de dos períodos. Primero, aquel que le sirve de antecedente histórico, que se organiza a partir del decreto presidencial sarmientino y que se extiende hasta el momento que enfrenta el riesgo de su disolución (1870-1881); lapso en el cual se verifica la razonabilidad de asignar a aquel acto legal un valor fundante respecto de la historia de la BNM. Luego, el período que se extiende desde su recuperación, colocándola bajo la tutela del CNE (1883), como acto previo para incluirla como una parte sustantiva del sistema educativa dándole estatuto legal a través de la Ley N° 1420 (1884), y desde allí a su sucesiva consolidación institucional, que reconoce un punto de llegada cuando Amador Lucero ejerce su dirección, dejando definitivamente instituida la presencia de la BNM en el marco del sistema educativo.

En estas determinaciones, lo eventos que le otorgan formalidad administrativa y legal resultan por demás significativos, aspecto que resalta Nicolás Arata (2014. En Pineau P. 2014).

Más, se insiste aquí en la centralidad que adquiere —en todos los planos— el período que se extiende desde su incorporación a la estructura del Consejo Nacional de Educación, hasta su acomodación al edificio proyectado por el arquitecto Carlos Altgelt para la Escuela *Petronila*

Rodríguez, pues esta muestra derivaciones hacia el pasado, donde se enraíza, y hacia el futuro, cuando alcanza una definición plena en aquello que la institución demanda para sí, durante la gestión directriz de Amador Lucero.

Además, adelantamos aquí que, más allá de la centralidad que en este trabajo se le otorga a ese período, se considera que cada uno de ellos reconoce una figura protagónica que pareciera condensar toda la significación de su época. Así, en la primera fase Domingo Sarmiento es quien se constituye en el *factótum*¹⁰ de una biblioteca creada en los tiempos tempranos de una república en ciernes. Luego, en los años de su maduración, cuando queda caracterizada como *pedagógica* y asimilada al sistema educativo, el foco se concentrará sobre actores colectivos donde resalta la figura de Juan Manuel De Vedia (1895-1906), como un *primus inter pares*, sobre el trasfondo de los directores sucesivamente designados por el Consejo Nacional de Educación, sin que ello opaque a Enrique Navarro Viola (1881-1883); aunque también le reconozcamos, por el particular interés del objeto de esta tesis, cierta centralidad al arquitecto Carlos Altgelt quien –al brindarle una magna envolvente arquitectónica a la institución, incluso más allá de sus intenciones– también se destaca entre quienes logran descollar en esos años.

Es posible aquí hacer una salvedad que ponga en resalto esas figuras en su peculiaridad, distinguiendo el carácter de las acciones que emprenden. En esta comprensión, la figura de Domingo Sarmiento pareciera ubicarse por encima de cualquier otra, en el sentido que no sólo cumplió el mandato particular de su incumbencia en relación con su papel institucional, sino que tuvo –a su tiempo– la claridad y estatura intelectual para formular/condensar, por sí mismo, todo el mandato histórico de su época.

1.2. Dimensiones de análisis.

Esta historia, por otra parte, transcurre en distintos registros. Uno es aquel que narra sus peripecias institucionales. Otro, el que propicia su encuentro con la arquitectura y le asigna un lugar propio, otorgándole encarnadura y anclaje material. Un tercero, aquel que, en disposición de un continente, de una estructura posibilitante y de una "ciencia" propia, le permite desarrollar su proyecto, adoptar cierta organicidad u organización.

Entonces, de esta conjetura, deriva una de las preguntas liminares a la cual la tesis pretende dar respuesta, entendiendo que en esa imbricación la arquitectura potencia el desarrollo de

¹⁰ Factótum (del latín medieval *factotum*, y este del latín *fac*: *haz*, en la segunda persona de singular del imperfecto, de *facēre*: *hacer*, y de *totum*: *totalidad*); en su significado más llano: persona que despacha los principales negocios en nombre de quien actúa. También integra el listado de las alocuciones latinas usuales: *Fac totum*, Factótum, persona que desempeña las actividades fundamentales de un trabajo o empresa. Hay aquí una extrapolación de sentido...

una institución, establece un piso o umbral de posibilidades que van a adquirir sentido en la historia.

Y, en el cruce de todas esas evidencias y conjeturas se fundamenta, en esta apertura capitular de la investigación, la razonabilidad de la periodización adoptada, que se justificará expresamente en el apartado siguiente, y el desagregado interno de la misma.

En síntesis, aquí interesa explicitar los ejes o dimensiones de análisis que se han de transitar en esta tesis, en cuanto ellas permiten desglosar el propio objeto de estudio, visualizando fracturas en aquello que constituye e instituye lo *bibliotecológico*, dentro de lo cual esta historia –de la *Biblioteca Nacional de Maestros*– se configura e integra como un capítulo peculiar. Además, se consigna que ellas ordenan y explican los distintos acápite o apartados en que se dividen los sucesivos capítulos.

De manera más específica, se entiende que la configuración de lo bibliotecológico gira en torno a tres dimensiones principales, las que afectan a: (1) Lo *institucional*; en sus derivas. (2) Lo *material*, arquitectónico-espacial-simbólico (en torno a la interacción continente/contenido percibido en sus materializaciones, en la materialidad de sus estructuras, pero también en cómo éstas re-configuran las prácticas al tiempo que son configuradas por ellas, por sus acontecimientos de manera concreta, fáctica); y es –en esta dimensión– dónde más interés/precisión adquiere la noción de *estructura posibilitante* de la cual se ha hablado con anterioridad. (3) Lo *organizacional*, que involucra los *proyectos institucionales* particulares que en cada etapa, en cada período o bajo el imperio de cada Director, aquella institucionalidad adquirió un sentido y orientación definida o especial, en el entendimiento de que una misma institución específica –en el transcurso del tiempo– va adquiriendo una proyección e intención particular, que responde a la época o a la coyuntura por la que atraviesa; más no solamente.

Se consigna aquí que –así como el cruce de todas las distintas evidencias permite distinguir y fundamentar la apertura periódica de lo histórico– este desglose, como hemos dicho, cimienta la apertura de los distintos apartados dentro de cada capítulo, dejando en claro que la escisión y diferenciación de estas dimensiones es un recurso analítico, que en la práctica éstas se amalgaman e imbrican, pero no de manera constante ni regular, sino de una modo particular según los tiempos, según los protagonistas.

Avanzando en la caracterización de esas dimensiones, surge la evidencia que la noción de *institución* no solo aparece en primer orden sino que adquiere cierta prelación, dado que ese concepto no solo se aplica sobre la conformación bibliotecológica sino que abraza el sistema de la Arquitectura como disciplina.

Por ello conviene dedicarle alguna atención, delimitando sus significados; pues como explica François Dubet (2006), en su capítulo "Crisis de la transmisión y declive de la institución":

'Institución' es uno de esos conceptos a los que resulta difícil renunciar a pesar o a causa de su contenido polisémico y de su gran caudal de ambigüedad. Al respecto, se pueden distinguir tres grandes registros semánticos. El primero, objeto de la tradición antropológica, en concreto en la línea de Durkheim y Mauss, define como institución todas aquellas prácticas sociales más o menos rutinizadas y ritualizadas; todos los sistemas simbólicos, como las religiones y las lenguas, que se imponen a los actores como 'hechos' derivados de su acción. En este caso, la lista de instituciones es casi infinita: las costumbres, los usos, los hábitos alimentarios y los códigos de la cortesía son instituciones. El segundo registro semántico remite a la sociología política. Las instituciones suponen un conjunto de marcos y procedimientos que conforman la soberanía, regulan los conflictos y sancionan decisiones legítimas: las constituciones políticas, los parlamentos, los procedimientos de arbitraje y los sistemas políticos figuran entre ellas. En este trabajo vamos a emplear la noción de institución en un tercer sentido: el de la función de instituir y socializar. La institución se define por su capacidad de promover un orden simbólico y formar un tipo de sujeto amoldado a cierto orden, en definitiva, de instituirle. En este sentido, la iglesia, la escuela, la familia o la justicia son instituciones porque inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, porque 'institucionalizan' valores y símbolos y porque 'instituyen' una naturaleza social en la naturaleza 'natural' de los individuos. (Dubet 2006: p.29).

Como se aprecia, François Dubet resalta de modo preciso que la idea de institución remite a un concepto ambiguo, de contenido polisémico, en el cual –mediante un procedimiento analítico– se pueden delimitar tres registros, adscriptos a campos teóricos diferentes.

En esa interpretación, señala que un primer registro comprensivo está referido a la tradición socio-antropológica, agrupando todas aquellas *prácticas sociales* (que se ejecutan de maneras rutinarias y que llegan a poseer un carácter ritual), y *los sistemas simbólicos* en los cuales éstas se imbrican, los cuales se imponen a los sujetos colectivos como 'hechos sociales' derivados de su acción.

Luego, percibe un segundo registro de inspiración en la sociología política, o en las ciencias políticas, que define el *conjunto de marcos y procedimientos* a través de los cuales se

instituye un sistema y un régimen de soberanía, y se regulan los conflictos, sancionando la legitimidad y la legalidad de las decisiones que se adoptan en ese marco.

Y, finalmente, un tercer registro, derivado de la función *instituir* y *socializar*, que se define por su capacidad de promover un orden simbólico y formar/modelar/moldear un determinado tipo de sujeto anudado a ese orden; es decir, capaz de instituirle. En este último registro François Dubet inscribe sus análisis. Del modo análogo, esta tesis adopta dicha acepción entendiendo que la Biblioteca se ha ido configurando como un orden simbólico socialmente instituido, que de manera dinámica instituye un sujeto (*lector*) e impone un modo de comportarse, que vincula a ese sujeto con el objeto de su atención (el *libro*).

Interesa aquí anexar algunos otros conceptos sobre los cuales François Dubet (2007) hace transitar su ensayo, como ser las nociones de *programa institucional*, que remite a otras categorías posibles, como ser *matriz institucional*, *proyecto institucional*... cada una de las cuales, a su vez, recapitularían sobre diferentes planos de la acción, tendiendo a connotar esa noción de base, en su remisión a *lo organizacional*.

Por su parte, Raymond Williams también aborda el problema de las *Instituciones*, vinculándolo a las tradiciones, señalando que el establecimiento efectivo de una tradición selectiva depende de su adscripción a instituciones identificables, sin que ello suponga definir que el proceso mediante el cual esas tradiciones manifiestan y ejercen esa efectividad dependen por entero solo de las instituciones, pues este aserto implicaría una subestimación de la complejidad que poseen esos procesos (2000, p. 139).

Así, sin haber formulado una definición del concepto *institución* Raymond Williams señala que las relaciones entre instituciones (culturales, sociales, económicas, políticas...) son muy complejas; y que esas relaciones brindan una indicación directa del carácter de la cultura en sentido amplio.

No obstante, en su acepción no se trata solo de instituciones formalmente identificables, sino que también involucra a las *formaciones*, movimientos, tendencias... propias de la vida intelectual y artística, que ejercen una influencia significativa (e incluso, en ciertos casos, decisiva) sobre el desarrollo activo de una cultura, y presentan una vinculación variable, expresa o solapada, con las instituciones formales (Williams, 2000, p. 139).

Las instituciones formales tienen una profunda influencia sobre el proceso social activo, en especial, sobre los procesos generales de socialización; sin embargo ese concepto sociológico puede resultar abstracto al extremo. Raymond Williams observa que cualquier proceso efectivo y específico de socialización, a través de instituciones formales, se vincula con ciertos aprendizajes necesarios, que se realizan en el marco de una selecta esfera de

significados, valores y prácticas que –en la proximidad que manifiesta ese aprendizaje necesario– constituyen los fundamentos de lo hegemónico (Williams, 2000, p. 140). Por caso...

La educación transmite las habilidades y el conocimiento necesarios, pero siempre a través de una selección particular de la totalidad de la esfera aprovechable y junto con actitudes intrínsecas, tanto para las relaciones sociales como educacionales, que en la práctica son virtualmente inextricables. (Williams, 2000, p. 140)

No debe suponerse que la sola sumatoria de todas las instituciones (familia, escuela, iglesia, comunidad, medios de comunicación, aparatos del Estado...) que ordenan los procesos de socialización constituyan de por sí una hegemonía orgánica, puesto que no se trata de una socialización genérica ni abstracta, sino de fenómenos procesales específicos, complejos, llenos de conflictos, ambigüedades, contradicciones, conflictos... etcétera, que configuran lo hegemónico (Williams, 2000, p. 140).

Esta es una de las razones por las cuales no pueden reducirse lo hegemónico a las actividades propias de los aparatos ideológicos del Estado; estos aparatos existen, pero el proceso es mucho más amplio (que Antonio Gramsci lo sitúa en el ámbito de la sociedad civil más que de lo estatal) y en uno de sus aspectos más importantes es el ser auto-generados (Williams, 2000, pp. 140-141).

Como se señalara anteriormente, una cultura efectiva (es decir, que produce ciertos efectos concretos) es siempre *algo más* que la suma de instituciones "aisladas", no solo porque estas últimas derivan de aquellas y tiene sentido en ese marco, sino porque –en lo fundamental– la cultura se ordena como totalidad vivida al nivel de las interrelaciones, incluyendo las confusiones y conflictos, las cuales son constantemente negociadas. Por ese motivo, en el análisis, se deben incluir las *formaciones* (Williams, 2000, p. 141).

En la idea de Williams las *formaciones* son reconocibles como tendencias o movimientos conscientes (literarios, artísticos, filosóficos, científicos...), que pueden distinguirse por sus producciones formativas, que no pueden identificarse término a término, ni siquiera de modo somero, con las instituciones formales, ni con sus significados, ni con sus valores formales; incluso, algunas veces, son opuestas a ellas. Esa distinción es de notoria importancia cuando se diferencia las producciones de la vida intelectual de la artística (Williams, 2000, p. 141).

Raymond Williams señala que en la relación de las instituciones y las formaciones de una determinada cultura se verifica una notable variabilidad histórica; sin embargo, el autor se anima a establecer una especie de ley, una cierta regularidad, indicando que en las sociedades

complejas, propias del capitalismo avanzado, es posible que las formaciones adquieran mayor relevancia que las mismas instituciones (Williams, 2000, p. 142).

Además, en tanto Raymond Williams dirige su mirada hacia las culturas específicas, hacia las prácticas especializadas, no puede dejar de consignar que el abordaje, los enfoques y los métodos de análisis de las formaciones difieren de lo aplicable al estudio de las instituciones (Williams, 2000, p. 142).

En síntesis, esa triple diferenciación (*tradiciones; instituciones; formaciones*) demuestra la complejidad que alcanzan las construcciones culturales específicas, y la diversidad involucrada en el concepto de lo hegemónico entendido como proceso específico y especializado, en el cual ningún elemento puede ser considerado siempre como determinante ni como determinado, resaltando la amplísima variabilidad histórica de las prácticas involucradas.

Por otra parte, recapitulando sobre los planteos de François Dubet (2007), resulta pertinente adelantar algunas hipótesis acerca de la noción de *organización*, que constituye otra de las dimensiones de análisis.

Así, en principio, en sus referencias etimológicas, recurriendo al diccionario de la Real Academia Española (Vigésima tercera edición, o Edición del tricentenario), la palabra *organización* remite al vocablo proveniente del francés *organisation*, que –en las acepciones que aquí interesan– se relaciona con la acción y efecto de organizar u organizarse; con la asociación de personas regulada por un conjunto de normas en función de determinados fines; y con la disposición, arreglo u orden.

En la comprensión que se adopta en esta tesis *lo organizacional* se vincula a la conceptualización del *programa institucional* que adopta François Dubet; mientras que aquí, en nuestra tesis, la idea de institución se vincula con una de sus acepciones lexicográficas más literales, conjuntándola con la referencia a un organismo que desempeña una función de interés público, en especial benéfico o docente, en relación al cual aquel orden simbólico se vincula.

Entonces, de esta conjetura, deriva esa segunda pregunta liminar a la cual la tesis pretende dar respuesta, entendiendo que en esa imbricación la arquitecturización de una institución potencia sus desarrollos, establece un piso y un umbral de posibilidades que van a ir adquiriendo sentido en la historia, a la vez que habilita las decisiones acerca de cuáles son los modos de organizarla que pueden estabilizarse.

Ahora, al adentrarnos en esa valorización de la Arquitectura, percibimos que ésta, en tanto disciplina-institución, también se está consolidando en ese momento, adoptando una cierta codificación de la cual el Estado es artífice a la vez que habrá de servirse de ella.

Ahondado en ese proceso de codificación, que signa su historicidad en la medida que confronta con otros estilos, pasados y futuros, surge otra de las nociones, vinculada a una de las dimensiones que articula las coordenadas sobre las que transcurre esta investigación. Esta noción remite al concepto de *paradigma*, que encuentra cierta aplicabilidad específica en las investigaciones acerca de la arquitectura reciente.

Juan Luis Elizalde Gámez - Fabiola Aranda Chávez (2014), en su exposición sobre los *Paradigmas arquitectónicos*, comenta que el término paradigma proviene del griego *paradieigma* y significa "ejemplo que sirve de norma". Partiendo de esta idea, avanzando en su comprensión literal, etimológica, aún en el reconocimiento que este constituye un recurso simplista, se registra que el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española (2017) establece que el concepto de paradigma proviene del latín tardío *paradigma* y este del griego *παράδειγμα* (*parádeigma*). De esta procedencia lo define de manera liminar como *ejemplo* o *ejemplar*.

Seguidamente, distintas fuentes, brindan una serie de aplicaciones que resultan conexas con la conceptualización que aquí se ensaya. En ese punto, la definen como una teoría o conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y que suministra la base y modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento. Además, en lingüística, se lo define como un *esquema formal* (podría afirmarse en su sentido eidético) en el que se organizan las palabras que admiten modificaciones flexivas o derivativas.

En esa comprensión, los paradigmas son los principios que asocian o disocian las nociones fundamentales que rigen y controlan todo el discurso teórico de la arquitectura, que posee un carácter a la vez descriptivo y normativo, que involucra un circunscripto repertorio de problemas, que promueve y estabiliza ciertas configuraciones, produciendo efectos concretos. Un cambio de paradigma modifica la manera que interactúa con el mundo disciplinar, y, por lo tanto, en las maneras que se hace *Arquitectura*. Es decir, este concepto, aplicado a la disciplina arquitectónica, a su teoría y práctica, en tanto lenguaje, describiría una serie de líneas de constancia que subyacen, de manera no necesariamente explícita, en el pensamiento de la arquitectura de una época.

La intromisión de la noción de paradigma en relación a las producciones disciplinares de la arquitectura, en la sumatoria de sus teorías y sus prácticas, conduce a la elucidación tanto del horizonte comprensivo sobre el cual se recortan las lecturas (la legibilidad y la legalidad) de

lo producido, como de los modos en que ésta se conceptualiza (se teoriza), como así también las maneras que ésta se produce fácticamente; es decir, elucidar los dispositivos proyectuales que subyacen a la práctica concreta del pensamiento y del diseño arquitectónico.

Josep María Montaner (1999) resalta que...

La arquitectura depende de multitud de factores y debe responder a gran cantidad de solicitudes de muy diversa índole. Para contestar a toda esta complejidad de factores y solicitudes, la arquitectura, a lo largo de la historia, ha necesitado de unos paradigmas que la legitimen, unas fuentes de inspiración que justifiquen a grandes rasgos sus opciones; unos lenguajes metafóricos que le nutran de referencias iconológicas. (p. 56)

Tomando como punto de partida esta formulación, resulta pertinente señalar que la noción de paradigma arquitectónico no surge por partenogénesis, como un hecho aislado que delimitaría la autonomía disciplinar de la arquitectura como algunos teóricos proponen, sino que se eslabonan con sistemas de pensamiento más generales que hacen a la cultura general de una época. Así, por ejemplo, consideramos que cierta preeminencia de lo analítico, de una esa taxonomía conceptual que propone el positivismo, se relaciona y ajusta al sistema proyectual, de codificación procedimental, funcional e iconográfica que propusiera Jean-Nicolas-Louis Durand (1760-1834)¹¹ en los albores mismos de la institucionalidad burguesa, provee la evidencia más clara de esa articulación.

Llegado a este punto de desarrollo de la fundamentación del marco teórico, y de las dimensiones de análisis que aquí se propone, el cual se configura en la articulación de conceptos aparentemente distantes que provienen de campos disciplinares distintos, interesa

¹¹ Jean-Nicolas-Louis Durand (1760-1834), profesor de arquitectura en la *École polytechnique* desde su fundación, cargo que desempeñó entre los años 1795-1830. Allí sus enseñanzas ejercieron una notable influencia en los arquitectos de su tiempo, y se proyecta sobre todo el siglo XIX. Esas enseñanzas, basadas en la *economía*, la *funcionalidad* y la *racionalidad* de la arquitectura son precursoras de las que caracterizarán a la arquitectura moderna en el siglo XX.

Jean- Nicolas-Louis Durand escribió dos manuales en los que expuso su método de proyectar: 1) *Receuil et parallele des édifices en tout genre, anciens et modernes* (1799-1801); primer tratado que contiene ejemplos arquitectónicos antiguos y modernos, donde todos los planos están a la misma escala, y cuyo objetivo era comparar las diferentes arquitecturas a lo largo de la historia para aprender de ellas. Y... 2) *Précis des leçons d'architecture données à l'ecole polytechnique* (1802-1805) que cuyo primer volumen exponía un método completo para proyectar y otro método para analizar un edificio. En esa doble lógica proponía que para analizar un edificio uno tiene que ir del detalle a lo completo; en cambio, para componer un proyecto uno tiene que ir de lo completo a los detalles. En el segundo volumen analiza los diferentes edificios que componen una ciudad. Ese último tratado se convirtió rápidamente en un texto de referencia del Academicismo y tuvo mucha aceptación no solo en Francia, sino en muchos otros países. Su método era sencillo de aplicar, capaz de adaptarse cualquier programa arquitectónico de la época. Se proponía, para proyectar, trazar en primer lugar los ejes principales y a partir de ahí los secundarios; y sobre esos ejes se disponen las diferentes piezas, de base geométrica, fácilmente relacionables. Concordante con la época napoleónica, parece lícito conjeturar que Jean-Nicolas-Louis Durand institucionalizó una primera codificación del sistema contemporáneo del proyecto, y su simpleza coadyuvó para la difusión del academicismo, a través del sistema que impulsara la *École des Beaux Arts*.

resaltar que –al anclar la noción de *paradigma* sobre el sustrato del *bloque histórico* del cual forma parte– se pretende enraizar toda producción cultural parcial, y con ello a la cultura como totalidad, en sus estructuras societarias, entendiendo a ésta como la subsunción de *superestructura* e *infraestructura*, en la acepción que ambas categorías adquieren para el marxismo, postulando la indisociabilidad de la conjunción de las instituciones y de la producción de la vida material, enfatizando que éstas, por sus '*naturalezas*',¹² resultan inescindible.

1.3. Relevancia e interés del tema adoptado.

Nicolás Arata (2014), formula la hipótesis de que el intento de trazar el mapa de los espacios y circuitos de lectura en la Argentina, en el pasaje de los siglos XIX-XX, supone dar cuenta del surgimiento e incorporación de un nuevo tipo de lector; novedoso en lo cuantitativo y en lo cualitativo, pues...

Los públicos que accedieron de un modo cada vez más generalizado al mundo de la cultura escrita –niños, mujeres, obreros– no sólo canalizaron intereses específicos y configuraron nuevas sensibilidades a partir del contacto con libros, revistas y periódicos, también contribuyeron a diversificar los vínculos entre la sociedad y la cultura letrada... (p. 187)

Se observa aquí que la aparición pública, el "surgimiento", de esos lectores no implicaba necesariamente su 'incorporación' –que por entonces se realiza–, pues ese acto suponía una intención, una política intencionada, dirigida hacia ese objetivo.

Ha de entenderse también que esa primacía del *educar*, de *sensibilizar*, si bien privilegiaba la instrucción letrada a través del sistema educativo formal, adoptaba diversos campos de la realidad y múltiples dimensiones –entre ellas la Arquitectura–, dirigiéndose a todos los aspectos de la vida cotidiana de las personas, procurando configurar un nuevo tipo de "sensibilidad social", la cual si bien tuvo un núcleo político de actuaciones conscientes e intencionadas, pre-diseñadas por los grupos más esclarecidos de la elite dirigente (en especial, aquellos que proyectaron el sistema educativo, lo gobernaron y actuaron dentro de este), también fue obra de un colectivo anónimo, integrado por una multitud de actores (maestros, maestras, médicos higienistas, inspectores, burócratas, arquitectos e ingenieros, técnicos de

¹² Se hace notar que, en relación a los hechos históricos, se desconfía de la utilización de la palabra '*naturaleza*', en cuanto ella puede llevar a la naturalización de los eventos culturales, hecho que la misma ciencia de la historia intenta refutar, o a la esencialización de algunas de su producciones. Por ello, tomando los recaudos del caso, se aclara que en el contexto de esta tesis, el vocablo '*naturaleza*' refiere a la calidad o propiedad de las cosas; y –con cierta precaución se lo vincula al principio generador del desarrollo armónico y de la plenitud de cada ente, en cuanto ser, siguiendo su propia e independiente evolución.

diversas competencias...) cuyas acciones, aunque no siempre intencionadamente, concurren y convergen indudablemente hacia esa finalidad (Arata, 2014, p. 189). Es decir, conto con la asistencia de una serie difusa de intelectuales orgánicos, actuando al nivel de las superestructuras, de la sociedad civil y del Estado, y que posibilitaron la proliferación y ampliación de esas políticas (en su sentido más amplio). Así, Nicolás Arata resalta el papel que desempeñaron todos esos actores como agentes educativos, como 'artífices de esa nueva sensibilidad', entendiéndolo que su valoración es fundamental, que constituye un elemento central para comprender "...por qué la escuela fue uno de los principales instrumentos de integración de la sociedad argentina" (Arata, 2014, p. 189).

En vista de ello hace explícito que el interés de su investigación consiste en preguntarse por los resortes/mecanismos que hicieron de las escuelas poderosas y fenomenales máquinas estetizantes, a través de las cuales se pretendió (y se logró en una inmensa medida) amalgamar a grandes colectivos humanos, heterogéneos en su composición social y en su procedencia, en torno a una sensibilidad común (Arata, 2014, p. 189).

En esta inteligencia, retomando otros aportes, consideramos que se trata de revalorizar el papel que tuvo la estética (Mandoki, 2007), a través de sus expresiones artísticas/extra-artísticas, en el fraguado de los Estados-nación modernos (Arata, 2014, pp. 189-190). En esa misma línea señala que..."Una vía para interpretar algunas de esas características consiste en seguir el curso de las ideas y prácticas impulsadas por los docentes, quienes, en tanto agentes estatales, codificaron, ordenaron moldearon las instituciones escolares y sus sujetos (cfr. Arata y Mariño, 2013) con el propósito de unificar costumbre, prácticas y valores (cfr. Pineau, 2007)" (Arata, 2014, p. 190).

El punto, en este interés, en la construcción de esa nueva sensibilidad donde la estética implícita de la escuela desempeña un papel primordial/fundamental, donde la intervención de maestros/maestras como agentes del Estado cumple una función preeminente, la cultura letrada, el libro, adquieren una centralidad inusitada. Obsérvese que esa evidencia conduce nuevamente a dar centralidad a la hipótesis contenida en los primeros párrafos del texto: la aparición de un nuevo tipo de lectores.

Así, volviendo al principio, a la primera de sus formulaciones, referidas a la aparición de un nuevo tipo de lector, se observa que Nicolás Arata, además, deriva de esa hipótesis liminar una segunda afirmación señalando que el emerger de ese novedoso tipo de lector condujo a "redefinir los espacios de lectura, los espacios de formación de lectores, en sus perfiles y funciones" (Arata, 2014, p. 187).

Hablar de espacios de lectura requiere privilegiar una mirada hacia aquello que compone su 'material sustantivo', es decir, los libros; luego, hacia aquello que constituye su 'material de soporte', esto es, el espacio, entendiendo a este último como un ámbito material (arquitectónico) o social (ámbito, círculo, institución...).

Así, en la inteligencia de ese orden..."Los libros, y tal vez de un modo especial los libros de texto, cumplieron un papel preponderante en la construcción de una sensibilidad civilizada. ¿Cuáles eran las lecturas que nutrían el repertorio de los saberes docentes y cómo se transmitían a sus alumnos?" (Arata, 2014, p. 190). Pregunta interesante, de difícil respuesta, como lo reconoce el autor, a la cual –luego de aceptar el carácter polisémico que presenta el campo de estudios sobre la lectura/los lectores– se acerca a ella mediante una serie de rodeos, circunscribiéndola al ámbito educativo, referenciándose en la cita.

Avanzando en su indagación, transcribe..."En nuestras escuelas se enseña a leer, lo que es muy bueno; pero *no se inspira en ellas el gusto por la lectura.*" (Zorrilla, 1885 citado en Arata, 2014, p.190) [con cursiva introducida por el historiador]. Y con asidero en esa cita el autor acomete/emprende un desglose válido de los registros del historiar, deslindando dos instancias: (1) el despliegue de los saberes, de las técnicas, de los debates que subyacen a la enseñanza de la lectura; y (2) dar cuenta de las estrategias, de los recursos, de las pautas e incluso de los rituales que se desplegaron en la escuela con el propósito de inspirar en los alumnos el hábito/el placer por la lectura.

Podría intercalarse un desglose más: una cuestión es la enseñanza de la lectura, en tanto una de las habilidades básicas e imprescindibles que el individuo debe disponer para actuar en el mundo moderno (de la cual se ocupa, en lo formal, la escuela); y un segundo aspecto que está referido a que esa enseñanza inculque/inspire el hábito o placer de la lectura, de la que hablara Benjamín Zorrilla (1885 citado en Arata, 2014) cualquiera esta sea; y una última cuestión, referida a los contenidos de lo que se lee, independientemente del material que lo soporta (libros, libros de texto, revistas...), aunque este también es un aspecto a considerar, y el modo de organizar (clasificar) esos saberes. En particular, cuando la biblioteca que contiene ese material forma parte de una institución constitutiva de un campo de actuación profesional docente, ese contenido constituye una información de suma importancia, a valorar en los estudios históricos.

Resulta obvio que, en este punto, el autor ha decidido el objeto de su dedicación investigativa:

De las múltiples dimensiones que ofrece el estudio en clave histórica sobre el mundo de la lectura y su relación con la educación, el propósito de este trabajo consiste en

presentar algunos aspectos relacionados con los espacios destinados a la formación de lectores, haciendo foco en uno que estuvo destinado especialmente al público docente y que se fundó precisamente por aquellos años de cambios y transformaciones: la Biblioteca Nacional del Maestro (en adelante, BNM). (Arata, 2014, pp. 190-191)

Seguidamente, puntualiza las razones/fundamentos/motivos por los cuales le resulta importante la historia de esta Biblioteca en particular, señalando:

- Constituye una institución señera de la educación pública, cuyos aportes ('servicios') bibliotecológicos/bibliotecarios mantuvieron su vigencia en el transcurso del tiempo, incluso, aún con altibajos, hasta la actualidad...
- La BNM es un punto de referencia obligado para analizar las políticas de lectura dirigidas hacia los maestros/maestras, tanto por la gravitación de esta institución bibliotecaria, a nivel regional/nacional (en tanto asociada al sistema educativo, a través de denominación/dedicación, vinculada también a su gobierno), como por disponer del acervo bibliográfico más importante del país en materia educacional, constituido –en el transcurso del tiempo– de manera sistemática y también, muchas veces, persistente y perspicaz.
- Constituye, vista desde el presente, un mirador privilegiado desde el cual se pueden interrogar las prácticas y políticas archivísticas (repasando presencias/ausencias, incorporaciones u omisiones) que el archivo público operó sobre el conjunto de la producción cultural en general, y educativa en particular. Al respecto se cita..."...las bibliotecas son grandes operaciones de la memoria, que ésta no se completa nunca a sí misma y que vive entre sus porciones perdidas y la promesa de recobrarlas" (González, 2010 citado en Arata, 2014, p. 191).
- En relación a su acervo, se observa que se trata de un fondo bibliotecario que fue alimentado/nutrido desde diferentes cauces, cuya fisonomía está moldeada por diferentes discursos bibliotecológicos (desde las técnicas de catalogación hasta los procesos de informatización/digitalización).
- En vinculación a ello menciona que las políticas oficiales, a las que Nicolás Arata califica de siempre exiguas en relación al tamaño de la empresa, se combinaron con donaciones particulares, de notables literatos intelectuales, como también de sobresalientes pedagogos y científicos de la educación. Reconocer ese doble cauce (políticas públicas de adquisiciones/ donaciones privadas) supone también aceptar la coexistencia e eso archivos y la especificidad de la que es tributario cada uno de ello, distinguiendo las diferentes historias de los mismos, y a estas de aquella que conforma la historia oficial de la BNM, valorando los consiguientes aportes que esos fondos hicieron (en materia de géneros

literarios, políticos, científicos, académicos, pedagógicos...) a la institución (Arata, 2014, pp. 191-192).

- La BNM constituye, además, una de las primeras instituciones que funda y consolida – retomando experiencias estadounidenses y europeas– una biblioteca pedagógica donde se establece, junto a ella, en una relación 'vertical' o externa [según consideraciones de estas notas], un museo escolar.

A la vez, ésta ha mantenido vinculaciones institucionales, horizontales o internas, con el resto de las bibliotecas escolares y populares emplazadas en todo el territorio nacional, constituyendo así un modelo de referencia sobre los asuntos referidos a políticas bibliotecológicas, a la organización bibliotecaria.

- La dirección de la BNM, en especial durante sus primeras épocas, en el período sub examine, ha sido desempeñada por personalidades que han ocupado sitials relevantes en la cultura nacional, que se ubican como actores centrales del quehacer educacional o bibliófilo (Arata, 2014, p. 192).

Se mencionan, entre ellos, a Navarro Viola, a Leopoldo Lugones, indicando... "Guardamos la sospecha de que los perfiles intelectuales de los directores de la BNM –archivistas, educadores, hombres de letras– dejaron su impronta en las políticas que desplegaron estando al frente de la institución. Contrastar sus ideas respecto a las políticas de la lectura con las acciones llevadas adelante durante su paso por la BNM podría arrojar nuevas luces sobre un campo en el que todavía resta mucho por conocer" (Arata, 2014, pp. 192-193).

- A ello se suma que la BNM se emplaza/localiza como una parte del edificio donde tiene asiento una de las instituciones más significativas/importantes/preeminentes/emblemáticas de la historia de la educación argentina, antes el Consejo Nacional de Educación, después, el Ministerio Nacional de Educación, con sus sucesivas agregados o supresiones de incumbencias en la denominación.

Aquí se hacen algunas salvedades y anexiones al texto. La primera, la enumeración de motivos que signan a importancia de la BNM es libre, propia de estas notas; pues, aún cuando recepta en lo fundamental la enunciación de Nicolás Arata, lo ordena en una secuencia ad hoc, incorporando algunas anotaciones. La segunda, se observa que ha de darse particular importancia al material que constituye el fondo bibliográfico de esa institución, en especial al que fija su procedencia en una decisión oficial, más aún cuando se vincula a una petición del público.

En toda biblioteca, la selección de libros u otros materiales de lectura a adquirir e incorporar, sea por iniciativa de sus directores o de su personal, sea por solicitud del público

lector, siempre queda supeditada a su consagración por la autoridad política ['administrativa'] que asigna esos recursos presta su consentimiento/autorización para que se efectúen a esas incorporaciones. En esa evidencia, las bibliotecas constituyen registros/reservorios privilegiados de aquello que se considera el 'conocimiento socialmente valioso', para una época, para un público determinado, para una especialidad o especificidad del campo académico o social. En esa idea, la BNM constituiría un testimonio material inigualable para analizar aquello que se podría designar como las políticas de lecturas que la elite dirigente, en su actuación en el campo educativo, diseñó tempranamente para los docentes, en momentos que "jugaba" y ordenaba su profesionalización.

Además, antes de continuar, merece hacer otra anotación, referida a la conjunción biblioteca/ museo escolar, que estaba inscripta en el programa arquitectónico original, dando cuenta de la importancia de esas instituciones, archivísticas, memorísticas, museográficas... en la organización del conocimiento y en la difusión del saber. Es obvio que adherimos a las razones dadas por el autor, que describen con meticulosidad aquellos motivos que conducen a considera el objeto de estudio como relevante.

Ahora, volviendo al texto mencionado, se observa que Nicolás Arata se interesa especialmente por algunos aspectos de la historia del edificio (Arata, 2014, p. 193), los cuales merecen resumirse en la medida que brindan una lectura de esa construcción desde una posición 'ajena' a la arquitectura.

Sobre el edificio, en el período fundamental de su historia, el autor comenta...

Eje de una polémica relacionada con una cláusula presente en su donación que puso en riesgo su construcción, el edificio albergó diferentes instituciones y tuvo un rol central en la conducción política-administrativa de una gran porción de las escuelas del país durante un siglo. Fue blanco predilecto de los educadores críticos como Julio Barcos, quien calificaba al Consejo como "el más perfecto de los laberintos administrativos". (Arata, 2014, p. 193)

Parece obvio que el comentario crítico antes citado se dirige más a la institución que al edificio. En su organización planimétrica, la arquitectura muestra una distribución simple: una larga *fila* de locales-aulas dispuestos en doble crujía/rango, separados por espacios de guardado en aquello que constituía una solución típica de la composición escolar del proyectista, con un volumen diseñado en una escala que hacía resaltar lo significativo de las actividades que albergaba (biblioteca, museo, salones protocolares), dispuesto en el centro de la fachada.

De todos modos, esa arquitectura fue testigo 'mudo' de los avatares políticos por los que atravesara el país a lo largo de su historia.

Ante esa evidencia, vale la pregunta...

¿Es posible imaginar que la BNM haya sido indiferente a los cambios políticos y culturales que tuvieron como epicentro la materialidad que la albergaba? ¿De qué manera impactaron esos acontecimientos en las conductas archivísticas, en las formas en que se pensaron las funciones bibliotecológicas, en los modos en que se propuso que la BNM se relacionara con su público?. (Arata, 2014, p.193)

Al respecto resulta lícito recordar que Josep Muntañola Thornberg (2009) señalaba que el espacio como *lugar*, en su forma material-significativa (*construido* culturalmente), es decir: la arquitectura, oficia de "puente" (nexo) entre el sujeto la historia. Así, señala ese arquitecto...

La razón del lugar empieza cuando nos damos cuenta de que el lugar es lo más opuesto a la historia que puede darse, y que es el sujeto humano (con su cuerpo), lo único que constituye el puente que enlaza historia y lugar. *Sin el lugar* (y lo saben bien los locos, o los perdidos en el desierto, o en el mar, o en la nieve, o simplemente los emigrantes) *se rompe la razón entre la historia y el sujeto*; el lugar permite al sujeto navegar la historia y permite a la historia "situar" al sujeto. (Muntañola, 2009, p. 17)

Más, recapitulando sobre el texto de Nicolás Arata, en su preocupación nodal, éste observa que a pesar de la importancia que tienen las políticas dirigidas a formar maestros/maestras como lectores, este tema no cuenta con un desarrollo bibliográfico acorde a la misma, incluso, el estudio de las bibliotecas escolares permanece 'ausente' en el campo historiográfico educativo, aún cuando este se ha volcado en mayor medida hacia los libros de texto, los manuales escolares, los cuadernos de clase, la prensa destinada a la educación, que de por sí brinda notorios indicios para imaginar a los docentes como lectores (Arata, 2014, pp. 193-194). En esta evidencia, agrega...

La formación de una red de bibliotecas públicas y la relación que guardan con la definición de un tipo de lector con rasgos específicos no atrajeron la atención de los historiadores de a educación, aunque existen importante aportes efectuados desde el campo de la historia social y cultural al respecto... [...] Este trabajo intenta empezar a cubrir esa vacancia. (Arata, 2014, p. 194)

Con esa intención organiza su plan de labor [investigativa] en cuatro apartados: (1) Reconstrucción histórica de los principales antecedentes legales que dieron origen a la BNM; (2) Presentación de los modelos institucionales sobre los que se organizó su propuesta; (3) Análisis del perfil que buscó imprimirle a la BNM uno de sus principales directores: Juan M. De Vedia; (4) Conclusiones e interrogantes derivados de esta primera aproximación (Arata, 2014, p. 194).

1.4. Aspectos metodológicos.

Por su parte, en lo referido a los aspectos metodológicos a los que recurrimos, hacemos mención que este estudio parte de la indagación de ciertas fuentes históricas (incluso de cierta bibliografía tomada como fuente), de la construcción de una bibliografía acorde, y de elaboraciones propias referidas al análisis arquitectónico, centrado en el análisis detallado del propio objeto (edificio).

La apoyatura bibliográfica se bifurca en dos sub-conjuntos que dan coherencia al texto en sus aspectos principales.

El primero de esos sub-conjuntos está referido a la construcción del marco teórico, donde se privilegia la lectura de los textos de Hugues Portelli (1977) a los efectos de re-elaborar el concepto de *bloque histórico*, tomando luego los textos gramscianos de primera mano para acentuar esa lectura; y los trabajos de Raymond Williams (2000) y Katya Mandoki (2007).

En cambio, en la redacción de la secuencia histórica a través de la cual la BNM va cobrando existencia la lectura no estuvo tan focalizada sino mas tamizada, pudiendo escindir cuadro grupos de textos: (1) Los directamente dedicados a la BNM donde sobresale el trabajo de Nicolás Arata (2014). (2) Los ensayos, opúsculos o artículos, las historias sobre la biblioteca cuyo contexto histórico de su escritura coincide con el período de estudio adoptado, y en el cual su redactor tiene intereses creados, es parte interesada dentro de las polémicas intelectuales de esa época, por lo cual este texto es tomado más como fuente que como bibliografía; es el caso de Amador Lucero (1910). (3) Los trabajos investigativos, los ensayos, las tesis o tesinas de distintos investigadores que han aportado valioso material, desafiantes conjeturas, y datos empíricos de notable importancia al trabajo. (4) Los trabajos historiográficos, o biográficos, generales o especializados/focalizados, que brindan un encuadre general al estudio.

En lo referido al trabajo sobre el texto 'edificio' el método adoptado apunta a producir un análisis original, tomando el objeto físico/empírico de primera mano, estudiando su composición volumétrico -espacial general y sus elementos simbólicos-iconográficos particulares. Trabajo de primera mano que no obstante, no omite apoyarse en lecturas específicas de ciertos artículos que toman como tema u objeto la intencionalidad primitiva de construir la Escuela Petronila Rodríguez, encuadrándola dentro de la arquitectura escolar, o en trabajos generales de la historia de la arquitectura europeo-occidental y argentina.

1.5. Delimitación temporal.

Respecto de la particular historia de la BNM interesa, en principio, circunscribir y justificar el lapso histórico al cual limita su alcance este trabajo investigativo, indicando que es nuestro interés describir e interpretar su derrotero en el tiempos en el cual se ha ido formando el Estado nacional argentino, bajo los impulsos de los pensadores más lúcidos de la llamada *Generación de 1837*, logrando consolidarse bajo un proyecto hegemónico, que estructura una estatalidad liberal-conservadora, que llegaría al paroxismo en el *Roquismo*, que se prolonga –no sin atravesar momentos de crisis– hasta 1930, y que brindó el marco apropiado al modelo agro-exportado en su fase clásica.

Sin embargo, debiendo funcionalizar la historia político-social general con la historia de una institución en particular, nuestro análisis se limita al período clásico de ese modelo, previo a la aplicación de la Ley Sáenz Peña y del acceso del radicalismo a la presidencia, que concluye bajo la dirección de Amador Lucero.

Entendemos que uno de los problemas de la historia reside precisamente en la dificultad de introducir cortes temporales en la continuidad cronológica de la vida humana, en escindir las dimensiones de historicidad y cronología, y establecer épocas. En esa idea, la fundamentación de esta delimitación, aquello que explica el circunscribir sus alcances, reside en la elección de un marco teórico-ideológico general, que funde las categorías de *bloque histórico* (construida por Antonio Gramsci y que porta una matriz politicológica), y de *paradigma* (en nuestra versión específica, en la acepción comprensiva que aquí se le otorga como dispositivo proyectual, que se prolonga en el análisis de la historia de la arquitectura).

En ese sentido, se percibe la convergencia entre tres proyectos culturales: por un lado, la asimilación del proyecto agro-exportador, de base oligárquica con centro en la llanura pampeana a la *estatalidad liberal-conservadora*, de impronta censitaria, que impone el centralismo porteño; por otro lado, en educación, el *paradigma positivista* que configura axialmente al sistema educativo argentino, que determina el carácter de su pedagogía y que se difunde a través de todas sus instituciones (de gobierno, de formación de maestros, en sus discursividades...); finalmente, el *paradigma Academicista* en arquitectura, que abreva en la misma ideología positivista, que ordena sus dispositivos proyectuales mediante el desdoblamiento de sus procedimientos, en una secuencia analítico-sintética según corresponda a cada fase del diseño o de su análisis e interpretación, según las directrices que Jean-Louis-Nicolas Durand le fijara en los inicios del siglo XIX, y que recapitula –en su conformación morfológica e icnográfica– sobre los dictados que impusiera la doctrina de la *architecture parlante*, la cual otorga máxima importancia a su expresión, y que adquiere racionalidad en la noción francesa del *caractere*, hacia fines del siglo XVIII.

Vectores arquitecturales que tuvieron altísima incidencia en el proyecto edilicio que el arquitecto Carlos Altgelt imaginara como continente de la *Escuela Petronila Rodríguez*, en la cual acomodaría una biblioteca y un museo que formaban parte de su programa.

Ahora, llevada esta delimitación epocal a la historia particular de la Biblioteca Nacional de Maestros, surge la evidencia que ningún corte histórico, bajo el concepto antes explicado, coincide término a término con los períodos internos de las historias particulares de una institución, verificándose desplazamientos en su trayectoria, debido a la autonomía relativa que ellas tienen dentro del panorama cultural, en relación a las esferas política y económico-social general.

Es decir, se acepta aquí que la extensión temporal adoptada (1870-1915) se circunscribe de manera más acotada, que se superpone –solo en parte– con el lapso al que cierta teoría, dentro de la ciencia politológica, considera consensualmente como la *Época de la estatalidad liberal* (1880-1930) (véase García Delgado, 1994). Sin embargo, resulta lógico que ello suceda, en la medida que las distintas instituciones, establecimientos humanos y organismos o entidades que ordenan lo colectivo tienen sus propias temporalidades.

Si las épocas históricas no se ajustan término a término con la cronología, como bien lo señala Eric Hobsbawm (1995) cuando habla de siglos largos/siglos cortos, tampoco la historia de una institución particularísima podría circunscribirse taxativamente a una periodización que la incluye pero que también en parte le resulta 'externa', en razón de su autonomía relativa.

En síntesis, bajo esta evidencia, el período sub examine se extiende desde los prolegómenos de su creación, anudada en el proyecto sarmientino de una estatalidad moderna (en los inicios de la década de 1870), centrada en la conformación de estructuras burocráticas con sus derivas bibliotecológicas, hasta su consolidación definitiva, bajo la dirección de Amador Lucero, cuando su proyecto se encuentra maduro al punto de merecer formar parte de la redacción de una historia particular, que encontraba, en aquel director, quien la escribiera.

Sin embargo, esa delimitación no compone una unidad homogénea, continua y coherente, por sí sola, y mucho menos reconoce un desarrollo histórico lineal, sino que internamente podríamos reconocer –en ese derrotero– dos grandes fases:

Una primera, de configuración performativa¹³ que le otorga la *legalidad* de un acto administrativo que define su *proto-institucionalidad*, período que se extiende desde el decreto

¹³ El concepto *performatividad* hace referencia a la capacidad de algunas expresiones de convertirse en acciones y transformar la realidad o el entorno. El filósofo estadounidense John L. Austin (1911-1960), dictó una serie de conferencias en la Universidad de Harvard (1955) en las que reflexionaba sobre un tipo de expresiones que más que describir o enunciar una situación parecían constituir, en sí mismas, una acción.

de Domingo Faustino Sarmiento hasta su incorporación orgánica a la esfera del Consejo Nacional de Educación, en el cual se instituye la creación de una biblioteca estatal de acervo *nacional* (1870-1883).

Una segunda fase, caracterizada como *institucional*, que se descompone en dos sub-fases: una *arcaica*, en la cual registra su sentido pedagógico, se asimila al gobierno del sistema educativo (al Consejo Nacional de Educación) que designa a sus directores, y adopta los fines que impusiera el corpus legal educativo, extendiéndose hasta la etapa en que logra estructurar un proyecto propio, acomodándose en un edificio que actuará de estructura posibilitante de sus realizaciones (1883-1906); para, finalmente, su alcanzar una institucionalización definitiva, en la cual es proyecto alcanza una cierta rutina institucional y perfila su destino (1906-1915).

Es importante señalar que esos cortes temporales, la periodización aquí adoptada es conjetural, a los fines de esta investigación, que no tiene por sí un interés canónico, sino que resulta eficiente respecto del objeto que se propone, en su recorte historiográfico, y es funcional al marco teórico adoptado, en conocimiento de otras historizaciones que divergen en los períodos considerados.

Capítulo 2.

Conformación de su *legalidad*: orígenes de una *institucionalidad* incipiente (1870-1883).

Este segundo capítulo está dedicado a las visiones a "des-tiempo", a las premoniciones, a la provisional inviabilidad del temprano sueño sarmientino. En este sentido el estudio se centra en narrar aquellos eventos que constituyen los orígenes tempranos de la Biblioteca Nacional de Maestros, los presagios de su dimensión institucional; así como la deriva de sus sucesivas implantaciones, la búsqueda de un lugar, señalando los anudamientos de lo institucional con lo arquitectónico en torno a los derroteros en un contexto de estatalidad débil, mostrando cómo la carencia de una *estructura material* actúa como limitante. Finalmente, se enfoca la labilidad de sentido que produce la dilución de lo organizacional.

De este modo la intención primaria de este acápite es exponer la genealogía de la Biblioteca Nacional de Maestros en sus antecedentes más tempranos, bajo un formato que no dejaba entrever su destino. En esta exposición se pretende demostrar las limitaciones del voluntarismo, la inviabilidad circunstancial de un precoz proyecto visionario, en cuanto no logra articularse con aquellas estructuras históricas que pudieran ser capaces de darle formalidad concreta.

Sin embargo, si el proyecto imaginado –a pesar de su precocidad– detenta un sustrato o razonabilidad socio-histórica que potencie su viabilidad posterior, esa limitación se configura como relativa y sólo transitoria; pues la idea que ese proyecto pre-figura no termina de disolverse en una efímera elucubración o diletancia intelectual, sino que se mantiene larvada para emerger –en otro formato, bajo una institucionalidad u organización adecuada– cuando la historia la hace posible, cuando la hace "apropiado" para los sectores dirigentes, lo cual demuestra que aquel el proyecto resultaba históricamente "válido". En este nudo, partiendo de las categorías de Raymond Williams, el proyecto cultural que la Biblioteca encierra pivota y transita de lo emergente a lo dominante.

2.1. Lo institucional. Los orígenes y antecedentes *legales* de la Biblioteca Nacional de Maestros.

A su tiempo, cuando el entonces el presidente de la República, Domingo Faustino Sarmiento, en uso de sus atribuciones, mediante el Decreto N° 7.779/PEN/1870, expresaba que se procedía "...a la formación de una nueva oficina que la Ley de Presupuesto ha establecido en el Departamento de Instrucción Pública, con la designación de Biblioteca y

Reparto de Libros", dejaba instituida –de manera germinal– aquella institución que terminaría conformando la Biblioteca Nacional de Maestros.

Esta iniciativa encuentra explicación en los impulsos que inspiraban la actuación del sanjuanino: desde antes (1841), éste se había manifestado favorable a la creación de bibliotecas, concibiéndolas como uno de los mejores beneficios del "espíritu de asociación", probados por el éxito de las *Sociedades de lectura* que creara Benjamín Franklin en Estados Unidos (Lucero, 1910, p. 7).

Sobre esas ideas primordiales, que promovía la fecunda conjunción de la iniciativa privada con la necesaria cooperación gubernamental, Domingo Sarmiento –quien así también sobre ese mismo basamento concebía el desarrollo de la educación– desarrolló toda su indeclinable propaganda inicial a favor de las bibliotecas populares, pero entendía (o parecía entender) que para que esa acción sea diligente necesitaba de un organismo que las asistiera. Amador Lucero, en vista de esas iniciativas, despliega el análisis crítico –incluso dotado de una clara ironía–, de esos postulados sarmientinos, y detalla los modelos en los que se fundaban, explicando, de modo literal, que...

La organización de las bibliotecas societarias y municipales en Estados Unidos, "teatro de las más grandes aplicaciones del buen sentido", resolvía a su entender el problema de la "cultura", que identificaba con el de la "educación común", el de "la instrucción pública" y el de "la civilización", –cuyas diferencias sociológicas, ya bosquejadas por la filosofía de su época, eran demasiado sutiles para su ilustración de autodidacta y su entusiasmo de patriota. En el impetuoso anhelo por "civilizar" el país y en la contemplación admirativa de "los Estados Unidos", confundía todos los puntos de vista, que determinan la certeza del análisis y la precisión del procedimiento. La herencia, el ambiente, la riqueza, la política y el arte como conceptos asociados en los juicios de la síntesis histórica ó como indicaciones especiales en la tarea administrativa, carecían de valores fértiles ante su vasta mentalidad, desequilibrada por un incesante gesto de la prédica. Sus pregonaciones, categóricas y simplistas en la fórmula, giraban alrededor de principios contradictorios. Sostenía que la sinceridad eleccionaria, mediante la representación de los intereses locales, llevaba á todo el territorio los beneficios de las escuelas y las bibliotecas; pero consideraba estéril todo gobierno que no se apoyara en la voluntad colectiva, modelada por la educación común, cuya "demanda popular está en la razón inversa de la necesidad"; y de esta suerte, sin apercibirse, ni importársele el tropiezo, caía en un círculo vicioso, donde la buena política era imposible sin la educación pública, aunque ésta no se difundía si aquella no la impulsaba. Análoga

antinomia desprendíase de sus ideas sobre las bibliotecas, para crear una aparente oposición entre las públicas y las populares. Las primeras eran en su concepto inútiles "osarios"; pues no atraían bastante lectores con las obras de los sabios, "que han perdido todo crédito y quedado como fósiles"; pero las segundas no podían desenvolverse en los pueblos sud-americanos, desde que no había en idioma español, "libros nuevos, ni buenos, ni amenos". (Lucero, 1910, pp. 7-8)

En esos párrafos Amador Lucero anatemiza las ideas sarmientinas, aun reconociéndoles el entusiasta carácter patriótico de sus acciones, desde la posición de un hombre del *Centenario*, que formaba parte integrante de una elite dirigente que ya habita esos nuevos tiempos, para quien se ha ampliado –hasta lo ostensible– la distancia que media entre la "república verdadera" y la "república posible".

La clase gobernante hacía tiempo que entendía que debía posponerse la organización de la "*república verdadera*", es decir, aquella que se organizaba en torno al libre ejercicio de sus instituciones, involucrando una democracia que integraba toda la sociedad civil, y sólo quedaba margen para la realización de la "*república posible*", aquella de carácter elitista, ejercida por los capaces, que mantenía el ejercicio de su gobierno en una pequeña fracción de la sociedad. Por eso, para salir del círculo vicioso donde había caído Domingo Sarmiento, donde la buena política era imposible sin la educación pública y ésta no se difundía si aquella no la impulsaba, era necesario el transitorio gobierno de los más capaces y la proscripción de las mayorías.

Hablar de los tiempos del *Centenario*, de aquellos hombres que –como intelectuales orgánicos– desplegaron su papel dirigente, supone contextualizar sus acciones en el marco de una sociedad que se había visto invadida no solo por inmigrantes europeos pertenecientes a naciones que ocupaban una posición periférica dentro de Europa, sino que muchos de ellos portaban ideas revolucionarias, radicalmente detestables para aquella elite. En ese marco, la idea de involucramiento de la sociedad civil en las acciones educativas, y todo posible carácter popular participativo, aun cuando pretendiera involucrar solo a los "vecinos respetables", era ya inviable. Lo significativo no es el abandono de esas ideas, de las cuales el mismo Domingo Sarmiento se había desdicho, sino el fundamento intelectual-teórico de su crítica, la aparente des-ideologización de los postulados lucerianos, quien asienta su refutación en el rechazo del confuso sincretismo del sanjuanino, en su falta de rigor científico, propio de un autodidacta.

Se debe recordar aquí los fallidos intentos del sanjuanino de ingresar al colegio de Ciencias Morales de Buenos Aires, y el no haber pertenecido nunca a la elite porteña, con la cual mantuvo siempre cierta distante hostilidad.

Y si, en esta especie de excursión, hablamos de esos tiempos es porque consideramos necesario circunscribir el contexto de escritura de Amador Lucero, su marco teórico e ideológico, para entender desde donde habla, desde donde escribe.

Recapitulando sobre el texto luceriano, en lo relacionado con las bibliotecas, en especial a los dos modelos conocidos, de la aparente antinomia sarmientina entre lo europeo respecto de lo estadounidense, el autor desarrolla un análisis detallado...

Las primeras eran, en su concepto inútiles "osarios"; pues no atraían bastantes lectores con las obras de los sabios, "que han perdido todo crédito y quedado como fósiles"; pero las segundas no podían desenvolverse en los pueblos sud-americanos, ese que no había en idioma español, "libros nuevos, ni buenos, ni amenos". Sabía, sin embargo, que en aquellas "se acrecienta la erudición de los escritores": pero, en vez de estimularlos á que produjeran lo que á éstas les faltaba, una literatura auténtica y local, científica ó de ficción, sin atropellar el obstáculo como era de su fama, limitábase á contornearlo, proyectando y emprendiendo extensos planes de sociedades cooperativas y convenios internacionales para editar traducciones de libros extranjeros, —con lo cual nunca llegó á formar literatos, que le dieran obras propias, de actualidad pública y de interés inmediato, á fin de tener bibliotecas concurridas. (Lucero, 1910, p. 8)

Incluso, llegado a ese punto, el historiador profundiza su crítica...

Estos conflictos de su pensamiento se repetían en la acción administrativa y hasta en su conducta política. Consideraba que las bibliotecas expresan en la educación común "la necesidad creada y los medios de satisfacerla", de manera que éstas son respecto de aquella "un complemento y una deducción", y en lugar de centralizarlas bajo la misma mano pedagógica, organizaba la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares, con independencia de la Comisión Nacional de Escuelas, en la cual se refundió después por razones distintas, de estrechez financiera ú otras no reveladas. Defendía apasionadamente la más absoluta libertad de lectura y la provisión de todo libro impreso á las bibliotecas populares; porque, "sin establecer la censura previa, nadie tiene derecho á interponerse entre el lector y al autor"; y en la presidencia, según lo refiere con amargura, pretendía convencer a la Comisión Protectora, sin conseguirlo, que remitiera á las bibliotecas los libros adquiridos por el gobierno y no los solicitados por las asocia-

ciones, como lo prescribía la ley, –disidencia, agrega, que le costó á la nación diez mil pesos fuertes y á él, "el más solemne de todos los chascos"... (Lucero, 1910, p. 8)

Estas actitudes, esos posicionamientos de Domingo Sarmiento, erróneos o disparatados al entender de Amador Lucero, lo llevan a contradecirse en sus intenciones, con poco tiempo de diferencia. Así, después de haber manifestado, en sus mensajes al Congreso Nacional (1874), su satisfacción por los avances logrados por las Bibliotecas populares, adjudicándolos a la obra de la Comisión Protectora, poco después, ante el Senado nacional (1876), aconsejaba la supresión de esa Comisión, y el traslado de esas funciones a la Comisión de Educación, reduciendo –en paralelo– a la mitad la partida presupuestaria destinada al fomento de las bibliotecas populares, cuya ley había impulsado, entendiendo que, por "falta de inteligencia", sus ideas no habían sido bien comprendidas por quienes debía presidirla (Lucero, 1910, p. 8). Ante esa flagrante contradicción, Amador Lucero ensaya una interpretación a tono con su posición teórico-ideológica...

La explicación de estas contradicciones de Sarmiento reside en su falta de originalidad útil [sic], entendida no como una exteriorización de ideas ó propósitos, en concordancia natural y lógica del ambiente. Exceptuadas sus afirmaciones sobre el atraso de la literatura y de la intelectualidad de la lengua española, lugar común en su época, –asaz discutible como todas las vulgaridades–, los demás conceptos de su prédica sobre bibliotecas provienen de los educacionistas norteamericanos, de sus memorias oficiales ó de su publicaciones de vulgarización. Para darse autoridad, él mismo los invoca y los menciona á casa paso, sin ocurrírsele ni una sola vez reflexionar sobre el valor de su conclusiones, ante diferencias sociales y políticas de pueblos extremos del hemisferio. (Lucero, 1910, pp. 8-9)

Resulta obvio a qué se refiere Amador Lucero (1910) cuando considera al sanjuanino como incurso en falta de "originalidad útil"; más aún cuando señala su omisión a todo análisis que tome en referencia las condiciones del ambiente,¹⁴ y traslade mecánicamente las ideas e iniciativas de un extremo a otro del hemisferio americano.

¹⁴ En esta parte del texto de Amador Lucero pueden encontrarse algunas de las ideas de Hypolite Taine (1828-1893), pensador francés al cual la elite intelectual, de cuño positivista, debía muchas de sus inspiraciones. Aquel aplicaba a las ciencias morales el determinismo de las ciencias naturales. La estética se convierte de este modo "en una especie de botánica aplicada" (Bayer, 1965: p. 282). Hypolite Taine (1933) determina con precisión los diversos factores de influencia. Los tres factores de la *Filosofía del arte* son los mismos que aparecen en la *Historia de la literatura inglesa* (1863): la raza, el [medio]-ambiente, el momento. Y como consecuencia de esa concepción determinista y naturalista vuelve a incluir el orden moral en el orden de la naturaleza, sustituyendo el precepto por la ley, justificada en tanto la noción de ley se deriva del análisis, y así el método histórico reemplaza al dogmatismo: "Pero nosotros según es nuestra costumbre, la estudiaremos como naturalistas,

Para finalizar, el historiador emite un juicio lapidario...

...a pesar de haber escrito tanto y sobre diversos asuntos argentinos, lo cierto es que sin contar su oscura juventud iletrada [sic] no había vivido sino diez años en su país, cuando fue llamado á gobernarlo. Así, no parecer aventurado pensar contra la leyenda [sic], que si los azares de política no lo hubieran llevado á la presidencia, sus continuos y vehementes trabajos de propaganda y de polémica sobre bibliotecas, habrían sido olvidados, como sugerencias extrañas, inoportunas é inadecuadas. (Lucero, 1910, p. 9)

Cerrado el acápite de su crítica, Amador Lucero se ocupa de desandar la secuencia de hechos históricos que transitaran las iniciativas bibliotecológicas del sanjuanino, sobre las cuales comenta...

Con la colaboración de su ministro Avellaneda, principió á realizarlas, en una rápida sucesión de decretos. El 13 de Noviembre de 1868 [a poco de llegado a la presidencia, Domingo Sarmiento], prescribe que las bibliotecas de los colegios nacionales sean "franqueadas al público", para que "por la lectura de sus obras útiles se apresure el progreso moral é intelectual de las ciudades del interior". El 29 de Enero de 1869, dispone que el colegio de Córdoba "se refunda en la de la Universidad' y que ésta 'se habilite de tal manera que sirva á lo alumnos de ambos establecimientos y pueda al mismo tiempo ser franqueadas al público". El 1 de Marzo manda traducir é imprimir diversas obras, escritas en inglés, sobre la ciencia política "a fin de ilustrar al pueblo respecto de sus derechos y deberes". El 8 de Abril autoriza al rector del colegio de Tucumán á refaccionar el edificio "con el designio de darle un local más cómodo a la biblioteca que debe franquearse al servicio público". El de 15 de enero de 1870 procede a la formación de la nueva oficina, que la ley se presupuesto ha establecido en el Departamento de Instrucción pública, con la designación de Biblioteca y Reparto de libros', y nombra su director don Clodomiro Quiroga. Estos decretos iniciales plantea la situación originaria de las bibliotecas populares y de la primera, que luego se denominará nacional. (Lucero, 1910, p. 9)

Es sobre esta última que estas notas procuran centrar su atención...

Creada con el nombre antedicho [*Biblioteca y Reparto de libros*], al discutirse en la Cámara de diputados el proyecto de presupuesto para 1870, el ministro Avellaneda explicó "su objeto de concentrar en un departamento ú oficina, los libros que existen

metódicamente, por el análisis, e intentaremos arribar no a una moda, sino a una ley." (Taine H. *La philosophie de 'art*. Hachette, Paris, 22° ed. T II; comienzo de la Parte V: '*Del ideal en el arte*'; 1933: p.223.)

dispersos, sin organización ninguna, en las oficinas de todos los ministerios, á fin de constituir una biblioteca, que sirva para el despacho de todas las reparticiones, poniendo estos libros bajo la custodia de una persona respetable para evitar las continuas pérdidas que se experimentan". "Es necesario", –agregó– "cuidar escrupulosamente las publicaciones oficiales; porque los archivos de los ministerios no responden sino de una manera muy deficiente, como lo demuestra el hecho de que en la casa de gobierno, no existe siquiera la colección completa del Registro Nacional". Tales propósitos fueron puntualizados en el decreto de 11 de Febrero de 1870, que reglamentó el servicio de la oficina encargándola de distribuir publicaciones y suscripciones oficiales, de recabar los comprobantes de sus envíos y de llevar "á más del Catálogo", los libros de registro, en que, "se anoten diariamente todas sus operaciones". El Registro Nacional, desde entonces, dio á la repartición el título de Biblioteca Nacional. (Lucero, 1910, p. 9)

Más, si hemos transcripto estos párrafos de la historización de Amador Lucero, condenatorios del pensamiento y acción de Domingo Sarmiento es porque aún en esa condena reside un reconocimiento a la centralidad del sanjuanino respecto del despliegue de las bibliotecas en la Argentina.

Volviendo sobre ese decreto, como comenta Amador Lucero, antes de empezar a funcionar, se verifica que en el mismo, en su artículo 1, se designaba como director a Clodomiro Quiroga;¹⁵ y, antes que ello, por la Ley de Presupuesto, a esa *oficina* se le asignaba un lugar en las dependencias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, en el edificio de la Casa de Gobierno.

Más allá de haber oficiado de germen de la institución bibliotecológica futura, en su momento, aquel acto creaba una repartición, que el mismo corpus normativo denominaba *Biblioteca y Reparto de Libros*, a la cual se le había atribuido –*in limine*, por su sola denominación– dos funciones: (1) receptor y ordenar las publicaciones oficiales, cualquiera fuera la jurisdicción originante; y (2) distribuir y difundir todas las publicaciones editadas por el gobierno nacional.¹⁶

Observamos que esa creación pareciera conjugar dos aspiraciones de Domingo Sarmiento. puesto por entonces en funciones presidenciales: (1) Instituir una biblioteca, dotándolas de

¹⁵ Clodomiro Quiroga (1838-1899). Profesor, funcionario, traductor... Estudió en el Colegio del Uruguay. Antes de ascender a Sub-secretario en el Ministerio de Instrucción Pública, ejerció el cargo de director de aquella *Biblioteca Nacional* (1870-1873). Fue rector del Colegio del Uruguay (1875-1880). Dirigió luego la Biblioteca de la Universidad Nacional de La Plata. Fue profesor en la Escuela de Derecho y en el Colegio del Uruguay. Mantuvo una amistad con Domingo Sarmiento. Como traductor, pasó al español las obras de Tiffany, de Andrés Carnegie y otros; como escritor publicó *Manual del ciudadano argentino* (1872).

¹⁶ Decreto 7.779/70. En: Registro Nacional, Tomo V, p. 417 (Citado en Lucero, 1910, p. 9).

facultades que le permitieran centralizar la producción escrita, bibliográfica, del Estado, de los privados, y proceder a su reparto, así como al intercambio con otros Estados; y (2) Construir una estructura burocrática, que provea de organicidad al entramado estatal-administrativo.

Por otra parte, aunque no se dieran demasiadas razones que lo justifiquen, razonablemente se situó a la misma bajo la dependencia directa del Departamento de Instrucción Pública, que podría considerarse antecedente lejano del Consejo Nacional de Educación, lo cual quizás explica y constituye una de las causas por las cuales aquella peculiar biblioteca terminaría derivando y fundiéndose en la Biblioteca Nacional de Maestros.¹⁷

No obstante, pareciera ser que su funcionamiento no estaba tan claro en el decreto que la instituye como organismo oficial, pues así lo reconoce el artículo 2º del mismo acto administrativo, al afirmar: "Se designarán por un decreto posterior las funciones de esta oficina" (Rivero, 1961, p. 57), de modo que se posponía una definición más certera acerca del despliegue de sus competencias.

A pesar de esa indeterminación existe certeza de que, por su denominación inicial, las misiones que se le asignaron fueron las de concentrar y organizar las publicaciones dispersas en todos los ministerios y atender los requerimientos de las diversas reparticiones (*Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados*, 1870 citado en Lucero, 1910, p. 9) de la república; por lo cual el *Registro Nacional* –a falta de mejor designación– llamó a ese organismo *Biblioteca Nacional* (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 1870 citado en Lucero, 1910, p. 9), nombre que se utilizó desde entonces¹⁸ hasta la década de 1880.

Es interesante observar que la idea de crear una entidad, a la que se denominaba *biblioteca*, que tenía asignada la función de ser depositaria del fondo de los actos registrales de índole administrativo, y que se instituía como una de las instancias fundantes de la propia organización del Estado, se adoptaba una comprensión concordante con la más amplia de sus acepción del término, y se ligaba al pasado más remoto de esa institución, que estaba incita en los propios orígenes de lo bibliotecario en las civilizaciones de la Antigüedad, en la Mesopotamia asiática, donde también se ligaba a la estructura estatal en su acepción más

¹⁷ El entramado organizacional de un Estado delata los modos en que éste integra la agenda, los núcleos de su interés y de aquellos mandatos que asume como propios en relación a la sociedad civil. En esta evidencia, resalta lo limitadísimo que resultaba la estructura de ministerios de aquel primigenio formato de estatalidad moderna. Apenas existían el Ministerio del Interior, Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, Ministerio de Guerra y Marina, Ministerio de Hacienda, y el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública; de manera que resultaba coherente integrar esa oficina que se ocupaba de recopilar los actos jurídico-administrativos y del reparto de libros dentro del organismos de esa competencia; y que cuando adoptó la denominación de biblioteca, esa lógica delimitó de manera aún más certera esa dependencia.

¹⁸ En 1870 el Ministro Avellaneda se proponía fomentarla como institución bibliotecológica, "...a fin de que corresponda á su nombre de Biblioteca Nacional y á los objetos de la institución" (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 1870 citado en Lucero, 1910, p. 11).

abarcante, en cuanto ésta presuponía la existencia de un estamento separado de los productores y los sacerdotes.

Al respecto, reseñando la historia posible de las bibliotecas, desde la edad antigua nuestros días, comenta el arquitecto Alfonso Muñoz Cosme (2004):

La invención de la escritura dotó a esa biblioteca de materialidad. Al principio eran conjuntos de tablillas de barro en el mundo mesopotámico o colecciones de papiros en el país del Nilo. Una biblioteca podía estar en un libro, como la Biblia, en las inscripciones de una ciudad, en las cuerdas anudadas de las alturas incaicas. Luego aparecieron el pergamino, el papel, la imprenta, la industria editorial, los soportes informáticos y las comunicaciones telemáticas. Cada uno de estos hallazgos cambió la relación entre la escritura y el hombre, y con ello el contenido y la forma de las bibliotecas. (Muñoz Cosme, 2004: p. 21)

Tomando la idea de biblioteca-institución¹⁹ en su versión más restringida, es decir aquella que ha ido adoptando a partir de la Edad Moderna, podría parecer una exorbitancia historiográfica el asignar este nombre a aquel fondo registral de tablillas cuyo contenido originario no parecía ser el reservorio del conocimiento de una cultura, sino una entidad con fines burocráticos-administrativos, posponiendo el enraizamiento de su genealogía a las civilizaciones helénicas.

Es obvio que una consideración de este tipo se muestra errónea en tanto restringiría los conocimientos socialmente valiosos a las producciones intelectuales, fundamentalmente las elaboraciones científicas, filosófico-literarias, excluyendo otras; error que supone un absurdo posicionamiento de cuño moderno occidental. Esto se ve corroborado cuando, en Argentina, la propia institucionalidad de la república, en sus orígenes, también adoptó este nombre para denominar a una entidad que se emparentaba con aquellos remotos orígenes en la antigüedad asiático-mesopotámica.

Por otra parte, interpretando con mayor detalle lo postulado por Alfonso Cosme Muñoz (2004), quien sostiene que la invención de la escritura dotó a la biblioteca de materialidad, podría argumentarse que en esa hipótesis están ausentes otras mediaciones que remiten el

¹⁹ En *Historia de las tipologías Arquitectónicas*, Pevsner Nikolaus fija los orígenes de ese formato tipológico en la Biblioteca de los Ptolomeos, en Alejandría, que contenía más de 200000 rollos, aunque algunas fuentes afirman que llegó a tener muchos más; la Biblioteca Helenística de Pérgamo, descubierta por sucesivas excavaciones arqueológicas; y los edificios bibliotecológicos romanos en Éfeso, Timgad e incluso Atenas... Todos ellos – según Vitruvio Polion– construidos *para el común disfrute* (Pevsner, 1979, p. 107). Es lícito conjeturar que el autor, cuando redactaba la versión original del libro, no estaba al tanto de las excavaciones que se estaban llevando a cabo en Asia menor, pero también es posible que adoptara como recorte histórico una versión más restringida de lo bibliotecológico.

concepto a su apariencia formal: la escritura adoptó una materialidad registral, cuya conservación y depósito –en el formato que sea– suponía la necesidad de dotarla de una espacialidad que la acoja, anudándose entonces lo institucional con lo arquitectónico. Se fija allí un vínculo entre la forma inmaterial (institución) y la cultura material (edilicia); aunque, en los inicios, ese anudamiento no haya sido más que intersticial; problema que será retomado en otros apartados.

De todos modos, surge en toda esta evidencia histórica que el conocimiento, su acumulación, su ordenamiento, se anuda en sus orígenes con los estamentos sacerdotales y estatales, encontrándose en ellas el mismo esfuerzo y empeño de construir un poder, a partir del saber que se detentaba, y la necesidad de que este cuente con un registro y un lugar donde se halle concentrado. Y en esta lógica adquiere sentido el excursus introducido.

Más, volviendo a la historia que es objeto de este trabajo investigativo, de manera conjetural, se puede argumentar que la adjetivación *nacional* que acompaña aquella idea de Biblioteca encontraba su razonabilidad en la jurisdicción que la creaba.

Pero esa denominación presupone un problema y obliga a introducir un triple deslinde, a fin de entender –entre los distintos tipos e institucionalidades bibliotecológicas– aquella que haría de servir de antecedente a la Biblioteca Nacional del Maestro, distinguiéndola de esa otra de alcance *Nacional*, así como de las bibliotecas populares en las que el mismo sanjuanino pondría su empeño, y que –por su propia adjetivación– involucran objetivos diferentes, que resultan evidentes de por sí.

Primero, resulta pertinente consignar que la denominación *Biblioteca Nacional* que adquirió la oficina de *Biblioteca y Reparto de Libros*, creada por el presidente Domingo Faustino Sarmiento, puede predisponer a una cierta confusión por lo que requiere una aclaración preliminar.

En esta inteligencia, en la medida que en la actualidad existe una *Biblioteca Nacional* que reconoce su propia trayectoria histórica, y que no se confunde en nada con los avatares de la '*de Maestros*', corresponde exponer esas historias para develar/deslindar esas diferencias. Como bien lo explica Silvia Finocchio:

La actual Biblioteca Nacional, ubicada en las calles Las Heras y Agüero de la Ciudad de Buenos Aires, tiene su germen en la Biblioteca Pública establecida por la Primera Junta de gobierno en 1810. Se trata de una biblioteca que por disposición de la Junta se conformó con libros que habían pertenecido a los colegios fundados por los Jesuitas en Córdoba y en Buenos Aires en tiempos coloniales, además de los comprados con el aporte económico de entusiastas vecinos y de los donados por libreros de Buenos Aires

en tiempos de la revolución, y que muy tempranamente, ya en 1815, se transformó en una dependencia oficial de la Provincia de Buenos Aires. Con una historia de logros y pesares, transitó décadas como Biblioteca Pública de Buenos Aires y solo volvió a tener el alcance que había imaginado para ella Mariano Moreno, integrante de la Primera Junta, después de la federalización de la Ciudad de Buenos Aires en 1880, cuando se convirtió en Biblioteca Nacional. Esta consideración permite advertir que la actual Biblioteca Nacional y la Biblioteca Nacional de Maestros tuvieron en el siglo XIX orígenes, historias y acervos diferenciados que no se deberían confundir más allá del nombre semejante que tuvieron en diferentes momentos durante el siglo XIX. Para distinguirlas con mayor claridad se podría decir que si la Biblioteca Nacional emergió de una iniciativa de Mariano Moreno, en tiempos de la revolución y de las luchas por la liberación de la dominación española, la Biblioteca Nacional de Maestros nació de un impulso de Domingo Faustino Sarmiento, en tiempos de organización de la república, constituyendo el origen una marca en el derrotero de cada una.

Ampliando esta distinción, corresponde decir que ambas tuvieron intenciones y finalidades distintas.

Una se enraizaba e inspiraba en el proyecto iluminista, de acentos jacobinos, de Mariano Moreno en los tempranos tiempos de la revolución de Mayo de 1810, que derivaría en guerra independentista, que tuvo su primer asiento en el Cabildo, para luego ocupar un lugar en la actual *Manzana de las Luces*, y finalmente mudarse al edificio de la calle México, por iniciativa –y la testadura persistencia– de Paul Groussac.

En cambio esta otra, la *Biblioteca de Maestros*, surge cuando se habían aplacado los enfrentamientos entre unitarios y federales, cuando el proyecto autonomista de Buenos Aires estaba en declive en beneficio de su liderazgo nacional, cuando va transitando la lenta declinación del mitrismo, cuando la luchas de facciones preexistentes tendía definitivamente a aplacarse (Halperin Donghi, 1992, pp. 90-ss) y la idea de nación se aprontaba a adoptar una conformación definitiva, impulsada por una definida institucionalidad al Estado, que hacía sentir la urgencia de constituir su propia burocracia, asentada sobre los registros escritos que irían otorgándole presencia concreta en la vida pública.

Ambas, a su tiempo, pretendían constituirse sobre fondos bibliográficos diversos; una fundada, en lo principal, sobre los remanentes que quedaban en propiedad de la residual *Junta de Temporalidades* que había administrado en tiempos coloniales los bienes de la orden jesuita luego de su *extrañamiento* (1767), y de otras procedencias (donaciones); la otra,

generada proyectivamente, a fin de receptar aquello que el nuevo Estado-nación, en ciernes, produjera y difundiera.²⁰

Aquí interesa argumentar los fundamentos de este deslinde, en el entendimiento que diferenciar los tipos de biblioteca, en razón de sus intenciones, de sus finalidades, de los fondos bibliográficos que receptan, de los públicos a los que se orienta... lo cual permite comprender mejor sus distintos trayectos históricos. La hipótesis –al escindir ese temprano decreto presidencial sarmientino de los intereses que habían sustentado la creación de la Biblioteca Nacional, al tiempo que la distanciaba de las bibliotecas populares que el propio Domingo Faustino Sarmiento hizo centro de muchas otras iniciativas– apunta a exponer las razones por las cuales ese acto de gobierno es tomado como el antecedente genealógico fundacional de una institución, de naturaleza *bibliotecaria*, que derivaría o vertería en la que luego fue la biblioteca pedagógica.

Sin embargo, se debe entender que, en una coordenada diacrónica, esta biblioteca se diferencia a la vez que se emparenta con la iniciativa de Mariano Moreno, al ser ambas parte la historia de las bibliotecas en Argentina, pero también al ser parte integrante sustancial de un proyecto político más amplio, centralmente civilizatorio, con ascendentes en lo cultural-educativo, que impulsaban sus mentores al interpretar los diversos contextos en que actuaban. Amador Lucero, en su historia, argumenta al respecto.

En este sentido se recuerda que Domingo Faustino Sarmiento, durante su presidencia (1868-1874), se constituyó como el primer mandatario argentino empeñado en fomentar la creación de bibliotecas y se concebía a sí mismo artífice de aquella república gestada al calor de la difusión de ideas políticas liberales, promotoras del moderno Estado-nación, difusora de civilización, fundamento constitutivo de una cultura de acentos europeístas, aunque muy inspirado por el modelo de sociedad estadounidense a la que el prefiguraba como un paradigma de civilidad popular. De todos modos, esas iniciativas no pueden ser tomadas de

²⁰ Si se desea encontrar paralelismos –notables por lo azaroso– entre ambas bibliotecas, alcanza con remitirse a las edificaciones que ellas ocuparon, que las albergaron. Una, la *Biblioteca Nacional* en la calle México, obra del arquitecto-ingeniero Carlos Morra, donde tuvo asiento de manera transitoria pero fundamental, al punto que se la recuerda muchísimo en esa implantación, donde Jorge Luis Borges desempeñó funciones. La otra, la *Biblioteca de Maestros*, que obtuvo su radicación definitiva en el pasaje Pizzurno, en un sector del edificio diseñado por el arquitecto Carlos Altgelt. Lo notable es que ambos profesionales han desempeñado un papel principalísimo en la arquitectura escolar de la nación; pero más aun, en esas coincidencias, uno y otro han caracterizado con su actuación los dos períodos presidenciales de Julio A. Roca.

Carlos Altgelt, con su emblemática Escuela Petronila Rodríguez durante el primer mandato roquista. Carlos Morra con su *Plan de Escuelas* de 1890, durante el segundo gobierno del aquel. Es cierto, se podría argumentar, que los profesionales arquitectos-ingenieros de renombre que actuaban en el campo de la edificación pública, e incluso privada, por entonces eran pocos; pero el hecho de que ambos hayan sido autores de las obras escolares más emblemáticas de los mandatos roquistas resulta significativo, cuanto menos llamativo.

manera aislada, sino se las debe inscribir en el marco del pensamiento sarmientino, de aquellos vectores que guiaban su acción.

Tulio Halperin Donghi menciona que los testimonios de la época demuestran en que la etapa de consolidación institucional que sigue a esa disolución de la disputa facciosa no hubo ninguna intención de revisar el legado del período post-rosista, de producir una recapitulación sistemática de los distintos proyectos de creación de una nueva nación formulados por la elite intelectual, por la fracción ideológico-política desde mediados de siglo en adelante (1992, p. 109).

Ello significa que van a dejar necesariamente de lado el hecho –sin embargo capital– de que en esos proyectos, cada uno de los instrumentos de cambio va integrado en un plan de construcción nacional, cuya nota distintiva no se hallaba en que se recurriese a ellos sino en el modo de su articulación y en los fines a cuyo servicio se trataba de poner su influencia. Junto con ello corre el riesgo de perderse de vista que ese legado renovador al que se rinde constante homenaje no propone un rumbo único, sino varias opciones alternativas.

Lo que había separado a Alberdi de Sarmiento o de Frías no era, en efecto, una diferencia de opinión sobre la necesidad de acudir a la inmigración o a la inversión extranjera, o la de fomentar los avances del transporte y los de la educación, sino precisamente sobre el modo en que esos factores debían ser integrados en proyectos de transformación global, cada vez más perdidos de vista a medida que esa transformación avanza. (Halperin Donghi, 1992, pp. 109-110)

En estos párrafos el historiador brinda una serie de coordenadas o ejes teóricos que resultan de suma importancia para arribar a una visión histórica de carácter a la vez amplio y circunscripto: primero, en relación a las distintas alternativas (reaccionaria, revolucionaria, conforme a la razón, progresista-autoritaria, y de progreso socio-cultural como requisito del desarrollo económico), Tulio Halperin Donghi reconoce que sólo tres de ellos tuvieron alguna proyección sobre el futuro inmediato (católico-reaccionaria, progresista-autoritaria, y de progreso socio-cultural como requisito...); segundo, que las notas características de cada alternativa de conjunto que categorizan esos proyectos ordenan, de manera sistemática, la integración de los distintos factores; de ese modo las divergencias abismales que separan a Juan Bautista Alberdi de Domingo Sarmiento no se explican por la visión que cada uno de ellos tenía sobre la educación en sí misma sino en razón de la integración de ese factor en la construcción de una totalidad socio-económica y cultural; tercero, la impronta impuesta por la

historiografía liberal/oficial que omite la diversidad de proyectos subsumiéndolos en una única propuesta que se alza como triunfante, omisión intencionada que tendría su origen en la coronación de una nueva hegemonía en la década de 1880, a partir del triunfo del roquismo. Esa evidencia conduce a que el historiador introduzca una conclusión de capital interés para esta tesis...

De esos elementos vistos de modo cada vez más aislados, la educación popular –a pesar de las reservas que en su momento había formulado Alberdi– no será nunca uno en torno al cual la controversia arrecie; tampoco recibirá mucho más que el homenaje de una adhesión tan total como distraída. Aun Sarmiento, que se ha identificado más que nadie con él, no le ha de conceder en los años 1862 a 1880 la atención que le otorgó en etapas anteriores y volverá a otorgarle en sus años finales. Su gobierno impone, sin duda una reorientación seria del esfuerzo del Estado hacia la educación primaria y popular (mientras su predecesor había buscado sobre todo expandir la secundaria); el hecho de que, gracias a ella, la presencia de la meta educativa se traduce en actos no carentes de objetivos políticos más inmediatos (como la formación de una burocracia que se sabe ligada a al gobierno que la creó) invita a que arrecie el debate en torno a esos aspectos laterales. Pero ni quienes evocaban burlescamente a un Avellaneda conducido a la presidencia por un séquito de canónigos gordos y maestros flacos, ni José Hernández, cuando perseguía con ataques destemplados a Juana Manso, la docente y periodista cuya influencia sobre la política educativa de Sarmiento hallaba insostenible, ponían en tela de juicio la decisión de hacer de la educación popular uno de los objetivos centrales de cualquier acción de gobierno. (Halperin Donghi, 1992, pp. 110-111)

Además, para entender esos impulsos, debemos acercarnos también a su comprensión de la importancia de la lectura, del libro, de la construcción de lectorados, de la industria editorial. Para ello resulta pertinente recurrir al trabajo Javier Planas (2008), quien analiza las ideas de Domingo Sarmiento sobre bibliotecas populares, puntualizando dos aspectos: (1) por una parte, la constitución del público que el autor proyecta para estas instituciones; (2) por otra, la forma en que planifica la organización y el desarrollo de las bibliotecas.

El trabajo de Javier Planas (2008) busca indagar en los escritos de Domingo Sarmiento sobre las bibliotecas populares. De manera general, intenta pensar esa elaboración sarmientina como un proyecto sistemático de largo alcance en el que las bibliotecas se constituyen como una red que relaciona la organización de políticas editoriales, la enunciación de propuestas de

lecturas, la expresión de proposiciones filosóficas, éticas y morales, la sanción de leyes y de reglamentos, la cristalización acuerdos supranacionales, entre otros aspectos. La producción discursiva que ordena estos elementos tiene un objetivo específico: contribuir en la formación de un amplio lectorado como parte de las estrategias de modernización y consolidación del Estado-nación argentino, a partir de la segunda mitad del XIX.

En lo fundamental, los textos que sirven de fuente a esta investigación están reunidos en una obra: *Páginas selectas de Sarmiento sobre bibliotecas populares*, libro preparado por la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (1939), con motivo del cincuentenario de la muerte de Domingo Sarmiento; y tiene uno de sus ejes principales, entre otros, identificar las ideas de este pensador-estadista en torno a la posible conformación de un público lector, que se articule en el marco de un proyecto civilizador totalizador.

Por su parte, la construcción de ese lectorado no sólo implica identificar las herramientas político-institucionales sino también los recursos que el Domingo Sarmiento emplea para estimar su extensión cuantitativa. Además es preciso señalar los elementos que brindan identidad a los lectores, tratando de percibir la manera en que el sanjuanino construye la imagen de un lector deseado.

Esos ejes no son lineales, ni acumulativos, ni están se expresan de manera ordenada y mucho menos sistemática; por el contrario, las definiciones que se perfilan a lo largo de sus textos aparecen en medio de fuertes tensiones y contradicciones, que en buena medida responden a las circunstancias biográficas e históricas. Para el tesista (Planas, 2008), al igual que para nosotros, asumir estas particularidades y dar cuenta de ellas y de sus contextos es parte esencial del análisis propuesto.

El segundo capítulo del estudio de Javier Planas (2008), "*Bibliotecas Populares: el diseño de una estrategia*", describe la red de relaciones que supone la organización de bibliotecas según la perspectiva de Domingo Sarmiento. En la primera parte, *Itinerarios textuales de un modelo institucional*, el autor busca analizar, a partir de la restitución de testimonios claves de la obra *Autobiografía* de Benjamín Franklin (1964 [1771-1791]), mostrando las bases conceptuales que dieron forma a la Ley 419 (1870), de fomento de las bibliotecas populares, como una manera de propiciar un acercamiento global a la noción bibliotecológica que la sustenta. Al mismo tiempo, interesa inferir de aquellos textos las consecuencias sociales que el sanjuanino espera de este modelo organizativo.

El segundo apartado de ese capítulo, titulado *Para un catálogo atractivo: libros y políticas editoriales*, Javier Planas (2008) expone cómo Domingo Sarmiento piensa las colecciones de

las bibliotecas populares. De manera global, la pregunta que subyace en la tesina y que nos interesa rescatar es... ¿qué libros para qué bibliotecas?

Desde los textos, el sanjuanino elabora una respuesta que incluye diversos aspectos: críticas a la producción libresca en lengua española; visiones sobre el comercio y la industria del libro en América; consideraciones sobre la necesidad de traducir obras extranjeras; iniciativas editoriales (públicas y privadas); y toma de posición frente a la lectura de novelas. Analizar las maneras a través de las cuales Domingo Sarmiento articula esos elementos en torno a las bibliotecas es otro de los aspectos que valen ser puestos en resalto.

De todos modos, lo más interesante del trabajo de Javier Planas (2008) reside en su intento de percibir, a partir de algunos fragmentos de los textos sarmientinos, la experiencia de la puesta en acto de su propuesta, intentando arrojar luz sobre los desplazamientos entre el discurso y la práctica.

Recapitulando sobre el interés que tiene este trabajo para nuestra tesis, el punto de partida de Javier Planas, se sitúa en la importancia y significación que el sanjuanino otorgaba a la lectura en relación a sí mismo, proyectado hacia la conformación de un determinado sujeto social.

Así, tomando como fuente el libro *Recuerdos de Provincia* (2003), en particular el capítulo titulado "Mi educación", remitiéndose a una cita de Sylvia Molloy, Javier Planas (2008) demuestra que la lectura es la manera a través de la cual Domingo Sarmiento busca darse 'ser':

La lectura, en la forma casi desafiante en que se practica en *Mi defensa y Recuerdos de provincia*, no sólo representa una concepción de la literatura: es parte integral de la imagen que Sarmiento tiene de sí mismo, le brinda verdaderamente un apoyo ontológico. (Molloy, 1996, p. 47)

Al privilegiar este enfoque, la autora pone en segundo plano la discusión sobre la idea que Sarmiento sostiene acerca de la "perfectibilidad" de la lectura. No niega su presencia, pero lo considera "el aspecto menos interesante del proceso de la lectura" (Molloy, 1996, p. 47). Esto admite una discusión; porque si darse 'ser' significa leer, no sólo es importante identificar el tipo de libros y los modos de apropiación, también es necesario pensar en la forma en que la lectura es imaginada.

Considerar a la lectura como factor ontológico de constitución del ser, de conformación de la subjetividad, eleva la función del libro a una condición cuasi-metafísica; pero no es este aspecto el que resalta de esta interpretación sino en que constituye al libro en un instrumento, en una herramienta de acceso a la civilización sinónimo de la modernidad en cuanto pone al

sujeto en contacto con dos aspectos primordiales; (1) el espíritu de lo civilizado; (2) los máximos logros y avances de las ciencias y de la técnica, es decir, con el progreso.

En uno de los escasos pasajes de *Recuerdos...* en los que Domingo Sarmiento evoca a su padre, dice:

Debí, pues, a mi padre, la afición a la lectura, que ha hecho la ocupación constante de buena parte de mi vida, y si no pudo después darme educación por su pobreza, dióme en cambio por aquella solicitud paterna el *instrumento poderoso con que yo, por propio esfuerzo, suplí* a todo, llenando el más constante, el más ferviente de sus votos (Sarmiento, 1966. Citado en Planas, 2008: p.13).

Se sabe: aquel pensador-estadista concebía la lectura como propiciadora de cambios. La lectura es, en ese contexto, la *potencia* (en tanto capacidad de ser actuada, en tanto posibilidad de cambio) que puede promover transformaciones. Es evidente que esa potencia no se pierde al ser actuada, sino que, por el contrario, conserva su carácter (incluso crece en el acto). Pero hay allí una particularidad, porque Domingo Sarmiento atribuía a la práctica de la lectura una direccionalidad e intencionalidad manifiesta: la consecución del progreso. La lectura, el acto de leer, es ese "instrumento poderoso" con el que el sanjuanino pudo sobreponerse a los obstáculos, que le permitió sobrepasar la brecha de los iletrados y salir del atavismo familiar; y en este sentido le adjudica una potencia que puede ser transferida a los otros con iguales efectos.

A mayor abundamiento, el tesista, a través de otro testimonio, se propone entrar en los escritos sobre bibliotecas populares, tomando como fuente un artículo publicado en *El monitor de las escuelas primarias* (1853. Planas, 2008:):

Ochenta veces han cortado en seis meses el alambre telegráfico que media entre Valparaíso y Santiago, ochenta personas, hombres, niños, y acaso mujeres. Si veinte de ellas hubiesen sabido lo que es ese alambre ¿no creéis que veinte veces menos hubiera sido cortado? Preguntaba no ha mucho una mujer del pueblo a una señora, contemplando el alambre: ¿Será cierto lo que dicen, que se habla por ese alambre? – ¡Cierto! Se repite aquí lo que avisan en Valparaíso. –¿Pero por donde pasan las palabras? ¿Será hueco por adentro?... Y como la señora se esforzase en darle una respuesta material, en nada conforme a la verdad, pero comprensible: '¡bendito sea Dios, exclamaba, que ha hecho a los hombres tan capaces de todo! '. A caso era la primera vez que el alma ruda de la pobre mujer se asociaba la idea de Dios con el poder y las

manifestaciones de la civilización. (Sarmiento, 1938, p. 26. Citado por Planas, 2008: p. 15).

Este texto es la antesala de la aparición de un libro, que trata de los avances tecnológicos y científicos, en cuya traducción trabaja Sarmiento, aspecto que merece ser visto en detalle más adelante.

Prescindiendo de la crítica que el sanjuanino hace sobre un sector de la sociedad que – según su descripción– le daba la espalda al progreso, cuando no lo agredía deliberadamente, la cita muestra una visión de la lectura dominada por su capacidad transformadora. La dirección de ese cambio está en la respuesta que implícitamente lleva la aseveración subrayada en el artículo: si alguien, a través de la lectura, supiera qué es el telégrafo no podría atentar contra éste.

Es conocido el carácter impredecible de la lectura en la biblioteca, donde hasta el orden físico, llegado el caso, puede ser el responsable de la construcción de imaginarios. Pero sin duda este pensador no diseña un trayecto formativo idéntico al suyo, que se había ido construyendo en base a una experiencia tan caótica como imprevisible.

A diferencia de ella, su idea-fuerza reside en tender a la universalización de la educación primaria, formal y estandarizada. En relación a ella, insistía en que las escuelas y las bibliotecas son dos cosas que se suponen una a la otra (Planas, 2008). Pero si bien la urgencia es educar, y esta función sólo la cumplen las escuelas, no por ello se debía omitir el fomentar el interés por la lectura.

Así, las bibliotecas, metódicas y dirigidas por una autoridad, están destinadas a un lector ya formado, aunque aún esté en disposición de instrumentos intelectuales precarios, endebles.

Aquello que Domingo Sarmiento proyecta de su manera de leer a los lectores imaginarios no es, entonces, esa aventura azarosa, llena de imprevistos y de contingencias imprevistas que depara la falta de guía competente; sino que es, sobre todo, la idea de que el lector debe hacer uso de los libros para volverse más "civilizado".

Ese uso, que está en sintonía con las lecturas de su formación, privilegia los libros "útiles" o "instructivos". Fiel a su concepción positivista-progresista,²¹ Domingo Sarmiento da por descontado que el lector empleará lo leído en la vida cotidiana.

Javier Planas (2008), recapitulando sobre el fragmento del texto publicado en *El monitor de las escuelas primarias* (1853), centrándose en el diálogo antes citado, señala que si se

²¹ Al respecto, William Katri señala: "Sarmiento proponía que el motor del progreso para la sociedad eran las ideas vivas que daban energía a las instituciones sociales que, en su momento, empujaban hacia adelante las fuerzas productivas y al mundo físico" (Katra, 1996, p. 869. Citado por Planas, 2008: p.16. Nota al pie).

siguen las líneas de la conversación entre esos dos hablantes,²² no es posible hallar la voz autorizada en ninguna de ellas. Como en otras ocasiones, Domingo Sarmiento se posiciona en un lugar distante y superior al que ocupan las elites tradicionales ("la señora") y los sectores populares (la "mujer del pueblo", "el alma ruda").

Siguiendo a Javier Planas, se observa que sobre el emplazamiento de esos tres espacios sociales hay que buscar la constitución de un público para bibliotecas. ¿De qué manera Domingo Sarmiento va a construir ese lectorado? ¿Cuál es la procedencia y calidad de esos lectores? ¿Hasta qué punto es posible distinguir un lector concreto de la imagen de uno deseado?

A la complejidad que supone intentar comprender los modos y los límites del público lector presente en los textos sobre bibliotecas, Javier Planas señala que cabría considerarse otro elemento que no termina de definirse (y que no se resolverá jamás): la intrincada trama que se teje entre las expresiones de deseo y las observaciones sociológicas de Domingo Sarmiento. Las diversas manifestaciones de esta tensión pueden encontrarse en cinco artículos publicados en Chile entre 1853-1854 (Sarmiento, 1938, pp.15-66).

Desde el comienzo, Domingo Sarmiento parecía sentir la necesidad de expresar la diferencia entre las competencias de la educación y la instrucción, entre las funciones de la escuela y de la biblioteca, entre los públicos de una y otra. La manera en que se expresa es clara:

Las escuelas educarán a los niños. ¿Quién educará a los adultos? Las escuelas no instruyen a los niños, sino que los prepara para recibir instrucción. ¿Quién instruirá a los niños y los adultos? (Sarmiento, 1938, p.16)

La escuela educa, la biblioteca instruye. En relación a ellas Domingo Sarmiento aparece constantemente preocupado por "civilizar", es decir, por realizar esfuerzos en materia de educación e instrucción, administrados de manera metódica/sistemática y razonada, con el fin de lograr que el sujeto aprenda a vivir en la sociedad moderna.

No obstante el sanjuanino se conformaba con una educación popular, estandarizada y sin aspiraciones elevadas; pues él instruir era menos urgente que educar (Planas 2012. p. 29). La preeminencia de la educación sobre la instrucción puede corroborarse en toda la obra y en las acciones de Domingo Sarmiento. Esto no significa, por otra parte, que la preocupación por las

²² El hecho de que el diálogo se entable entre dos mujeres no pasa inadvertido. Sin embargo, a través de los textos que nos hemos propuesto analizar, las menciones específicas a la mujer como lectora (imagen y características) son escasas y vagas. Pero esto no significa que Sarmiento no se haya ocupado especialmente de ellas; así lo demostró Graciela Batticuore en "Sarmiento y la escuela de la prensa: temas, géneros y lenguaje para las lectoras" (2005).

bibliotecas carezca de trayectoria y de relación con las escuelas; pues, como se ha dicho, para el sanjuanino, esas instituciones se suponen una a la otra.

Pero los objetivos de esa conexión no se traducen inicialmente en la planificación de una colección escolarizada que sirva de respaldo para los programas educativos. La estrategia corresponde a otros propósitos:

Todos los años las escuelas lanzan de su seno un contingente de hombres preparados para leer; pero que no leen por falta de libros. Esta generación debe ser provista de medios de utilizar su adquisición, so pena de esterilizar el fruto del asiduo trabajo, conatos y dinero invertido en las escuelas. (Sarmiento, 1938, p. 16)

Domingo Sarmiento piensa que leer es una práctica que necesita ser ejercitada para no perderse en el olvido; y, en ese sentido, la biblioteca asegura la continuidad del proceso histórico de civilización iniciado por la escuela.

Si a los dos primeros artículos de 1853 (agrupados bajo el epígrafe *Bibliotecas Locales*, 1938, pp. 15-27) se los interroga sobre la procedencia del público lector, la respuesta habría que buscarla en el orden de sus líneas y en la precisión de las palabras. Domingo Sarmiento señala que "todas las edades" y "todas las condiciones" (ya se trate de "acomodados o pobres") pueden beneficiarse de las bibliotecas. Pero esta aparente heterogeneidad concluye cuando limita los servicios a los "vecinos". Claramente; ser vecino es una condición, y en esos escritos la acepción que ese término adopta es el de sinónimo de ciudadano. Por otra parte, la idea de sociabilidad vecinal que se crea en los relatos es caracterizada bajo el signo del progreso.

Así, la biblioteca es un aspecto dentro de un extenso plan de construcción social en el que el sanjuanino describe un componente necesario: la lectura. Esa circunstancia tensiona los artículos entre los lectores deseados o imaginados, y lo que concretamente existe en el panorama social.

El retrato de un lector se lo puede encontrar en *Libros para bibliotecas populares*,²³ en la advertencia al libro *Las maravillas modernas*, de Luis Figuier, publicado por Julio Belin & Cía (1854). La obra, que fue traducida y adaptada por Domingo Sarmiento para iniciar una colección de libros para bibliotecas populares, tenía por objeto difundir la historia y el funcionamiento de los últimos descubrimientos e inventos científicos, como la eterización, el telégrafo, la iluminación a gas, etc.

²³ En este caso, se trabajó sobre el texto que aparece en el tomo 12 (pp. 223-233) de *Obras Completas*. Si bien el artículo está en la selección efectuada por Comisión Protectora de Bibliotecas Populares, en esta versión falta la nota explicativa sobre la manera en que los lectores deben cuidar el libro.

Sin embargo, no parece que el sanjuanino solo dirigiese las palabras de la advertencia a un público conocedor, ni a quienes en efecto iban a ser los lectores del libro de Luis Figuier en las bibliotecas, sino a un público más amplio:

Es el trabajador el instrumento de la riqueza y mal puede labrarse la tierra con instrumentos embotados, que no es otra cosa que el labriego rudo, incapaz de realizar cuanto más de concebir idea alguna que se aparte de estrecho círculo de sus prácticas ignorantes. (Sarmiento D. 1948-1956. T.12: p.230)

Aquí se perfilan dos lectores: el primero, coincide con el sector dirigente en formación, pero en general, con todos aquellos que por su formación o "buen espíritu" –como dirá Domingo Sarmiento– pueden trabajar desde el espacio público con iniciativas que contribuyan a dinamizar la instrucción.

En esta lógica, Domingo Sarmiento intentaba seducir a ese público mostrando los beneficios económicos y sociales que tales iniciativas traen consigo;²⁴ o alertándolos de la existencia de un peligroso componente revolucionario que convive con la incultura.

El segundo lector es el que se describe, al que la lectura de los libros de una hipotética colección podría cambiar su naturaleza actual y transformar sus "prácticas ignorantes". Por momentos, la representación de este lector es pesimista: "la masa común de los hombres, a quienes tales conocimientos hubiera de aprovechar, se halla mal preparada y peor dispuesta para recibir nociones de ningún género" (Sarmiento, 1948-1056. p. 230.). Pero esta perspectiva está lejos de ser constante.

En una carta a Andrés Bello (escrita meses después de la publicación de la obra de Luis Figuier y a propósito de este tema), en un tono más bien romántico, dice:

...el lector, atraído por el hábito y novedad a un tiempo, lee hoy porque ayer había leído, y su espíritu ha contraído así el hábito de recibir emociones periódicas, de que no puede después privarse voluntariamente. (Sarmiento, 1938, p. 41)

En fragmentos como éste, Domingo Sarmiento proyecta su concepción del sentido y práctica de la lectura sobre los lectores de las bibliotecas. Pero sabe que ese reflejo aún está lejos de ser una realidad extendida. Por eso, la lógica pendular del relato se mueve hacia el otro extremo. En otros párrafos, señalaba que si se anunciara por los diarios chilenos la salida de dos soles un determinado día, los cuatro quintos de la población no mirarían el cielo, y no por no creerlo, sino por no enterarse. Si, por un lado, esto sugiere la necesidad de incrementar

²⁴ En el mismo texto Domingo Sarmiento da una extensa explicación sobre cómo en los Estados Unidos, emprendimientos en materia de instrucción favorecieron la calidad y la cantidad en la producción lanar. Este tipo de argumento reaparece en diversos artículos.

el número de lectores; por otro, es significativo que vuelva a insistir con la idea de un lector informado de los debates de la esfera pública.

Decía Javier Planas que el texto preliminar a *Las maravillas Modernas* no estaba dirigido a quienes serían sus lectores. Pero sin duda las instrucciones que Domingo Sarmiento preparó sobre cómo tratar y cómo leer el libro muestran los contornos de otro público:

1º Este es un buen libro y debe ser leído.

2º Principiad por el principio y leedlo de punta a cabo.

3º Leed con atención, de modo que cuando os lo pidan, podáis decir de qué trata, y, si algún buen consejo contiene, ponedlo en práctica.

4º Este sólo libro, bien leído, os hará más bien, que el recorrer a la ligera sus páginas y mirar las láminas, de quinientos libros.

5º Usad del libro con cuidado, de modo que al volverlo, nadie puede decir que vuelve en peor estado.

¿Cómo se puede hacer uso de un libro sin desmejorarlo? Poniendo atención a estas siete indicaciones:

1º Nunca tomes un libro con manos sucias.

2º Nunca mojes el dedo para volver una hoja.

3º Nunca te pongas el libro en la boca.

4º Nunca ajes las esquinas.

5º Nunca dobles una página para señal.

6º Nunca dejes el libro abierto.

7º Nunca lo dejes sino en un lugar seguro (Sarmiento, 1948-1956. T.12: p. 223).

Esa nota, que iba adjunta a la carátula del volumen, sugiere la imagen de un lector que se encontraba en posesión de limitadísimas destrezas intelectuales, carente de hábitos de lectura, y, además, excluido de los espacios tradicionales de circulación de lo libresco. Conocer el efecto de esas advertencias sobre las prácticas de lectura exige la búsqueda y el examen de otro tipo de fuentes. Pero hasta aquí, la cita permite delinear el modo en que Domingo Sarmiento imagina a esos lectores y subrayar los aspectos de la lectura que éste intenta modelar.

Más que sugerencias, los puntos enunciados parecen ser obligaciones que el lector debe cumplir. En los primeros puntos Domingo Sarmiento expone dos aspectos centrales de la lectura.

Primero, la forma: leer el libro de principio a fin y con atención. Segundo, los usos: poner en práctica sus consejos y comentar lo aprendido. Del aspecto psicológico al sociológico, desde la apropiación solitaria hasta la socialización de lo leído, los rasgos de esa lectura coinciden con los sentidos que Domingo Sarmiento le otorga a la misma.

Por otro lado, sus convicciones respecto de la valoración de la lectura como emancipación del ser humano se entrecruzaba con las dificultades que supone la transformación de prácticas singularmente inconvenientes, como la de llevarse el libro a la boca. Esa indicación, junto con las otras seis, muestra a un lector con escasa relación, tanto simbólica como material, con la cultura del libro.

Además, más allá de esas convicciones, en nuestro interés en circunscribir cuál era el ideario de Domingo Sarmiento, nos importa también resaltar sus estados de ánimo, lo cambiante de algunos de sus centros de interés, al momento de proponer la creación de aquella oficina, y con posterioridad; lo cual explica, quizás, la evolución de esa *biblioteca* en la primera década de existencia, lapso en que se manifiesta una paulatina declinación de sus posibilidades, y una cierta desatención de su creador.

Recurrimos, para ello, nuevamente a la tesis de Javier Planas, quien, para cerrar su trabajo, menciona someramente algunas experiencias y expone las consecuencias que Domingo Sarmiento recogió de la puesta en práctica de su proyecto bibliotecario.

Se ha visto la manera en que Domingo Sarmiento situaba las prerrogativas del Estado en la difusión y en el funcionamiento de las bibliotecas populares, lo cual consta en una importante cantidad de testimonios acerca de los modos en que el sanjuanino reflexiona sobre el proceso de implementación de su propuesta, cristalizada esencialmente en la Ley 419.²⁵

Sin apartarse del recorte que se había fijado al trabajar con la producción del sanjuanino, la revisión de esos fragmentos textuales le brinda a Javier Planas suficientes indicios para trascender los límites del proyecto sarmientino y avanzar sobre su devenir.

De modo paradójico, en 1876 Domingo Sarmiento defiende ante el parlamento la derogación de la Ley N° 419.²⁶ Su discurso revela sutilmente el "descuido" cometido en la redacción del texto legal:

²⁵ Los escritos sobre bibliotecas que Sarmiento elabora desde su definitivo retorno a la Argentina hacen alusión, aunque no de manera sistemática, a las dificultades encontradas Chile. Si bien en este apartado no nos ocuparemos del tema, recomendamos al respecto el análisis propuesto por Bernardo Subercaseaux (2000) en el capítulo segundo de *Historia del libro en Chile (alma y cuerpo): Cultura liberal, la formación de una sociedad lectora*.

²⁶ En septiembre de 1876, el Congreso Argentino sancionaba la Ley N° 800: "Artículo 1°: Suprímese la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares, creada por ley de veinte y tres de Septiembre de mil ochocientos setenta, debiendo desempeñar sus funciones la Comisión Nacional de Escuelas, sin aumento de personal ni de sueldos. Art. 2° La partida destinada para fomentar las bibliotecas populares, por el ítem 3°. inciso 9°, artículo 5° del

Aprovecho esta ocasión, señor presidente, para decir que conviene la supresión de la Comisión Protectora de las Bibliotecas Populares. A mi juicio, esta comisión no responde bien al encargo que tiene, por la mala inteligencia, acaso por palabras descuidadas en la ley misma. (Sarmiento, 1948-1956, T. 20 p.116)

Si, por un lado, parece notable cómo esas "palabras descuidadas" impusieron un alto a las intenciones de Domingo Sarmiento y del Ejecutivo Nacional; por otro, es claro que no es posible reducir las aristas del conflicto a este único punto.

Por otra parte se llama la atención sobre los dos argumentos que el sanjuanino empleó para justificar su veto de la Ley N° 419. El primero sostiene que el tiempo de vigencia legal fue suficiente para "estimular" a quienes tenían ganas de trabajar en favor de las bibliotecas. El segundo desliga al Estado de seguir apoyando financieramente a las instituciones que durante ese período se habían establecido. Resultaría sencillo, por lo evidente, subrayar que este nuevo discurso es radicalmente opuesto a la opinión del autor en el mensaje que acompañó a la Ley N° 419 al momento de su sanción. Sin embargo, no sería posible demostrar concluyentemente que Domingo Sarmiento desdice su trayectoria. Lo que Javier Planas (2012) pone en evidencia es, no su actitud en un momento particular, sino la inestabilidad del Estado Argentino en el período de su conformación, que se correlaciona con un lábil sociedad civil, que no termina de configurarse, en relación a las relaciones de producción capitalista y a los dictados de la cultura emergente, entendiendo los vínculos existentes entre ambos planos, en el contexto de aquel bloque histórico.

Con la cita precedente, en ese contexto, no intentamos sólo señalar la re-evaluación que Domingo Sarmiento hizo del desarrollo de su proyecto bibliotecario; sino que, en lo esencial, se trata de poner en escena la manera en que, desde esos textos, se pueden perfilar las claves para comprender la distancia entre el discurso inicial sobre las bibliotecas y su puesta en acto, en el marco del devenir de esa sociedad.

Para apreciar las formas que pueden adquirir esos desplazamientos y observar, al mismo tiempo, los motivos que a juicio del sanjuanino fueron deteriorando la estructura bibliotecaria hacia finales de la década de 1870, Javier Planas pasa revista a un informe del sanjuanino (1881) que éste preparó sobre el tema.²⁷ El texto está dividido en tres secciones y un post-scriptum. En las dos partes centrales del informe, "Biblioteca de San Fernando" y "Biblioteca

Presupuesto vigente, queda suprimida en la parte que corresponde al segundo semestre de este año. Art. 3° Comuníquese al Poder Ejecutivo." (Leyes Nacionales, 1918, t. IV, p. 184).

²⁷ Este documento forma parte de uno texto más amplio: *Informe sobre el estado de la educación común en la capital y la aplicación en las provincias de la ley nacional de subvenciones* (Sarmiento, 1948-1956, t. 44, pp. 285-397).

Rivadavia", Domingo Sarmiento desliza sus apreciaciones acerca del sistema bibliotecario que había imaginado y los límites de sus posibilidades. Allí intenta mostrar las causas que contribuyeron al declive de las bibliotecas populares a partir de la recuperación de los testimonios de Palemón Huergo, Presidente de la Comisión, y de Juan Madero, bibliotecario de la de San Fernando. En la conjunción de ambas perspectivas –distantes entre sí por la posición que ocupaban los emisores– el sanjuanino construye su crítica.

A través de las palabras de Palemón Huergo introduce el estudio de un caso límite, que – por la densidad de los elementos que reúne– sería inexacto calificarlo de "mala administración bibliotecaria". Se trata de lo sucedido con Biblioteca Popular del Colegio Nacional de Santiago del Estero hacia 1875.

Según Palemón Huergo, la administración de esa agencia bibliotecológica cometió una serie de errores y de excesos importantes: inadecuada elección del local, excesivas exigencias impuestas al préstamo domiciliario, venta de libros sin la debida reposición de los ejemplares (se agrega alguna suspicacia sobre el destino de los fondos recaudados) y quema de las obras de autores "libre pensadores" (se menciona, en especial, la destrucción de obras de Jean-Jacques Rousseau, de Voltaire, entre otros...). Esos motivos determinaron la ausencia de lectores primero, y el cierre de la biblioteca después.

El testimonio de Juan Madero constituye, en cambio, una crítica desde abajo. Sus observaciones ponen en evidencia las falencias operativas del Estado: mala elección de las personas que integraron las sucesivas comisiones, negligencia en el cumplimiento de las inspecciones y falta de apoyo técnico para la orientación de las bibliotecas. Parece claro que para Juan Madero el Estado abandonó –o no acompañó como debía– a las bibliotecas cuando llegó el momento de materializar la propuesta. Esa ausencia está muy bien ejemplificada por el bibliotecario en su texto:

La biblioteca de San Fernando pasaba Informes semestrales [a la Comisión], que suspendí al fin, por falta de acuse de recibo siquiera. (En Sarmiento, D. 1948-1956. T. 44: p.395)

Ese distanciamiento agravó, según Juan Madero, la impericia organizativa de las propias bibliotecas, a las que les faltaron personas comprometidas e idóneas para dirigir las.

Los relatos citados coinciden en señalar, aunque con énfasis muy diferentes (producto de sus respectivos lugares de enunciación), que las bibliotecas tenían serios problemas internos para funcionar. Este dato no es menor si se considera que la autogestión era una pieza clave en el ordenamiento legal de las bibliotecas populares. Desde ese punto de vista, los márgenes

de expansión y de subsistencia del sistema quedaban restringidos a la acción de las voluntades individuales.

Pero Domingo Sarmiento no percibió esa "falla" tanto como una limitación del modelo en relación a los agentes sociales y políticos que debían motorizarlo, sino más bien como una expresión de la apatía de los directores y de los lectores, que en definitiva debían ser los interesados en las bibliotecas.²⁸

En 1883, recuerda el tesista, Domingo Sarmiento pronunció una conferencia titulada *Lectura sobre bibliotecas populares* (Planas, 2012). La transcripción de la misma condensa sus ideas más destacadas sobre las bibliotecas y los libros, pero también en ella puede leerse una reflexión acerca de sus experiencias sobre el tema.

En un amargo pasaje –subtitulado, sin eufemismos, *Tentativas frustradas*–, el sanjuanino describe una disputa sostenida entre la *Comisión de Bibliotecas Populares* y el Poder Ejecutivo Nacional cuando, por iniciativa de este último, se intentó actualizar el material de las bibliotecas mediante la distribución de libros importados de las imprentas europeas.²⁹ El eje del conflicto pareciera ser legal:

....el presidente de la *Comisión de Fomento de las Bibliotecas* [...] objetó que la ley de bibliotecas se oponía a tal introducción de libros, por cuanto era facultad de cada bibliotecario pedir los libros, y obligación de la Comisión proveerlos. (Sarmiento 1938, pp. 222-223)

Dos aclaraciones respecto de la Ley N° 419. Primero: se recuerda que el artículo cuarto establecía que la selección de libros quedaba a cargo de los asociados. Segundo: el artículo sexto del decreto que la reglamenta (firmado por Domingo Sarmiento y Nicolás Avellaneda) indica que "todas las publicaciones oficiales y los libros útiles que adquiriera el Gobierno, serán remitidos puntualmente a las bibliotecas populares...." (Sarmiento 1938, p. 243). Resulta claro que el acervo bibliográfico de aquellas bibliotecas reconocía dos orígenes: uno, la iniciativa de los propios bibliotecarios; otro, que hacía recaer la responsabilidad en el

²⁸ Ya en 1878, en el artículo *Biblioteca de San Fernando* (Sarmiento, 1938, pp. 189-194), formulaba con nitidez la distinción entre quienes supieron aprovechar los 'estímulos' del Estado para formar bibliotecas de los que no lo hicieron. El uso de la parábola bíblica vuelve al fragmento más interesante: "Han se fundado centenares de bibliotecas en toda la República cediendo a un primer impulso de varios de sus vecinos; pero en esta como en tantas otras cosas, se realiza la bellísima parábola de la buena simiente que cayó en terreno árido o mal preparado, y no germinó; cayó en el camino y fue destruida por el tráfico; las aves del cielo dieron cuenta de buena parte; pero cayó una en suelo fecundo y labrado, y dió ciento por uno. La biblioteca de San Fernando cayó en terreno no más preparado que los otros, pero tuvo la fortuna de encontrar un labrador asiduo e inteligente que la aprovechase. San Fernando debe a la iniciativa o al apoyo de D. Juan Madero la transformación que ha experimentado de pocos años a esta parte." (Sarmiento, 1938. Citado en Planas, 2012).

²⁹ Véase *Instrucciones sobre educación* (Sarmiento 1938. Citado en Planas, 2012).

gobierno, imponiendo la obligación de incrementar aquellos fondos mediante la remisión de lo que éste mismo publicara o adquiriera.

Pero, desde la lectura de los hechos realizada en 1883, se percibe que Domingo Sarmiento consideraba una "monstruosidad" la interpretación de la *Comisión*, que entendía que los bibliotecarios eran los únicos que podían escoger la totalidad de los libros. Para el sanjuanino, era lícito, imperioso y fundamental, que el Gobierno participara en la composición de los fondos bibliográficos, puesto que asumía parte de su costo.

Cerramos aquí, provisionalmente, el análisis de la trayectoria de Domingo Sarmiento volviendo sobre la actuación que le cupo como presidente en relación a la creación de la *Biblioteca* sub examine, aclarando que si expusimos en esta parte de la tesis las ideas de Domingo Sarmiento sobre las bibliotecas, con marcado acento en las que definía como *populares*, es porque esa recapitulación nos permite entender mejor aquello que lo inspiraba al decretar la creación de esa *oficina*.

Y, volviendo sobre los párrafos iniciales de este capítulo, sobre esas instancias preliminares de la creación de la *Biblioteca de Maestros*, en sus antecedentes legales, ya más en detalle, nos referenciamos ahora el trabajo de Nicolás Arata (2014) quien reconoce ese mismo sustento, en cuanto se dedica a enumerar la secuencia de hitos fundamentales que hilvana la historia de la BNM, observando que el primer antecedente legal, consensualmente reconocido por diversos historiadores, cobró existencia durante la presidencia de Domingo Sarmiento (1868-1874), cuando se promulgó el Decreto N° 7779-PEN-1870 (15 de enero), que disponía la creación –dentro del *Departamento de Instrucción Pública*– de un espacio institucional u *oficina*, que reuniese, según afirma el autor,

...las funciones de "Biblioteca y Reparto de Libros", cuyo principal objetivo era 'Concentrar en un Departamento u oficina los libros que existen dispersos, sin organización alguna, en las oficina de todos los Ministerios' (MEC. 1961. N° 937-938:57). (Arata, 2014, p. 196)

Antes de avanzar en el funcionamiento efectivo de esa *oficina* resulta interesante introducir algunas conjeturas o, cuanto menos, situar algunos interrogantes, tomando como base el texto de Nicolás Rivero, "Sarmiento y la Biblioteca Nacional de maestros" (*El Monitor de la Educación Común* N° 937-938, 1961), quien resalta que el Decreto que lleva la firma presidencial de Domingo Sarmiento y refrenda Nicolás Avellaneda en su carácter de *Ministro*

de Instrucción Pública (debe agregarse y *Justicia*)³⁰ el cual transcribe en sus considerandos y en su articulado, siendo ambos de sumo interés.

En principio, ese decreto –según se reconoce en sus *considerandos*– consagra y da cumplimiento a una autorización del gasto, previsto en la partida presupuestaria específica, aprobada por el cuerpo legislativo mediante la correspondiente 'Ley de presupuesto' (1870); es decir, la idea de crear una Oficina denominada '*Biblioteca y Reparto de Libros*' había sido imaginada el año anterior, presentada para ser aprobada por ley, y así cumplido (1869) por lo cual ese sería el antecedente más lejano en el cual aparece nombrada por primera vez la *Biblioteca*, sin que ella tenga aún materialidad constitutiva, pero sí *posibilidad* legal. Lo segundo, como se expresa en su artículo 2º, en el momento de su efectiva creación (1870) aún no estaban enteramente diseñadas sus funciones, en cuanto éste expresaba textualmente:

Se designarán por un decreto posterior las funciones de esta oficina. (Decreto N° 7.779-PEN-1870, Artículo 2º, citado en Rivero, 1961, p. 57)

Previo a ello, en su artículo 1º, se designaba como *Director* de esa oficina a Don Clodomiro Quiroga, quien presumiblemente, en consulta con Domingo Sarmiento y el Ministro de Instrucción Pública y Justicia, Nicolás Avellaneda, habría de organizarla y definir sus funciones.

Hay, sin embargo, una aparente contradicción entre esa situación, que difería la delimitación de sus funciones a un futuro reglamento, según constaba en el decreto sarmientino, y su diseño en la mente de sus impulsores; conjetura que tiene asidero porque existen evidencias ciertas de que el proyecto de ley de presupuesto delineaba sus competencias. Así lo atestigua Nicolás Rivero, citando al propio Ministro en oportunidad de su defensa de aquel proyecto ante la Cámara de Diputados, quien decía respecto de esa modesta oficina:

...su objeto es concentrar en un Departamento u oficina los libros que existen dispersos, sin organización ninguna, en las oficinas de todos los Ministerios, a fin de constituir una biblioteca que sirva para despacho de todas las reparticiones, poniendo los libros bajo la custodia de una persona respetable, para evitar las continuas pérdidas que se experimentan. (Citado en Rivero, 1961, p. 57)

Por último, para cerrar el capítulo referido a aquel Decreto presidencial, se consigna que, además de designar a su Director, en el artículo 1º precitado se nombra también a quien se

³⁰ Se recuerda que todo decreto o acto administrativo elevado a la firma de la máxima autoridad lleva la firma de aquellos organismos intervinientes; en el caso de la Presidencia de la Nación, de la autoridad de la instancia gubernamental que lo impulsa o es parte interesada especial.

desempeñaría en la plaza de *Escribiente*, Don Francisco Bores; por lo cual esa oficina contó, en sus orígenes, con sólo dos personas que la atendían.

En conocimiento de esos vericuetos administrativos, se señala que también corresponde a la historia señalar las minúsculas o importantes incongruencias o ambigüedades; entendiendo que las mismas, con sus pliegues y repliegues, también constituyen la historia, y que no existe una razón omnisciente capaz de imprimir una dirección unívoca, lineal, al devenir de las sociedades humanas, de sus instituciones.

De todos modos, de esas acciones fundacionales, derivan tres conclusiones liminares e indubitables: a) la imbricación entre funciones administrativas y bibliotecológicas en los orígenes de esa biblioteca; b) qué en esa imbricación tomaban cuerpo dos de los intereses primordiales del proyecto civilizatorio que impulsaba Domingo Sarmiento, creando –a un tiempo– una biblioteca que tuviera la capacidad de asistir a otras, de vincularse externamente (con entidades u organismos nacionales e internacionales), y de conformar una burocracia moderna, de sentido weberiano, que sostuviera el entramado administrativo del Estado, como evento preliminar para terminar de dar existencia formal a una nación que aún no disponía de una completa integración cultural que expresara, de manera plena, el mandato hegemónico de los sectores que aspiraban a instituirse como *dirigentes*; (c) que, a pesar de lo implícitamente ambicioso del proyecto, lejos estaba por entonces de imaginar que ella terminaría de definir sus funciones articulándolas con las instancias docentes o pedagógicas. Es decir, en términos gramscianos, entiende la importancia de configurar tanto la sociedad civil como la sociedad política, y la gravitación que tiene la cultura letrada, con eje en la educación, en esas configuraciones.

Serían los avatares del destino, lo aleatorio de la historia, o la preeminencia del proyecto educativo en la construcción del Estado-nación, aquello que determinó su destino; pues recién un año antes de la sanción de la Ley N° 1420 aquella biblioteca vertía su acervo de modo definitivo en lo que sería la Biblioteca de Maestros, quedando así definido su destino. Al respecto comenta Nicolás Rivero...

Corren varios años y en 1883, por decreto del 14 de noviembre, se dispuso que el fondo bibliográfico de originaria oficina de depósito y reparto de publicaciones 'quedasen en la Biblioteca dependiente del Consejo para servir de base a la Biblioteca Pública de Maestros...'. (Rivero, 1961, p. 58)

Ese hecho, y no otro, hizo que se localice allí la vinculación lejana, pero que se concibe como directa e indubitable, de aquella modestísima *oficina* con esta perdurable Biblioteca....

Más, sin adelantarse a los hechos, Nicolás Arata comenta que el primer reglamento de la *Biblioteca (oficina)* está datado en el mismo año que el decreto que la crea, y que estaba compuesto de apenas cuatro artículos. En ellos se reglamentaban las funciones del bibliotecario, quien tenía bajo su cargo la dirección, el arreglo y conservación de la biblioteca, llevaba los registros y su catalogación, llevaba la estadística y podía promover la compra de libros, solicitándolo a las autoridades pertinentes, y debía asistir con puntualidad a fin de garantizar su apertura y funcionamiento, que estaba establecido de lunes a viernes en horario vespertino (de 19.00hs a 23.00hs) y los sábados por desde cerca del mediodía hasta primeras horas de la tarde (11.00hs a 16.00hs).

Estas evidencias conducen a dos conclusiones preliminares. La primera, lo elemental que resultaba por entonces su diferenciación funcional interna, entremezclándose competencias de dirección, de atención y de los denominados "procesos técnicos"; lo cual era razonable en virtud de su escaso personal, y lo prematuro de su constitución, asumiendo de manera primordial responsabilidades de concentración de libros y publicaciones, y su posterior catalogación. En relación a esta última tarea, Nicolás Arata comenta que la clasificación de libros y materiales se realizaba siguiendo un doble criterio, por autores y por materias. Señala también que se llevaba una estadística en la cual se registraba la afluencia de lectores así como los libros consultados. De ello se podría inferir, por deducción lógica, que de aquello que se solicitaba podrían surgir las iniciativas de compras de textos, pero nada se dice al respecto. La segunda conclusión está referida al horario de funcionamiento, que –al ser vespertino y a contra-turno laboral– permite imaginar un determinado público lector al que se la dirigía; que, presumiblemente, podrían no ser solo los docentes. No obstante, sobre estos aspectos, el autor arguye que...

El horario de funcionamiento de la biblioteca y la clasificación bibliográfica bajo un doble criterio de catalogación ofrecen las primeras pistas sobre la ocupación y los intereses de los *lectores imaginados*: usuarios que sólo contaban con la posibilidad de asistir en el contra-turno escolar [podría decirse *laboral* en general] y cuyos intereses se orientaban al conocimiento de un autor o una temática en particular; intereses que probablemente estuviesen vinculados con el dictado de una asignatura escolar. (Arata, 2014, p. 197)

Nicolás Arata receipta, en su estudio, las controversias respecto a la intensidad, continuidad y eficacia de su funcionamiento por aquellos años, según lo señalara Nicolás Rivero (*Historia*

de la *Biblioteca Nacional de Maestros*. Ministerio de Educación y justicia. Buenos Aires (1984), señalando que...

...mientras en las memorias oficiales se indicaba que la misma funcionaba regularmente, otras fuentes consultadas por el autor [refiérese a Nicolás Rivero] ponían de manifiesto el estado 'vegetativo' de la institución (por ejemplo, el senador Gerónimo Cortez señalaba que él mismo había concurrido en diversas horas a la biblioteca y no sólo no había encontrado lectores, sino que tampoco estaban sus empleados). (Arata, 2014, p. 197)

Es comentario común, al reseñar la historia de la BNM, describir el derrotero de la misma por distintas sedes o asientos (Arata, 2014, p. 197), sus continuas mudanzas y lo perjudicial que resultaba esa contingencia. A mayor abundamiento...

Ratificado en sus memorias y decretos ulteriores, lo confirmó la ley de presupuesto de 1876. Con este motivo hubo un prolongado y ocioso debate en la Cámara de Diputados. La resistencia opositora reveló más tenacidad que ilustración... (Lucero, 1910, p. 9)

Más allá de los alcances e incumbencias que pudieran adjudicárseles a esa Biblioteca, en esos debates legislativos resultaba claro que se trataba de una agencia de esas características y de ningún modo una mera repartición burocrático-administrativa. Esa conclusión se extrae de la misma oposición al proyecto que pretende consolidar a esa *oficina*, en cuanto...

Algún diputado, de quien ya nadie se acuerda, dijo que 'apenas se concibe la idea de bibliotecas nacionales porque las bibliotecas no son nacionales, sino de la localidad en que están radicadas'. No faltó otro, injustamente menos olvidado, que 'demostró' como era inútil una biblioteca nacional, cuando existían otras bibliotecas públicas en la ciudad. (Lucero, 1910, pp. 9-10)

Al carecer de más datos ciertos, de la filiación de esas figuras políticas, no pueden inscribirse esos debates en un contexto más amplio, pero es imaginable que juegan en esa disputa el enfrentamiento político entre facciones, que concluirá con la derrota del proyecto autonomista porteño y la federalización de la ciudad de Buenos Aires (1880).

De todas maneras, la historia inmediata de esa incipiente Biblioteca demuestra las dificultades que enfrentaban quienes pretendían otorgar una estructura administrativa, una existencia física, al naciente Estado-nación argentino:

Instalada como dependencia inmediata del Ministerio, con los pocos libros dispersos en la casa de gobierno, no tuvo su asignación para adquisiciones sino al año siguiente. La

partida para alquiler de la casa se le retardó hasta 1875 y no fue sancionada sin discusión en la Cámara de Diputados. Su personal, reducido á un bibliotecario y un escribiente, llamado auxiliar desde 1874, aumentó con un contador desde 1875. Además de las funciones administrativas, que le encomendaba el decreto de 11 de Febrero de 1870, el 13 de Mayo del mismo año, le prescribió el cuidado del canje internacional, que efectuaría 'remitiendo dos ejemplares de todas las obras que se publiquen en el país á los gobiernos que acepten el cambio y se comprometan á enviar las suyas a la república', a cuyo fin, el decreto preceptuaba con alguna contradicción, que el jefe debía 'proponer al Gobierno las obras que hayan de remitirse en canje', y sin embargo, debía también 'entenderse con los bibliotecarios de las otras naciones y con los cónsules en ellas acreditados'. [Además, había otra dificultad, pues...] Esta resolución no podía cumplirse sobre toda las obras publicadas en el país, por faltar la previa organización del depósito legal de publicaciones y la legislación correlativa sobre la propiedad literaria, vacío no llenados todavía. Por otra parte, era difícil ó muy incómodo consultar al Ministerio las remisiones y al mismo tiempo, valerse de la autorización de comunicar directamente con el extranjero. (Lucero, 1910, p. 10)

En la evidencia de esa contradicción se requerían otros actos administrativos que la subsanara y que direccionara, de manera indubitable, los alcances de sus incumbencias...

Quizás estas circunstancias determinaron el decreto del 30 de Septiembre de 1873, que reglamentaba mejor las intenciones del anterior; pues se circunscribió la tarea de la Biblioteca á depositar y distribuir 'las publicaciones del Gobierno', conforme á una 'planilla de direcciones', en que se indicaría, según la materia de la publicación, las oficinas ó reparticiones á quienes habían de enviarse, con los requisitos indispensables de recibo, de previa aprobación del Ministerio y de la reserva de 'dos ejemplares'. El mismo decreto confería la facultad de poner en venta, bajo recibo, lo sobrantes de ejemplares, si excediesen de doscientos; y á invertir 'el producto en la adquisición ó reposición de obras trucas ó reclamadas por su importancia'. Como se ve, las obligaciones de la biblioteca eran complejas, para que fueran bien atendidas. (Lucero, 1910, p. 10)

A la secuencia de circunstancias y dificultades administrativas que debió sortear esa primigenia agencia bibliotecaria, se sumaba la carencia de una sede propia que le otorgara una residencia física en torno a la cual organizarse. Esas contingencias, son narradas por el historiador quien reseña...

Desde la casa de gobierno, donde ocupaba 'una de las piezas contiguas al despacho ministerial', fue trasladada á los altos de la casa, que forma esquina nordeste, en la intersección de la calles Defensa y Alsina. La 'mudanza' se hizo por orden verbal del ministro, autorizándose los gastos de transporte y restablecimiento, por el decreto de 18 de Marzo de 1875, que consideraba la urgencia de habilita la Biblioteca, para que preste á las autoridades y al pueblo los servicios á que está destinada. El 29 de abril, su Director comunicaba al ministro haber concluído la nueva instalación, y el 3 de Mayo se le mandó 'abrir la al servicio público, fijando las horas hábiles. Una nota borroneada en la carátula de un registro advierte que en Enero y Febrero de 1877, fue otra vez cambiada de casa, á la calle Bolívar nº 90, antiguo. (Lucero, 1910, p. 10)

En esa fecha, no solo se mudaba su asiento físico, sino que se impulsaba un cambio en su dependencia administrativa, quedando sustraída de toda relación directa con el ministro y pasando a depender de la Comisión Nacional de Educación, según lo consagraba un decreto fechado el 17 de febrero...

...'En vista de que sus asignaciones fueron votadas por el corriente año, en concepto de que debía estar subordinada á la Comisión Nacional de Educación', fue separada de la superioridad inmediata del ministro y puesta 'bajo vigilancia de la Comisión'. El considerando no era exacto, en cuanto á la ley de presupuesto, sancionada tal cual la del año precedente; pero, el propósito de unificar ambas reparticiones se había enunciado, en efecto, en la deliberación de la Cámara de Diputados, donde un vez más la biblioteca estuvo a punto de desaparecer... (Lucero, 1910, p. 10)

Por otra parte, volviendo sus inicios...

Las memorias ministeriales exponían y elogiaban la gestión administrativa desenvuelta en la Biblioteca. En 1870 el ministro Avellaneda se proponía fomentarla 'á fin de que corresponda a su nombre de Biblioteca Nacional y á los objetivos de su institución'; pero se limitó á pedir a los gobernadores de provincia que enviasen las publicaciones oficiales. Con tal protección, la biblioteca, sin libros todavía, se ocupaba de tramitar el canje y de despachar las suscripciones y publicaciones del gobierno. En 1874, el ministro Albarracín da cuenta de que han distribuido quince mil volúmenes de publicaciones oficiales, adquiridas por suscripción y de que el canje con las repúblicas de Chile, Venezuela y Colombia, con el Instituto Smithsoniano y el reino de Italia, 'ha enriquecido el archivo de la Biblioteca'. (Lucero, 1910, p. 11)

Siguiendo con las memorias registradas en aquella época, pero tomando también como fuente las redactadas por sus propios directores, Amador Lucero comenta que...

La primera memoria de su director Julio Belín, el 29 de Abril de 1875, informaba haberse terminado 'el catálogo de las obras que compone el archivo, que consta de 3.101 volúmenes, número suficiente para entretener las necesidades de los lectores'. El movimiento de distribución de libros [se supone registrado por esa misma memoria] era 'un término medio de dos mil volúmenes de entradas por otro tanto de salidas; de los que pueden contarse mil ó mil quinientos con destino a las Bibliotecas Populares y el resto entre las Oficinas de la Nación y demás que los solicitan'. Un cuadro estadístico adjuntado precisaba las cifras de este evidente despilfarro, con la anotación de 30.814 ingresados y 23.006 egresados. El ministro Leguizamón se mostraba satisfecho de haberla abierto al público y dándole la 'organización definitiva, en dos secciones: una que forma desde hoy la base de la Biblioteca Nacional y otra que tiene á su cargo las publicaciones oficiales que deben distribuirse ó canjearse'. En 1876 el mismo ministro ratificaba su impresión favorable al afirmar que 'el establecimiento sirve á las necesidades del interés público, por haber aumentado considerablemente el número de sus obras, mediante canjes ventajosos y por estar abierta en todo tiempo, durante algunas horas de la noche, llenando así un vacío que dejaban las bibliotecas públicas'. Los cuadros estadísticos, que con su informe, omitido en la memoria ministerial, presentaba el director, acusaban una entrada de 25.348 volúmenes, por 16.907 distribuidos y un aumento á 4.270 de las obras 'para consultar', que es de suponer fueran las del 'archivo' mencionado en el informe anterior. El juicio optimista del ministro continuó en la memoria de 1877, por 'haber entrado la Biblioteca Nacional en un período de satisfactoria organización'. El número de sus obras 'para consultar' llegaba á 9.659 volúmenes, el de sus entradas había sido 12.803 volúmenes; el de sus salidas, de 6.004; y el de sus lectores de 5.643, en el año [1877]. (Lucero, 1910, p. 11)

Por su parte...

El ministro Lastra, en su memoria sin fecha, dirigida al Congreso de 1878, no la recuerda para nada; pero entre sus anexos, en el informe del 1º de Febrero de 1878, el presidente de la Comisión Nacional de Educación, don Saturnino M. Laspiur, refiere que se ha efectuado su incorporación, prescrita por el citado decreto de 1877; que ha sido instalada en un nuevo local más adecuado; que la Comisión ha formado su reglamento, siendo aún necesario 'mejorar su organización para que con propiedad

pueda llamarse Biblioteca Nacional'; en fin, que 'ha sido dotada de un taller de encuadernación, que presta buenos servicios, ya por el mayor esmero y economía en las encuadernaciones para la Biblioteca, ya por los trabajos de este género que hace para las demás reparticiones del Gobierno, á precios más reducidos que los de plaza, con cuyo importe cubre su gastos'. (Lucero, 1910, pp. 11-12)

Es de sumo interés las consideraciones referidas a la primera memoria redactada, y registrada, por un director (1875), en su cruce comparativo (de inclusiones y omisiones) con la que redactara el ministro. Al respecto, este interés reside en que la sola existencia de esa primera memoria supone que la institución ha ingresado en una fase de movimiento y funcionamiento normalizado, con la rutina habitual de las agencias del Estado.

Además, denota los principales núcleos de atención de quienes tenían la responsabilidad de gestionarla y administrarla, y quienes tienen responsabilidades meramente jurisdiccionales, a nivel del ministerio, aunque estas últimas marcan que los logros de la biblioteca eran asumidos como méritos por quienes detentaban, en cada momento, el máximo nivel ministerial.

De todos modos Amador Lucero no agota la descripción de la situación de la Biblioteca con la exposición de los documentos oficiales (Memorias...) sino que establece un contrapunto con otras fuentes de la época, señalando que algunos comentarios que circulaban por fuera de las memorias oficiales eran abiertamente desfavorables (Lucero, 1910, p. 11).

Resulta claro que es necesario contextualizar esos comentarios (en especial cuando éstos provienen del ámbito parlamentario) en el juego político que enfrentaba a las distintas facciones dirigentes, en especial cuando estas disputas están referidas a la aprobación de la ley de presupuesto. Más, desatendiendo esa contextualización, Amador Lucero refiere que...

En la sesión de 13 de Octubre de 1876, el senador, doctor don Gerónimo Cortez, al discutirse el presupuesto Biblioteca Nacional, á propósito de la afirmación del ministro, de que el establecimiento estaba abierto 'de día y de noche', hizo notar 'el hecho de que en diversos días y distintas horas', había estado en la Biblioteca, 'sin encontrar a nadie'. Con tal revelación quedaría para siempre sospechosa aquella cifra de 5.440 lectores, en el mismo año; pero en un archivado registro de concurrencia, correspondiente á los primeros cuatro meses de 1876, los de menor movimiento en las bibliotecas por la clausura del año escolar, se hallan inscriptos 1.725 lectores, lo que hace muy verosímil la exactitud del número publicado en la memoria del ministro, sin comprometer

mayormente la veracidad senatorial, acaso víctima de una coincidencia. (Lucero, 1910, p. 12)

Es decir, Amador Lucero lauda así esa discrepancia sin comprometerse, ahondando poco en la veracidad de los datos, adjudicando la refutación del legislador a una mera 'coincidencia', sin mencionar la posible intencionalidad política que lo podría haber conducido a aquella impugnación, y que podría haber subyacido en ella. Más...

Como fuera, los debates legislativos antes mencionados y esta última observación inducen á presumir que ya en esa época los servicios de la Biblioteca no eran lo bastante convincentes para imponerse. Sarmiento los negaba rotundamente, poco después, desde 1877, hasta 1881, en que, junto con otros motivos, todos de menor cuantía, –aparte de su amor propio,– la Biblioteca y la designación de un portero figuraron en sus ruidosos incidentes con el Consejo Nacional de Educación. Ciertos debieron ser algunos de sus cargos; pues, á pesar de las anuales aprobaciones que le dedicaban ante el Congreso las memorias, las de Agosto de 1879, el ministro [Bonifacio] Lastra, informa que 'entre las medidas reclamadas por el mejor servicio', había sido necesario cerrar la Biblioteca, impropriamente llamada Nacional, desde que la reducida y poco importante dotación de sus obras no permite atribuirle semejante rango'. (Lucero, 1910, p. 12)

En este punto se aprecia que la Biblioteca se había constituido en un espacio de disputa de distintos proyectos políticos, al punto que, quienes promovían su cierre, menospreciaban su atribuido carácter Nacional señalando lo escaso de sus obras, sin proponer incrementar su acervo.

Pero no solo interesa dejar constancia de las disputas que signaron sus distintas peripecias, sino señalar también que la posición teórico e ideológica de Amador Lucero, su actuación personal, y el contexto o coyuntura de su escritura, también presuponen un punto de enfoque no neutral, por lo cual su 'historia' podría ser situada entre las fuentes documentales de aquella época.

Hechas estas consideraciones, volviendo sobre el texto, se intencionaliza su lectura y se ponen entre paréntesis sus afirmaciones, sin omitirlas; de ese modo se lee...

Tan inesperado des-concepto y la consiguiente resolución se produjeron como consecuencia de la nota de 27 de Septiembre de 1878, en que el presidente de la Comisión Nacional de Educación, informaba al ministro, sobre 'la ninguna importancia de la sección destinada al servicio público, por su escasez, por no haber sido servida con buen criterio en sus diferentes ramos, por estar trucas la mayor parte de las obras y

colecciones, y más que todo, porque se estaba haciendo un gasto en varios empleados supernumerarios y en alumbrado, usándose de recursos que el presupuesto había negado'. (Lucero, 1910, p. 12)

En aquel tiempo Palemón Huergo había sucedido en la presidencia de la Comisión Nacional de Educación al Dr. Saturnino María Laspiur, nombrado por entonces Ministro del Interior (mayo de 1878) por el presidente de la Nación Nicolás Avellaneda. Según Amador Lucero...

Esta circunstancia aclara la contradicción de esta nota y el anterior informe. [Pues...] Sin más averiguaciones, fundado en el documento de más fresca data, el decreto de 30 de Octubre de 1877, derogó el de 3 de Mayo de 1875, que había abierto la Biblioteca al público, y la redujo á su primitiva tarea servil de atender el canje, distribuir las publicaciones y comprar los libros solicitados por las Bibliotecas Populares. (Lucero, 1910, p. 12)

En esta exposición se interpreta que la decisión de cerrar la biblioteca como tal, es decir, clausurar su apertura al servicio público, habría sido adoptada por Palemón Huergo sin otro fundamento que los comentarios de las notas anteriores.

Si quisiesen extraerse algunas conclusiones acerca de la caracterización de ese período "preliminar" en la historia de la Biblioteca Nacional de Maestros, debiera ponderarse la tensión entre las dos funciones que tuviera en sus inicios, mencionadas en los actos administrativos que impulsaron su creación: (1) la de registro, reparto y archivo de documentos oficiales; (2) la de constituir/organizar un fondo bibliográfico disponible para un público lector. Funciones que se vinculan, lejanamente, en tiempo y espacio, con las primeras bibliotecas de la Antigüedad, en la Mesopotamia asiática, como se ha visto anteriormente.

En esa lógica, el cierre decretado hacia 1877 salda y resuelve provisionalmente esa disputa, en beneficio de sus funciones más restringidas: la de naturaleza archivística. En tal evidencia...

Pocos días antes, presentada quizás en un 'pálpito' de la catástrofe, se había aceptado la renuncia de su director interino, Dr. José A. Olmos, de quien se tiene la sola noticia de su concurrencia diaria á la sala de lectura, en asidua consulta de las Efemérides de Núñez, sin que se sepa, por las memorias ó registros, cuando fue nombrado, ni como substituyó al director en propiedad. Es de suponer, sin embargo, que no ejerció sus funciones, sino pocos días, y que la salida del señor Augusto Belin Sarmiento fue motivada por la nota antedicha; pues en el informe de 31 de enero de 1879, el presidente

de la Comisión alude á los libros que éste 'había formado á mediados de Setiembre de 1887, á reiteradas instancias'. En el mismo informe abundan las explicaciones de todo lo demás, hasta entonces ignorado ó escondido detrás de la satisfacción anual de los ministros. (Lucero, 1910, pp. 12-13)

Tales comentarios críticos, que fundamentan la decisión de cerrarla al público, y, en consecuencia, ajustar o suprimir su presupuesto, va sucediéndose en una secuencia de hechos que lleva al vaciamiento fáctico y de sentido de la biblioteca; de tal modo que todo este evento compone una profecía auto-cumplida, que deriva en el anuncio de una muerte concebida de manera planificada y ejecutada con esmero, sin que quienes hubiesen podido obstaculizar esa decisión hayan adoptado las iniciativas que le devuelvan su razón de ser. En esa línea de actuación se interpreta el interinato de José Olmos, su indolencia o falta de iniciativa, que no era solo suya sino también de sus mandantes.

Amador Lucero insinúa alguna justificación de la actuación que le cupo a alguno de los funcionarios intervinientes. Así...

Solamente se justifica el silencio del doctor [Bonifacio] Lastra; porque en lo del catálogo, en lo de aquellas cuentas tan precisas y en lo del canje tan provechosos, sus antecesores fueron demasiados crédulos. 'No existían libros regularmente llevados desde el principio, sino algunos apuntes sueltos é inconexos, que alcanzaban hasta fines de 1876. Al pedírsele esos libros al ex- Bibliotecario, contestó en un informe fechado el 29 de Agosto de 1878, lo siguiente: 'los libros y documentos relativos á la administración de la Biblioteca, de los años anteriores á mi administración, son los que se han encontrado entre los montones de libros que componían la Biblioteca Nacional después de la mudanza'. En otro informe del mismo ex-Bibliotecario, y de igual fecha, sobre las diversas circunstancias de las operaciones de canje efectuadas hasta 1876, se dice: 'En cumplimiento de la orden que precede, pondré en conocimiento del Sr. Presidente, que me es imposible remitirle lo que concierne á operaciones de canjes efectuados por mis predecesores en la Dirección de la Biblioteca, porque no he recibido de ellos documentos ni libros de ninguna especie respecto á canjes'. Los demás cargos se substanciaban con igual esmero, que parece feroz en nuestras costumbre administrativas. (Lucero, 1910, p. 13)

Respecto de las inversiones, aprobadas por presupuesto público y supuestamente devengadas, comenta...

Sobre los valores recibidos por la Biblioteca y entre ellos, una partida de doce mil pesos fuertes, invertida en 1874, no se había llevado contabilidad alguna, ni tenía de ella sino la conjetura de que 'un resto de obras más ó menos importantes han debido proceder del origen indicado'. (Lucero, 1910, p. 13)

Siguiendo con su análisis de los aspectos organizativos, a continuación centra su atención en los "procesos técnicos" (o circunstancias del "servicio interno" como quiera llamárselos), a la contabilidad bibliográfica o catalogación, y al funcionamiento en general, consignando que...

Las demás circunstancias del servicio interno y del público conservaban sus correlaciones ineludibles con esta situación conmovedora. El alabado taller de encuadernación resultaba costosísimo y 'nulo en beneficio de la Biblioteca'. Los canjes de que sabía algo, 'efectuados durante la Administración de Augusto Belin, se reducían al cambio de obras de algún mérito, existentes en la Biblioteca, en la mayor parte de los casos por obras de muy escaso valor, como tesis y otros opúsculos'. En cuanto á los del exterior, no se habían retribuido valiosos envíos desde el extranjero, sino algunos á la Biblioteca Nacional de Montevideo. Respecto á la contabilidad bibliográfica, 'el ímprobo trabajo de catalogar todo lo existente de acuerdo a procederes que aconseja el arte fundado en la experiencia ilustrada', recién emprendido 'á principios' de Noviembre de 1878, estaba próximo a terminarse. En fin, el inventario mandado levantar por la Comisión [se supone de Educación, con motivo de su clausura], para darse cuenta de las existencias de la Biblioteca, en medio del desorden en que se encontraba, habíase concluido a fines de Mayo de 1878', y acusaba la cantidad de 8.733 volúmenes en el archivo y de 39.152 en el depósito. (Lucero, 1910, p. 13)

Se hace la salvedad que no resulta del todo claro el lugar de implantación del "archivo" en sus diferencias con respecto al "depósito"; menos aún la entidad de esos volúmenes. Es decir, en resumidas cuentas, la clausura del servicio al público, la obturación a todo intento de acrecentamiento de su acervo bibliográfico, no tuvo su motivación en las acciones pro-activas de quienes decretaron su clausura, sino que junto con ello concurrió, también, la indolencia, el desinterés u "omisión de hacer", de aquellos que la desatendieron. Por ello no llama la atención que Amador Lucero señalara al respecto:

No se conoce la defensa del funcionario tan aporreado en este proceso, cuya eficacia deja la impresión de justicia, aunque su encarnizamiento sugiere una sospecha de mala voluntad. La corroboran las gestiones ulteriores de la Comisión. No se han perdido

todos los catálogos, 'preparados de acuerdo a los procederes del arte, etc.' Los que se conservan son cuadernos sucios y descalabados [sic], cuya caligrafía rudimentaria es comparable a sus anotaciones bibliográficas. No hay en ellos control posible para apreciar los datos numéricos del informe; pero, asimismo, resultan inexactos, confrontado con los expuestos y con los de la memoria de la Comisión, de 15 de Abril de 1880. Sobre los primeros, recogidos en 1877, dejado aparte el depósito de canje y de distribución cuyo movimiento explicaría las diferencias, los de 1878, indican una disminución injustificada de 926 volúmenes en el archivo; y sobre los segundos, ratificados en 1880, un excedente de 2.637 volúmenes. La Comisión atribuyó a la circunstancia de haberse excluido en este inventario, los duplicados y los trancos, computados en el anterior, lo que redujo la Biblioteca a 6.096 volúmenes. Esta cifra, con todo, traduce una pérdida real de 3.563 volúmenes, desde el 17 de Febrero de 1877, en cuya fecha, al hacerse cargo de la Biblioteca, la Comisión encontró 9.659 volúmenes. Sin embargo, desde entonces, había percibido 2.400 pesos fuertes para adquisiciones, efectuadas por las sucesivas leyes de presupuesto general; lo que prueba que su contabilidad era por lo menos tan mala como la de los directores anteriores, a quienes había sustituido, sin beneficio público, y enjuiciado sin conmiseración. (Lucero, 1910, pp. 13-14)

Llegado a este punto se introduce la enumeración de sus directores, en el lapso que se extiende entre los años 1870-1881, para comprender tanto los énfasis institucionales –puestos de manifiesto o no– como la impronta personal, en el transcurso de ese tiempo. Así se ordenan las siguientes gestiones: Clodomiro Quiroga (1870-1873); Miguel Sorondo (1873-1874); Julio Belin (1874-1877); Augusto Belin (1877-1878); José A. Olmos (interino 1878); Felipe Basavilbaso (1878-1879); Patricio Basavilbaso (1879-1881); Pedro Quiroga (1881).

Del análisis somero de todas estas gestiones resulta la conclusión, extraída por Amador Lucero, que las malas administraciones se sucedieron sin solución de continuidad. Ello hace que se recomiende poner el foco en las razones estructurales de esa mala gestión general, sin por ello omitir las situaciones de hecho que impactaron en su desarrollo durante aquellos años. En una descripción somera, al autor señala...

Así, a los ocho años de iniciada se malogró la segunda tentativa de establecer una biblioteca nacional. Bajo la subordinación directa de ministerio de instrucción pública, fuera del control y la vigilancia que los altos funcionarios no podían concederle,

administrada por empleados desprovistos de la más elemental competencia, su ruina era inevitable. (Lucero, 1910, p. 14)

Esa segunda tentativa a la que se refiere Amador Lucero, a 8 años de creada, debe interpretarse como aquella organicidad post-cierre, que resuelve las disyuntivas sobre la función de la Biblioteca en beneficio de la tarea burocrática-administrativa intra-estatal, sin que por ello se haya mejorado su organización ni su funcionamiento interno, mucho menos la transparencia en la asignación y control de los recursos económico-financieros. Ante ello...

Acabó de consumarla la Comisión Nacional de Educación, al solicitar y conseguir su clausura, sin otro efecto, que el de quitarle la poca vida, que le daba su escasa concurrencia. El Consejo Nacional de Educación [—creado posteriormente—] que, por el decreto del 28 de Enero de 1881, vino á ejercer las funciones de la extinguida Comisión, resolvió el 28 de Mayo de mismo año, depositar los libros en el recinto de la biblioteca de San Nicolás [por entonces el Distrito 6º]. Algunos días antes, el superintendente Sarmiento había mandado hacer 'la mudanza', sin consultársela al vocal don Carlos Guido y Spano, comisionado del Consejo en los asuntos concernientes á las bibliotecas. Tan grave descuido del Superintendente produjo una protesta del Vocal y su renuncia del cargo de comisionado. El desacuerdo echó á perder y fue uno de los primeros conflictos entre Sarmiento y el Consejo, entidades incompatibles. (Lucero, 1910, p. 14)

Recapitulando sobre las características generales de este período, de aquellas circunstancias, con las tensiones señaladas, que constituyen los rasgos salientes de aquel decurso, se observa que el mismo estuvo atravesado por la resolución de una ambigüedad incita en su matriz de origen, en el decreto presidencial sarmientino que la creara, que prefiguraba dos funciones: una archivística, predominantemente administrativa; la otra, diríase bibliófila, de constitución de un fondo bibliográfico, abierta al público, como servicio a la sociedad civil. Esa tensión, en esa ambigüedad, se mantuvo constante entre los años 1870-1877, resolviéndose al final con el cierre, la clausura de sus funciones públicas civil, distribuyendo sus remanentes, y concentrándose en la actividad y las funciones burocráticas.

Será recién cuando se prefigura para ella otro destino, asociado al sistema educativo, en una doble modalidad, de asistencia a la formación docente y de auxiliar de la escuela, que la Biblioteca se conforma como tal, dirime esta situación, y hace que su acervo constituya la base material de la biblioteca pedagógica.

Para que ello sucediera el sistema educativo nacional debía haber entrado en una fase de estructuración definitiva, el organismo rector de su gobierno haber tomado bajo su tutela esa

agencia bibliotecaria, concentrar su acervo e impulsar su desarrollo; hechos que componen los rasgos salientes del período subsiguiente (1881-1914).

De todos modos, señalar esa ambigüedad, esas tensiones, no resuelve la cuestión de fondo que interesa a esta investigación, la cual apunta a elucidar los distintos proyectos que disputaban bajo esa tensión. En este aspecto las supuestas y posibles vinculaciones entre la sociedad política (Estado) y la sociedad civil, las definiciones sobre la función preeminente de lo educativo, la conformación de la elite, de los públicos, de los lectorados... ocupan el mayor espacio.

Las contradicciones, los desencuentros, los desplantes, los fenomenales conflictos... registrados entre Domingo Sarmiento y la Comisión, denominada luego Consejo Nacional de Educación, deben entenderse en la disrupción –que mediaba entre lo personal e institucional– entre los distintos actores individuales y colectivos... entre los que Amador Lucero toma partido y fija posición. La radical crítica a los posicionamientos, a las actitudes, a las acciones concretas del sanjuanino, debe interpretarse dentro de ese cuadro general.

Ahora, avanzando en el análisis de los hechos que se abren a partir de las decisiones adoptadas por el recientemente creado Consejo (1881), que dan principio a este segundo subperíodo, en relación a los diferentes proyectos por entonces en ciernes, el historiador reseña...

Parece, sin embargo, que abrigaron un momento el propósito común de fundar, con la reunión de las dos bibliotecas, una de servicio circulante. Diferentes consideraciones les impidieron realizarlo. Según Sarmiento, por no tener el Consejo la necesaria atribución para 'hacer traspaso á una sociedad particular y sin mandato de propiedades y existencias públicas', era preferible, mediante ciertos requisitos, agregar la del municipio á la del Estado, á fin de constituir una biblioteca popular, como lo exige 'la importancia y la cultura de esta capital'; pero, de su parte, los vocales se resistían á incorporar á una biblioteca oficial 'las muestras de lo que la literatura moderna ofrece de más subalterno y pernicioso, pues la del municipio se ha formado con rezagos de las bibliotecas privadas y hubiera sido necesario depurarla cuidadosamente para no dar al pueblo como alimento intelectual la resaca de las producciones del ingenio, que las viejas sociedades arrojan en el exceso de su vitalidad desbordante'. Como se vé, lo hombres se medían en sus razones y sus desavenencias eran insalvables. (Lucero, 1910, p. 14)

Además de estas razones culturales, se insiste, también estaban las cuestiones personales...

Sarmiento, además, no gozaba el favor, ni siquiera la buena voluntad, del Ministro Pizarro, y ésta era quizás la causa principal de aquellos choques. Cada vez más frecuente y más enconados, no cesaron sino con el decreto de 9 de Enero de 1882, que suprimió Superintendente y Consejo, al reorganizar la nueva Comisión Nacional de Educación, esta vez presidida por el doctor Benjamín Zorrilla, persona que no sabía crearse resistencias. Sus ideas respecto á la Biblioteca eran naturalmente [sic] contrarias á las de su antecesor. (Lucero, 1910, p. 14)

Más, interesa aquí señalar el corte temporal, histórico, al que recurre el Nicolás Arata, indicando que la primera etapa de la vida de esa biblioteca...

...concluye cuando el 20 de mayo de 1881 las autoridades del CNE deciden clausurarla y ordenan trasladar los pocos libros existentes a la biblioteca popular de San Nicolás. Sus primeros años de vida institucional [...] dejaron como legado un conjunto desordenado de libros y materiales que serían utilizados como base para la formación de la nueva BNM. (Arata, 2014, pp. 197-198)

Interesa recapacitar, brevemente, sobre esta cesura,³¹ ese corte o pausado temporal en lo histórico-institucional, observando que la continuidad está dada por el hecho de que un acervo, bibliográfico, pero también memorístico, vierte de un formato bibliotecológico a otro, re-direccionándolo expresamente hacia un determinado público y una clara intención: la formación docente, y de apoyo a la labor escolar.

Sobre el particular sea anota que *acervo*, del latín *acervus* ("*montón*"), adquiere diversas designaciones, de algún modo convergentes. Entre ellos, en particular, nos interesan dos de ellos; así la palabra *acervo* refiere: (1) el conjunto de valores o bienes culturales acumulados por tradición o herencia; (2) el haber que pertenece en común a varias personas, sean socios, coherederos, etc. Resulta interesante la trasposición terminológica, de sentido, que se produce –de manera natural– en la utilización de la palabra *acervo* a referirse al fondo bibliográfico de una biblioteca. En esa idea diríase que a continuación de una biblioteca en otra se dio a través de sus libros, de su materia sustantiva.

Volviendo al texto, luego de ese "cierre", transcurrido algún tiempo, comienza entonces el segundo tramo de la organización legal, que tuvo lugar con la sanción de la Ley N° 1420 (julio de 1884).

³¹ Cesura (del latín *caesūra*, de *caedĕre*, *cortar*), métrica en la poesía moderna: corte o pausa que se hace en el verso después de cada uno de los acentos métricos reguladores de su armonía; y antes, en la poesía griega y latina, sílaba con que termina una palabra, después de haber formado un pie, y sirve para empezar otro.

En ese breve interregno (1881-1884)³² se produjo un hecho, una decisión "administrativa", señalado por Nicolás Rivero (1961, p. 58), que preanunciaba aquello que la ley habría de consagrar: que el fondo bibliográfico de la antigua oficina de reparto de libros (por entonces cerrada) sirviera de base a la futura BNM.

Por otra parte, si la historia de las bibliotecas se instituye en relación a ciertas iniciativas políticas que le brindaron existencia, también –en su "naturaleza"– su razón de ser se asienta en la relación libro-lector (público), mediada por aquella institución. Por lo cual la historia de las bibliotecas es también, colateralmente, la historia del libro, de su edición y difusión, y la historia de los modos de leer... En suma, es parte de la historización de la cultura letrada.

Sobre estos hechos, recurriendo igualmente a lo que expone de Silvia Finocchio, se tiene registro que...

Hasta bien entrado el siglo XIX, el libro era un objeto extraño y caro para las clases populares, no existía una red de bibliotecas ni de librerías, la circulación de libros se reducía a préstamos interpersonales y el almanaque³³ era la lectura más difundida entre la población. (Cicerchia, 2001, p. 129)

Como se ha visto con anterioridad aparece aquí la necesidad de introducir un segundo desglose, que escinde la *Biblioteca Nacional* sarmientina de ese otro formato bibliotecario, de carácter público, y de inserción popular.

Pues, como hemos argumentado, fue por esa causa, en su persistente anhelo de difundir la lectura entre los sectores subalternos, que Domingo Sarmiento hizo de la creación de bibliotecas populares, una parte fundamental de su programa educativo y un aspecto nodal de su proyecto civilizatorio, en el entendimiento que la civilización se sustentaba en el imperio de la *Razón*, que tenía su expresión más acabada en la cultura escrita, y que ella era el factor fundamental de la constitución de una ciudadanía que integraría al sujeto a la sociedad política, y lo haría parte del desarrollo económico capitalista.

Con respecto a las bibliotecas, así como en relación con el modelo de escolarización, e incluso sus ideas acerca de los modos de agenciamiento de la edificación escolar, en la

³² Interregno, término que se utiliza aquí bajo el formato de una licencia literaria; pues, etimológicamente, este vocablo proviene del latín *interregnum*, y se refiere al espacio de tiempo en que un Estado no tiene soberano. Más modernamente, *interregno parlamentario* indica el intervalo desde que se interrumpen las sesiones de las Cortes hasta que vuelven a reanudarse. Aquí, este término caracteriza al período o intervalo en el cual la biblioteca estuvo sin funcionar.

³³ El almanaque es una publicación escrita que tuvo diferentes denominaciones. Se trata de un impreso de pocas páginas, entre 15-50, en formato pequeño, sin ilustraciones excepto la viñeta de portada, aunque se le fue agregando papel de color en la cubierta. Su estructura presenta un calendario y secciones (astronomía, astrología, historia, prácticas agrícolas, remedios naturales o refranes populares, entre otras...), en las que se mezclaban saberes científicos y populares.

conjunción promoción-construcción, Domingo Sarmiento se inspiraba en el modelo estadounidense, en el que la impronta *popular* (vecinal, en la acepción que aquí tenía la noción de *vecino* no solo como *residente* sino como la parte sustantiva de la *sociedad legal*) dejaba su huella en las instituciones culturales.

En su idea, al menos en aquellos inicios, su propuesta de financiamiento y de gestión pretendía articular la iniciativa privada, en la que confiaba de manera primordial, con la acción gubernamental de la que aún desconfiaba. Ese ideario, como vimos, se iría modificando.³⁴

De todos modos, nunca dejó de admirar a la sociedad estadounidense, de inspirarse en sus modos de administrar lo público, porque esta esfera se abría al conjunto de la comunidad, y porque la educación y la lectura detentaban una centralidad en la construcción de lo comunitario que lo diferenciaban del sistema europeo.³⁵

Sostenía que solo en aquel país podía apreciarse el espectáculo "del único pueblo que lee en masa" (Arata, 2014, p. 203). En este punto Estados Unidos se diferenciaba del mundo europeo, en el que Domingo Sarmiento percibía un descuido de las bibliotecas públicas y una tendencia más estrecha hacia la creación de bibliotecas eruditas que conducían a la conformación de círculos letrados de acentuaciones intelectualista, como una modalidad típica de sociabilidad alto-burguesa en Francia, algo hoy en discusión (véase Agulhon, 2009).³⁶

Igualmente la inclinación hacia las bibliotecas escolares tampoco tuvo una amplia difusión en Europa, en la desconfianza que aún subyacía hacia la lectura pública en ese continente, en el prejuicio que ella se pudiera asentar en las costumbres de los habitantes de los diferentes

³⁴ Este ideario iría mutando con el tiempo. Es común imaginar un Domingo Faustino Sarmiento que transita las diferentes épocas con un mismo y único plan de acción; sin embargo, indagando en sus escritos, en sus proyectos, en aquello que llevó a cabo y en lo que propuso pero fracasó...se percibe su real dimensión de estadista. Imaginar la coherencia de su proyecto societario, por ende, político-cultural, no puede bajo ningún aspecto suponerle una inmovilidad, incapacidad para interpretar las circunstancias, y mucho menos una obcecada obsecuencia consigo mismo... Ello menoscabaría su dimensión. Domingo Sarmiento ajustó su proceder a los tiempos, comprendió la etapa por la cual transcurría su acción y diferenció con absoluta claridad lo circunstancial de lo estructural, propendía a la participación de la sociedad civil pero no cejaba en su impulso por construir la sociedad política, es decir, un Estado. Por tal motivo, no extraña que en los años del Primer Congreso Pedagógico Sudamericano (1882), del cual no participó, y de la promulgación de la Ley N° 1420 (1884), ya hubiese variado en su posición respecto de la superlativa primacía de la civilidad.

³⁵ Domingo Sarmiento conocía ambos modelos, incluso por haberlos estudiados *de visu*, cuando el presidente chileno Manuel Montt Torres le encomendó la tarea de estudiar los sistemas educativos de Europa y Estados Unidos (1845); el registro de esa experiencia compone el libro *De la Educación popular* (1849).

³⁶ Silvia Finocchio sustenta la idea de que el historiador Maurice Agulhon ha demostrado, para el caso francés, que círculo o sociedad literaria en la primera mitad del siglo XIX, tiempos de advenimiento de la prensa periódica y de apogeo de la literatura para aficionados, equivalía a círculo o sociedad de lectura y no a círculo o sociedad de literatura. Por tanto, el círculo podía ser el de aquel que simplemente compraba un periódico y no el de quien creía formaba parte de un cenáculo literario o científico especializado y la lectura del periódico estaba lejos de considerarse de segundo orden como ocurrió posteriormente.

municipios, vulnerando así la firme voluntad de a-culturar –bajo determinadas directrices– a las poblaciones rurales (véase Hébrard, 2009, p. 18).

Subyugado por la experiencia estadounidense, en particular por las iniciativas de quien se hiciera su amigo, Horace Mann, Domingo Sarmiento concibió a las bibliotecas populares con un fuerte anclaje local, sostenidas en una voluntad asociacionista ciudadana y en la cooperación gubernamental, abiertas a un público amplio y dotadas de publicaciones que atendieran a inquietudes y asuntos prácticos y útiles.

Además, Domingo Sarmiento consideró que la biblioteca popular era socia de la escuela, y todo significado acerca de la educación común supuso también aludir a esa institución. De hecho, un tema recurrente en los artículos de la revista creada por él, *Anales de la Educación Común*, fue el dedicado a las bibliotecas populares.

En esa publicación se asignaba un papel estratégico a las bibliotecas populares en términos de formación de una opinión pública favorable a la escuela: se concebía que los vecinos que pudieran advertir el valor de los tesoros que se podían hallar en las bibliotecas se convertirían luego en defensores de la escuela pública. Así, la biblioteca popular resultaría no solo un fin en sí mismo sino el inicio propiciatorio y promotor de la educación letrada en cada ciudad, villa, poblado o pequeño centro poblacional.

Con los ojos puestos en los *Clubes de Lectores*, ideados por Benjamin Franklin para la ciudad de Filadelfia (1727), y las bibliotecas que había visitado en las aldeas y ciudades de los Estados Unidos, Domingo Sarmiento creó, junto con otros impulsores, la primera biblioteca popular de San Juan (1866), su provincia natal.

Posteriormente, con esa intención, ya como presidente, Domingo Sarmiento promulgó la Ley N° 419 (1870) con el propósito de fomentar la creación de bibliotecas populares para la difusión del libro en todo el país.³⁷

Sin embargo, la difusión de la cultura escrita tuvo también otro sesgo en las ideas y en el accionar sarmientino.

Recapitulando sobre los orígenes, se observa que, percibiéndose a sí mismo como "artífice" de la República, Domingo Sarmiento planteó la necesidad de aportar a la organización institucional del Estado nacional con la creación de una biblioteca que –en lo sustancial– oficiara como repositorio de documentos y libros del Estado, como espacio de atención a consultas de funcionarios de las diversas reparticiones y como centro de

³⁷ La Ley N° 419 de bibliotecas populares estipulaba el auxilio del Tesoro Nacional a las bibliotecas creadas por asociaciones de particulares en los diversos puntos de la República; creaba una Comisión protectora para las bibliotecas populares para su fomento, su financiamiento parcial y su control; y establecía los pasos legales a seguir para percibir el subsidio y la protección estatal.

distribución de publicaciones oficiales. Por tanto, en tiempos en los que se había lanzado decididamente a actuar en dirección al proyecto de progreso, tal como se lo concebía por entonces, percibió que la cuestión de la preservación de publicaciones de los organismos gubernamentales y la distribución de la documentación producida por el Estado entre las propias reparticiones y otros posibles interesados era una cuestión fundamental.

Retrotrayéndonos en el tiempo, en lo que respecta a las iniciativas archivísticas, cabe advertir que en 1821 se había creado el *Archivo General* de la Provincia de Buenos Aires, durante el gobierno de Martín Rodríguez, con funciones diferentes –el asegurar la continuidad de la administración de gobierno, la publicidad de sus actos y para la investigación científica– y que recién se *nacionalizó* muchos años después como *Archivo General de la Nación* (1884).

Lamentablemente la audaz iniciativa de Domingo Sarmiento terminó siendo abandonada por él mismo, tal vez por los obstáculos que enfrentó en su puesta en funcionamiento, reorientando ese antecedente hacia una propuesta más próxima a su terreno, la educación, y más acotada, para los docentes.

En efecto, arraigada la idea de que las bibliotecas eran de las localidades en donde estaban, tal como él mismo había planteado y defendido, fue difícil lograr que los diputados aprobaron año a año los fondos del presupuesto requerido para el funcionamiento de una pretenciosa *Biblioteca Nacional* y que se lograra evitar su cierre ante los cuestionamientos frecuentes de la Comisión Nacional de Educación (Consejo Nacional de Educación desde 1881).

Sin embargo, Domingo Sarmiento la defendió ante ambas instancias institucionales, ante la Cámara de Diputados y ante la Comisión Nacional de Educación o Consejo Nacional de Educación, siempre y con vehemencia, por orgullo personal y porque entendía era una función necesaria para el funcionamiento del conjunto del Estado, para los diversos órganos de gobierno y para las propias bibliotecas populares.

No era una contradicción en el planteo de Domingo Sarmiento el pensamiento referido a las bibliotecas populares con el de una biblioteca pública dependiente del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública que oficiara de biblioteca y centro de distribución de publicaciones oficiales. Al contrario, ella era estratégica para garantizar que llegaran a las bibliotecas populares publicaciones con las que el Estado nacional podía contribuir.

Sólo durante un breve lapso, entre los años 1875-1878, la llamada por entonces *Biblioteca Nacional*, que tenía asignada la doble función de recolectar y distribuir publicaciones oficiales y de ofrecer servicio de consulta bibliográfica, habilitó una sección para la atención al público, pero sus tareas de recolección y distribución eran tales y la escasez de personal tanta que finalmente se determinó su cierre poco tiempo después, continuando solo con sus

funciones de recepción y distribución de publicaciones. Eran años de enormes esfuerzos y las condiciones edilicias no estaban garantizadas, lo que llevó a reiteradas mudanzas; tiempos en los que, además, el número y la formación del personal no resultaban adecuados a la magnitud de la tarea que se debía llevar a cabo.

Debe recordarse que durante la presidencia de Nicolás Avellaneda (1874-1880) la economía del país había sido afectada por crisis internacionales que condicionaron al gobierno y frustraron muchos de los proyectos iniciados por Domingo Sarmiento durante su presidencia (1868-1874).

Estas situaciones pusieron en riesgo constante a la Biblioteca que enfrentó por aquellos años varias propuestas de cierre e intentos de fusión y que redujeron su perfil a la atención del canje, la distribución de publicaciones y la compra de libros solicitados por las bibliotecas populares.³⁸

Ante los apremios y las embestidas, además de lo que implicaba la subordinación directa al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (Lucero, 1910, p. 14), hasta el propio Sarmiento, luego de acaloradas discusiones con los integrantes del Consejo Nacional de Educación, terminó dando por frustrada la iniciativa y propuso fundirla con una biblioteca popular, la Biblioteca de San Nicolás, también llamada Biblioteca Popular del Municipio.

En 1881, como Superintendente General de Escuelas del Consejo Nacional de Educación, último cargo público que ocupó, planteó crear con ambos fondos una biblioteca popular que estuviera a la altura de esa gran aldea convertida ahora en Capital e incorporar la Biblioteca del Municipio a la del Estado debido a la falta de herramientas jurídicas del Consejo para disponer el traspaso a un privado. Pero los vocales del Consejo Nacional de Educación se resistieron a mezclar los libros del Estado con publicaciones que para ellos resultaban:

...muestras de lo que la literatura moderna ofrece de más subalterno y pernicioso, pues la del municipio se ha formado de los rezagos de las bibliotecas privadas y hubiera sido necesario depurarla cuidadosamente para no dar al pueblo como alimento intelectual la resaca de las producciones del ingenio, que las viejas sociedades arrojan en el exceso de su vitalidad desbordante. (Sarmiento, 1874 citado en Lucero, 1910, p. 14)

Así fue que los libros terminaron quedando bajo la dependencia del Consejo Nacional de Educación, aunque por una disposición del Consejo del 21 de mayo de 1881³⁹ se depositaron

³⁸ Registro Nacional, año 1878, T. XVII, Imp. De *La Tribuna*. Año 1878, p. 5.

³⁹ *Actas* del Consejo Nacional de Educación, sesiones del 10 al 13 de mayo de 1881, Archivo del Consejo Nacional de Educación.

en el recinto de la Biblioteca de San Nicolás, que prestó su espacio para que aquella funcionara.

Mientras estuvieron allí los libros se conservaron en armarios separados de los de la biblioteca popular y la atención se realizó con personal propio del Consejo (Sarmiento, 1874 citado en Lucero, 1910, p. 14).

2.2. Arquitecturas e implantaciones: en busca de un lugar...

La carencia de una *estructura material* actúa sin duda como limitante; por lo cual, en esa idea, los anudamientos de lo institucional con lo arquitectónico son demostrativos de cuán difícil resultaba desarrollar ese precoz proyecto en un contexto de estatalidades débiles...

En esa inteligencia, la historia de las bibliotecas, a través de sus arquitecturas, demuestra que la espacialidad interior, e incluso sus envolventes morfológicas, están condicionadas por la evolución de ciertos factores, entre los que resaltaban las características o naturaleza material del texto, del material bibliográfico, desde las tablillas de arcilla, a los papiros, los rollos, los códices, los libros, hasta el 'material' digital. Abundando en este argumento se citaba a Alfonso Muñoz Cosme (2004) para quien la invención de la escritura en cuanto materialidad, que –en tanto realidad extensa– propició la aparición de la biblioteca, interpretando que ese hecho redundaría en lo edilicio, pues requirió para sí una espacialidad que la contuviera.

Como se aprecia, los soportes materiales han ido variando en la historia; y cada uno de esos hallazgos cambió la relación entre la escritura y el hombre, y con ello el contenido y la forma de las bibliotecas. En ese transcurso se observa que...

La mayor parte de esta historia de los espacios bibliotecarios corresponde a las bibliotecas de manuscritos, que comienzan como archivos de tablillas cerámicas con escritura cuneiforme en Mesopotamia o pequeños depósitos de papiros con jeroglíficos en los templos egipcios. Los restos arqueológicos de las bibliotecas de Ebla, Nínive o Sippar nos muestran depósitos con estanterías para apilar las tablillas. En el Ramesseum o en el Templo de Edfú quedan indicios de los espacios que albergaban las bibliotecas, que los egipcios denominaban '*casas del alma*'. (Muñoz Cosme, 2004, p 45)

Para ampliar estas referencias se recuerda que Ebla era una ciudad mesopotámica de la Antigüedad, situada en el curso superior del río Eufrates, sobre su margen occidental, cuyas excavaciones arqueológicas datan de 1975. Allí, en su palacio real, se hallaron dos habitaciones (hacia 2.250 a.C.) que contenían alrededor de 20.000 tablillas con escritura cuneiforme, en idioma sumerio y eblaíta.

En la habitación más pequeña los documentos allí encontrados se referían asuntos de índole económica; mientras que los depositados en la habitación más grande estaban referidos a temas administrativos (inventarios, registros generales, mercantiles, entre otros), legales (edictos reales, estatutos, correspondencia oficial...), lingüísticos (gramáticas, diccionarios) y literarios (himnos, poemas épico-mitológicos...).

De todos modos, por la superficie de estas habitaciones, se trataría de un mero depósito o archivo, donde se resguardaban y clasificaban esos documentos, según su jerarquía e importancia, en "estanterías" abiertas, separado del lugar de lectura y de tratamiento de esos temas. Los destinatarios de esos documentos eran los soberanos, los sacerdotes y los escribas (se estima que habría aproximadamente 18.000 en toda la ciudad), que componían un estamento burocrático cuya misión consistía en recopilar y conservar los documentos, interpretar el sentido de los mismos, lo cual se efectuaba en una habitación próxima, y hasta enseñar a leer y escribir, es decir, transmitir su oficio.

Por otro lado, respecto de la biblioteca de Sippar (Zimbar en sumerio, Sippar en asirio-babilonio), ha de referirse que ese ha sido el nombre de dos ciudades de la antigüedad, cercanas entre sí, situadas, sobre la orilla oriental del río Éufrates, en la Baja Mesopotamia, al noroeste de Babilonia, cuyo centro representacional estaba constituido por el templo dedicado al dios solar Shamash (Ebabbar), que se hallaba protegido por una muralla interior, junto al cual se construyó un zigurat.

La mención de las mismas, las referencias históricas respecto de ellas, resultan pertinentes en la medida que brindan información relacionada con el anudamiento de lo "estatal" (aunque tal denominación podría suponerse "excesiva") con lo bibliotecario, de las necesidades o requerimientos de lo registral, proto-burocrático-administrativo, con lo archivístico; del saber—en su detentación y acumulación— con las estructuras de poder político-religioso.

En esta evidencia las excavaciones de distinta índole realizadas en Sippar han permitido recuperar, en el barrio sagrado, un importante número de tablillas con escritura cuneiforme, las que—una vez clasificadas y estudiadas— han revelado la existencia de diversos 'archivos' en la ciudad: algunos, situados en una especie de 'convento', que corresponden a época paleo-babilónica (siglos XIX-XVII a.C.) y que estuvo habitado por sacerdotisas consagradas al culto de Shamash; otros archivos, implantados en un templo de época neo-babilónica (siglo VI a.C.); y una biblioteca de la misma época, a la cual se refiere Alfonso Cosme Muñoz (2004).

Con asidero en esa información, se ha señalado que la evidencia histórica demuestra que el conocimiento, su acumulación, en sus orígenes, se anudaba con los estamentos sacerdotales y estatales, formando parte del empeño de construir un poder, cimentado en la monopolización

del saber, y que llevaba a la necesidad de que este cuente con un registro y un lugar donde se halle concentrado. A partir de esa constatación el autor agrega otras consideraciones...

En este amplio proceso cada civilización ha construido sus bibliotecas de acuerdo con su visión del universo, intentando superponer al aparente desorden de los conocimientos una arquitectura que reflejara el cosmos: *'La arquitectura de las bibliotecas no se adapta en absoluto a la forma irregular de las colecciones que encierran, sino a la bien ordenada de su catálogo. Como su clasificación, el edificio de la biblioteca es un camuflaje. Cuanto más heteróclito es su contenido más homogéneo es el contenedor: las grandes bibliotecas siempre han sido sueños geométricos. Del túnel de [Étienne-Louis] Boullée a las torres de [Dominique] Perrault, una sola pauta de orden parece haber guiado a los arquitectos: disimular el inquietante desorden de nuestros conocimientos bajo una bóveda ideal'*. (Melot, 1996 citado en Cosme Muñoz, 2004)

También demuestra esa historia que la biblioteca, en el ámbito europeo occidental, no constituía –en sus orígenes, ni en muchos siglos– un programa edilicio especializado, sino que se imbricaba de modo intersticial en otros espacios que la contenían.

Recién con el advenimiento de la Edad Moderna europea, o en sus prolegómenos, cuando el material que sostenía esas escrituras adoptó otros formatos, esa espacialidad se fue diferenciando, primero contenida en otros edificios; para luego escindirse requiriendo su propia arquitectura.

Resulta obvio que esta narración supone una descripción demasiado sucinta de esa evolución, pecando de excesiva simplicidad o esquematismo; pero se justifica en la medida que solamente pretende brindar algunas evidencias que expliquen el desarrollo del programa bibliotecológico, que se anuda subordinándose a los usos sacros, a lo fundante de algún formato de estatalidad, o a ambas condiciones a la vez.

Encontramos aquí algún hilo conductor que vincula esta historia particular con la genealogía de lo bibliotecario y con las acciones, y determinaciones, fundacionales del Estado nacional argentino; a sabiendas de que eran tiempos de enormes esfuerzos político-administrativos, de estructuras organizacionales excesivamente lábiles, y que por entonces las condiciones edilicias no estaban en absoluto garantizadas.

En el caso de la *Biblioteca nacional*, bajo la comprensión que tenía en su decreto fundacional como oficina de *Registro*, situada en ámbitos de la casa de gobierno, como se ha descripto, no pudo sostenerse por mucho tiempo, lo que ocasionó reiteradas mudanzas, conspirando e inhibiendo el despliegue de sus posibilidades.

Vale la pena recapitular sobre los testimonios obtenidos al respecto de las distintas fuentes, ponderadas, a su vez, por los distintos autores.

En ese tópico se observa que Nicolás Arata (2014) se interesa especialmente por algunos aspectos de la historia del edificio, los cuales merecen resumirse en la medida que brindan una lectura de esa construcción desde una posición "ajena" a la arquitectura.

Por otra parte la provisionalidad de sus implantaciones, la carencia de una arquitectura que le sirviera de marco y le proveyera de los espacios necesarios y específicos para su funcionamiento, es índice de su labilidad institucional del cual el relato anterior ha brindado suficientes evidencias.

Si bien tempranamente, cuando el decreto presidencial estableció la creación de una oficina designada como *Biblioteca* y puesta bajo la dependencia directa del entonces Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, particularmente afectada a las competencias del departamento que entendía sobre esto último, no por ello en el inicio se la dotó de un espacio físico expresamente diseñado para albergar sus colecciones; pues resulta claro que el decreto que aseguraba su fundación fue demasiado prematuro para una nación que aún buscaba consolidar su entramado institucional y organizativo; por lo cual aquel primigenio organismo difícilmente podría haber contado con un edificio propio.

Esa realidad determinó que la biblioteca, como asiento de quienes la administraban y la usaban, y como lugar donde se hallaba depositado su fondo bibliográfico, deambulaba por distintos edificios, instalándose intersticialmente en aquellos locales o espacios remanentes que se le proporcionara "de prestado" en edificaciones destinadas a otros programas arquitectónicos.

Aclaremos que nos parece obvio que, en esas condiciones, el recorte historiográfico adoptado respecto de su edificación soslaye los detalles arquitecturales del derrotero inicial de la biblioteca por las distintas sedes, aunque vale enumerar sus sucesivas implantaciones.

Así se menciona que su primer asiento se estableció en un sector de la Casa de Gobierno de entonces, que aún no había sido modificada y ampliada –adicionando la construcción lindera– por el ingeniero-arquitecto Francisco Tamburini. Allí tuvo funciones restringidas, sólo se ocupaba de tramitar el canje y el despacho de suscripciones y publicaciones oficiales.

Luego, sucesivamente, se mudó a la casa de altos que forma la esquina de Defensa y Alsina; después al edificio sito en la calle Bolívar N° 90; y –pasado el interregno en el que la misma estuvo cerrada– el Consejo Nacional de Educación resolvió depositar los libros existentes en la Biblioteca de San Nicolás. Finalmente, antes de instalarse en su ubicación definitiva, la biblioteca recaló en el edificio escolar para niñas sito en Talcahuano 678, en un

terreno que hace esquina con la calle Viamonte, y que fuera proyectado por el mismo Francisco Tamburini (1884). Éste también albergó la Biblioteca a la que se le agregaron el Museo Pedagógico y la distribución de *El Monitor de la Educación Común*.

Decimos que nos parece obvio ese recorte historiográfico de lo arquitectónico, porque en ese tiempo, lo espacial bibliotecario no adquirió matices propios, ni presentaba aspectos de relevancia que merezcan describirse especialmente; sólo dispuso de un local que asegurara su funcionamiento, aunque en ellos se acondicionaran algunos ámbitos como sala de lectura y que su director sea un asiduo concurrente a ellas.

No obstante, antes de abordar el análisis detallado de lo edificio en sus particularidades, resulta conveniente señalar que esa acomodación de lo institucional a una estructura material, se produjo precisamente hacia el final del período sub examine; es decir, que la fase fundacional de la Biblioteca Nacional de Maestros, que discurre entre su nacimiento y la afirmación de su identidad, encuentra en esta última no sólo las condiciones institucionales que le otorgan ya un perfil definido en proyección, sino un forma edilicia a la cual se acomodará casi naturalmente.

Correlativamente, como hemos explicado, otros aspectos impedían la consolidación de ese programa institucional, tanto en lo referido al personal como a la estructura organizacional, a proyecto en sí mismo, a los recursos que debían asignarse para garantizar su funcionamiento.

2.3. Lo organizacional: la labilidad de sentido, los modelos en disputa, las tecnologías aplicables.

Son evidentes las dificultades históricas que conspirarían contra la estructuración o consolidación de un formato organizacional bibliotecológico propio en esa fase primigenia o proto-institucional de esa Biblioteca que tenía pretensiones, en la idea de quien la diseñara, de ser *nacional*.

Sin embargo, por sobre las evidencias implícitas en la historización de los acontecimientos que pautan su derrotero, resulta pertinente elucidar las razones *estructurales* profundas que impedían esa formalización.

En esta lógica, se percibe tres aspectos que también resaltan como limitantes: (1) El *sustrato político*, manifiesto en la ausencia de una estructura estado-nacional madura que pudiera encauzar su creación y otorgarle un formato organizacional definido; *formato* del que carecía aún el propio Estado. (2) La *insolvencia financiera* de la estructura fiscal nacional, debido tanto a las sucesivas crisis como a la falta de un proyecto económico integrador que vehiculen sus aspiraciones y resuelvan sus necesidades. (3) La *carencia técnica*, es decir, la

ausencia de una tradición e institucionalidad bibliotecológica que facilitara los cuadros capaces de llevar adelante esa tarea.

Las rencillas políticas, los enfrentamientos dentro de la elite dirigente, los posicionamientos facciosos y las confrontaciones entre sectores liberales progresistas y conservadores, así como las miopías y mezquindades personales han subsistido siempre, aún después de que esta biblioteca recayera en su misión pedagógica.

No obstante las insoslayables dificultades organizacionales de esa primera época no han de encontrarse sólo, ni mucho menos en lo principal, en las imposturas personales; no porque estas no existieran, sino porque ellas no eran la causa eficiente de la dificultad, y porque una vez alcanzada cierta estabilidad organizacional, esas disputas permanecieron.

Tampoco es en lo faccioso donde debe encontrarse la causa profunda de esa carencia, sino todo lo contrario, consideramos que resulta mucho más legítimo enraizar las mismas en los aspectos estructurales de esa coyuntura histórica de la institucionalidad nacional y en la absoluta carencia de cuadros técnicos capaces de desarrollar la construcción de una organización bibliotecaria.

Más allá de ello, la ciencia bibliotecológica (si pudiera llamársela así por entonces), aún en los centros europeos, carecía de fundamentos teóricos certeros.

De todas maneras, al referirnos a lo organizacional, aparecen dos aspectos que deben ser ponderados. Uno, referido al modelo de biblioteca en relación a los públicos que debían atender; otro, en relación a la técnica bibliotecológica.

Respecto al primero de esos aspectos, a los modelos posibles adoptar en su diseño, interesa remitirnos al texto de Nicolás Arata:

Otra vía para indagar el perfil institucional que pretendió adoptar la BNM consiste en seguir el rastro de los debates sobre los modelos a los que remitía la concepción de una biblioteca. [...]...dos vertientes arquetípicas definían los contornos dentro de los cuales se fue configurando una identidad institucional propia para la BNM. (Arata, 2014, p. 201)

A modo de anuncio preliminar se consigna que dos modelos ocupaban toda la escena del debate, y disputaban el criterio que debía regir su organización. Por un lado, el modelo europeo, que ponía el acento en captar un *público erudito*, selecto o aristocrático, diríase académicamente formado; por otro lado, el modelo estadounidense, que apuntaba a un

público masivo, destinado a la formación de lectores comunes,⁴⁰ en algunos casos con cierto sesgo profesional (*maestros*), pero centrada en la utilidad que esa lectura le proveía al desempeño de sus labores, o en el interés de fomentar el mero gusto y placer por la lectura. Estos modelos incidirían tanto en el material seleccionado e incorporado a sus anaqueles, como en la manera que estos se hallaban dispuestos en relación al público.

Más, aquí, en el análisis de ese *perfil*, el rigor historiográfico de la periodización se desdibuja, diluye sus límites, exigiendo una recapitulación hacia un tiempo anterior a la definición institucional de la biblioteca como *de Maestros*...

Pues la polémica respecto de los modelos posibles de las bibliotecas públicas nacionales en estos confines del mundo toma estado público a partir de la publicación de libro de Vicente Quesada, *Bibliotecas europeas y algunas de la América Latina* (1877), donde su autor expresaba su predilección por aquellas instituciones organizadas según el modelo clásico europeo. Su autor, Vicente Quesada, por entonces, se encontraba al frente de la Biblioteca Pública de Buenos Aires (Arata, 2014, pp. 201-202); por lo tanto, no se trataba de un libro escrito por alguien que se inspiraba en un mero interés académico sino que tenía claras implicancias prácticas, que podía ser interpretado como un programa bibliotecológico aplicable a todas las bibliotecas públicas del país.

En respuesta a esos planteamientos Domingo Sarmiento publicó, en la prensa de ese tiempo, una serie de artículos e intervenciones a través de los cuales exponía sus puntos de vista sobre las características que debía adoptar una biblioteca pública que resultara adecuada a las necesidades culturales del país (Arata, 2014, p. 202), en los términos que esa elite dirigente la proyectaba, es decir, adecuada a un modelo civilizatorio moderno, de ascendencia occidental, capitalista... bajo el formato que se había definido en los contextos europeo y estadounidense.

En lo conceptual, a grandes trazos, Domingo Sarmiento distinguía dos modelos básicos sobre los cuales se podría asentar la organización bibliotecológica: (1) las *bibliotecas-archivos*, que se hallaban encarnadas en las más importantes europeas; y (2) las *bibliotecas-masivas*, siguiendo el modelo estadounidense, en relación al cual Nicolás Arata (2014, p. 202) sitúa a la Biblioteca Pública de Boston como su mejor exponente.

⁴⁰ Recuérdese que para una fracción importante de la elite dirigente la biblioteca era pensada como auxiliar imprescindible de la escuela común, por lo cual su existencia debía fomentar el deseo de educarse; y, a la vez, la educación debía proveer la base e interés suficiente para despertar el gusto por la lectura. En general, esas bibliotecas eran pensadas para ser complementadas con la creación de círculo de lectores.

Por su parte, Javier Planas (2009), en su *Para un catálogo atractivo: libros y políticas editoriales para las bibliotecas populares. La propuesta de Domingo Faustino Sarmiento*, comenta que el proyecto del sanjuanino:

...para organizar bibliotecas populares no es una iniciativa aislada de otros factores; todo lo contrario, el proyecto se sustenta en un complejo entramado de distintos y múltiples núcleos temáticos. Como hipótesis de trabajo, puede sugerirse que estos escritos de Sarmiento forman un programa sistemático de largo alcance en el que las bibliotecas populares se constituyen como una red que relaciona la planificación y la organización de políticas y empresas editoriales, la enunciación de propuestas de lectura, la expresión de proposiciones filosóficas, éticas y morales, la sanción de leyes y de reglamentos, y la consolidación de la esfera pública, entre otros elementos. La producción discursiva que los ordena tiene un objetivo específico: contribuir en la formación de un amplio lectorado (democratización de la lectura) como parte de las estrategias de modernización y consolidación del Estado-Nación argentino, a partir de la segunda mitad del siglo XIX. (Planas, 2009, p. 64)⁴¹

Volviendo sobre el texto de Nicolás Arata, respeto de esos dos modelos de bibliotecas, de los debates que tensaban el ambiente cultural, este pondera lo siguiente:

Una de las premisas para poder distinguir unas de otras partía de identificar el perfil y los usos que hacían de ellas sus lectores. '¿A qué y a quiénes sirve una biblioteca?', se preguntaba. El modelo europeo respondía a los intereses de 'eruditos, profesores y fabricantes de nuevos libros', mientras que en América –y más precisamente, en Buenos Aires– las que se habían levantado siguiendo este modelo sirvieron 'de pasto á la polilla, y de entretenimiento a estudiantes de la próxima Universidad [mientras que] el país entero se queda á oscuras con la luz que de este candil debajo del celemín' (MCNE, 1883: 232). (Arata, 2014, p. 202)

El modelo europeo que proponía Vicente Quesada respondía a una sociedad que mantenía sus aspiraciones aristocráticas, aún en el contexto de ascenso de la burguesía, cuando ésta había conquistado el poder político y apuntaba a consolidarlo; mientras que el esquema bibliotecológico sarmientino receptaba las influencias estadounidenses, que refractaba los intereses de una sociedad más abierta, de aspiraciones democráticas.

⁴¹ Para situar/circunscribir su hipótesis Javier Planas toma como punto referencia el proceso de formación del Estado argentino. No obstante, señala que Domingo Sarmiento trabajó antes en la organización de bibliotecas en Chile, durante el período de exilio. Sobre este tema, recomienda ver *Historia del libro en Chile: (Alma y Cuerpo)* de Bernardo Subercaseaux (2000).

Empieza a quedar claro que trazar la genealogía de las bibliotecas argentinas, cualquiera sea, no constituye un mero ejercicio historia bibliotecológica, sino que presenta ramificaciones que se entranan con la conformación de un ambiente cultural e intelectual, que perfila públicos, que construye lectores, que se vincula de manera sustantiva (como *auxiliar* indispensable) con la escuela, es decir, con el sistema educativo y con un modelo de sociedad que se postula como una aspiración.

En esta idea, trazar lo itinerarios de la BNM exige recapitular sobre los debates culturales que agitaron las disputas entre facciones de la elite dirigente, sobre los modelos educaciones, y que redundan en los imaginarios sobre la conformación del Estado y de la sociedad civil argentina. Por ello obliga a indagar acerca de los modelos organizacionales, de los públicos posibles e imaginados, de la selección de los textos y del material impreso, del modo que este se disponen en los anaqueles, y de las maneras que éstos se sitúan en el espacio, conformando locales, vinculándose con la áreas de lectura...

En esta inteligencia, la primera fase de estos debates, en lo temporal, respecto de la génesis de la BNM, se observa que ellos se sitúan en el lapso que se extiende entre 1877-1883, en la articulación o punto de inflexión que traza la cesura entre el período arcaico, previo a su caracterización como una entidad bibliotecológica vinculada a su orientación *pedagógica*, y su definición definitiva a partir de su inclusión dentro del sistema educativo.

Sin embargo, debe consignarse que esos debates, la insistencia en uno u otro modelo, no se apaga con la definición de su orientación...

Así, Nicolás Arata menciona que –una década después de la edición del libro de Vicente Quesada– una separata publicada en el diario *La Nación* (7/8 de enero de 1887) pareciera darle la razón a Domingo Sarmiento. Pues Nicolás Arata reseña que, en esa publicación de la prensa, el autor de un informe titulado *El movimiento intelectual argentino*

...había reconstruido, a través de una serie de crónicas y cuadros estadísticos, la circulación de lectores por las bibliotecas públicas porteñas. Las cuatro bibliotecas 'censadas' presentaban algunos puntos de contacto pero también importantes contrastes. Uno de ellos se expresaba de manera categórica entre la biblioteca popular (en adelante, BP) Bernardino Rivadavia, que con sus modestos 7000 volúmenes recibía habitualmente una gran cantidad de público (es especial 'en las largas noches de invierno que es cuando más afluyen los lectores, con sus mesas de lectura ocupadas por personas de todas las edades y de todas las posiciones sociales') y los '21 lectores promedio diario' que consultaban algunos de los 33000 libros de la Biblioteca Nacional (Prieto, 198: p.47). El informe parecía confirmar la 'tesis' de Sarmiento, para quien el modelo de biblioteca

europea respondía a los intereses de un 'número muy limitado de lectores o más propiamente dicho, de estudiantes que las frecuentaban mensualmente', lo que evidenciaba las dificultades que este tipo de bibliotecas ofrece 'para promover y satisfacer el gusto por la lectura' (Comisión Nacional de Homenaje a Sarmiento 1939: p.160). (2014, pp. 202-203)

Conviene hacer aquí alguna salvedad respecto de la implantación de una u otra, del prestigio o aurora intelectual que diferencia el adjetivo *Nacional*, de respeto o lejanía, respecto de lo popular, de cotidianeidad y cercanía... Es decir, debieran valorarse los aspectos subjetivos que inhiben o facilitan una u otra visita

Sería importante recapitular sobre los escritos que el sanjuanino dedicara a la cuestión bibliotecológica, situando los distintas producciones en la secuencia cronológica en la que fueron elaborados, relacionándolos con los diferentes contextos de escritura; pero resulta clara su intención de concebir e impulsar la creación de un tipo de biblioteca abierta al público masivo, al lector común, y así lo historiza Nicolás Arata...

Al tiempo que advertía sobre los peligros de convertir a las bibliotecas públicas en 'bibliotecas archivo del saber, para sabios imaginarios o ausentes' (Comisión Nacional... 1939:177), Sarmiento reivindicaba el modelo norteamericano, porque consideraba que se abría a los intereses de todos los sectores de la sociedad, que concebía las bibliotecas cómo medios para canalizar inquietudes y prácticas y dar respuesta a demandas vinculadas con la necesidades organizativas de la comunidad. El 'cuadro vivo de las bibliotecas norteamericanas' contrastaba con su pares europeas, porque éstas eran 'modernas, activas, útiles a todos' (Comisión Nacional...; 1939: p.180). De hecho, sólo en la sociedad norteamericana –notaba el sanjuanino– podía apreciarse el espectáculo del 'único pueblo que lee en masa' (Citado por Terán, 2000:125). (Arata, 2014, p. 203)

En aquello que pareciera ser una referencia los títulos y contenidos de los libros que se debían priorizar en la integración de esas bibliotecas, Nicolás Arata señala que, a riesgo de simplificar demasiado su exposición, le interesa resaltar aquí que –en el marco de aquellas discusiones– las bibliotecas europeas fueron representadas como instituciones volcadas hacia el acopio de libros 'eruditos' que respondían a las inquietudes de un círculo cerrado, restringido, estrecho de intelectuales; mientras que las estadounidenses parecían inclinarse por aquellos títulos que contuvieran información útil, amena y práctica, para sectores mucho más amplios de la población (Arata, 2014, p. 204). Se expresaba así una doble comprensión, que caracteriza al pensamiento sarmientino: por un lado, el intento de articular –a la manera del

romanticismo de la *Generación del 37*— lo moderno a un contexto local, nacional en los términos que él lo proyectaba; por otro lado, una afinidad hacia las actitudes pragmáticas, propia de la idiosincrasia estadounidense.

Por otra parte, en relación a la técnica bibliotecológica, la misma historia de la bibliotecología muestra lo incipiente y a-sistemática que resultaba una ciencia que aún no terminaba de definirse con un objeto propio/específico, que carecía de una metodología adecuada, y cuya técnica resultaba precaria e improvisada.

Como hemos dicho, la ciencia bibliotecológica, aún en los centros europeos y estadounidenses carecía de fundamentos teóricos certeros.

Uno de los aspectos fundamentales de esas técnicas están referidos a los sistemas de clasificación bibliográfica, la cual se constituye sobre la base de una segmentación y estructuración arbitraria del conocimiento humano, con el objeto de crear categorías y clases de temas, que luego puedan ser asignados a ítems, con el propósito de organizarlos física y lógicamente para imponer un ordenamiento en la colección de la biblioteca.

Aquí consignamos que los sistemas de clasificación bibliográfica han existido de una manera más o menos rudimentaria desde el momento en que se organizaron los documentos de una biblioteca de forma convencional, agrupándolos de acuerdo a un determinado criterio con el objetivo de poder luego recuperarlos más fácilmente. Los sistemas de clasificación han sido siempre un reflejo de la mentalidad de la época y de la sociedad que los ha creado.

De este modo los sistemas de clasificación bibliográfica se desarrollaron para organizar principalmente materiales como libros o publicaciones periódicas, aspirando a establecer un criterio de validez universal/general en su tipo, compartido, y se han utilizado en bibliotecas tradicionales durante algo más de un siglo.

Por entonces aparecía la Clasificación Decimal (CDD). Ese sistema de clasificación fue ideado por el bibliotecario estadounidense Melvil Dewey (publicado en 1876), estaba inspirado en el esquema de pensamiento de Auguste Comte y de Roger Bacon, y partía de tres principios básicos:⁴² (1) El principio de organización del conocimiento en disciplinas: esto es, que las distintas partes de la clasificación se ordenan por campos del saber y no por materias, con lo que una materia puede figurar en varios y diferentes lugares del esquema clasificatorio. (2) El principio de organización de la clasificación sobre una base decimal: el conjunto de los conceptos que forman la clasificación se dividen en diez clases principales, que, a su vez, se dividen en diez divisiones, que se subdividen nuevamente en diez secciones y así

⁴² Resulta importante señalar que estos tres principios serán posteriormente utilizados como elementos conformadores de la Clasificación Decimal Universal (CDU).

sucesivamente sin limitación, utilizando cifras arábigas con valor decimal. Y, (3) El principio jerárquico de ordenación y descripción: el principio de jerarquía dentro del sistema clasificatorio se aplica en primer término a su estructura, en la que a partir de las clases principales todos los conceptos son subdivisiones o partes de otro principal, y, en segundo lugar, a las notaciones clasificatorias en las que cada subdivisión debe añadir una cifra más a la materia de la que parta.

La gran innovación del sistema clasificatorio de Melvil Dewey consiste en abarcar el conjunto de los conocimientos sobre una división jerárquica constante en base diez, en la que el número de cifras corresponde al nivel de división. En ese esquema, el conjunto de los conocimientos se divide en nueve campos: Filosofía; Religión; Ciencias sociales; Idiomas; Ciencias exactas; Técnicas; Arte; Literatura; Geografía e historia y el número 0 (cero) queda reservado para las obras de carácter general.

Observamos aquí que esa técnica clasificatoria recién aparecía en escena, y que si bien pudo estar en conocimiento de alguno de los miembros más encumbrados de la élite intelectual de la época, no consta que esto haya sido así; mucho menos que estos principios tuvieran una aplicación práctica.

Por otra parte, en todos los debates, en los documentos de la época, la preocupación respecto a los sistemas de inventario estaban dirigidos más hacia el control patrimonial que a la organización sistemática de su clasificación; y los procesos técnicos propios de toda biblioteca apuntaban más a la conservación de los ejemplares disponibles que hacia aquello que en la actualidad se registra como aspectos técnicos.

2.4. Conclusiones provisionales: a modo de epílogo del capítulo...

El análisis histórico de aquella institucionalidad que compondría la BNM, así como los indicios que proveen la transitoriedad de su edificación y la labilidad organizacional, compone una totalidad de sentido que resulta coherente en su desarrollo.

Sin embargo, aún contabilizando esas dificultades, este período resulta fecundo en sus proyecciones, quizás tanto como aquel que compone su fase madura; pues por entonces el proyecto de biblioteca, en el imaginario de sus promotores, en especial de Domingo Sarmiento, se articula con proyectos políticos-civilizatorios de mayor alcance, dentro del cual la conformación de los lectorados adquiriría una importancia preeminente.

En este sentido, los debates respecto a los modelos de biblioteca son indicativos en grado sumo de la divergencia respecto de los proyectos políticos, del diseño de sociedad en ciernes. En este sentido, la disputa entre Vicente Quesada y Domingo Sarmiento respecto al modelo

europeo-erudito o estadounidense-popular adquiere, en nuestro entender, una dimensión análoga –en su materia– a la divergencia entre Bartolomé Mitre y Domingo Sarmiento respecto a la preeminencia de la educación secundaria formado de elites, o la educación elemental, común.

Retomamos aquí los planteamientos de Tulio Halperin Donghi (1992, p. 110) quien brinda una serie de coordenadas o ejes teóricos que resultan de suma importancia para arribar a una visión histórica de carácter a la vez amplio y circunscripto: primero, en relación a las distintas proyectos alternativos, las notas características de cada alternativa de conjunto que categorizan esos proyectos ordenan, de manera sistemática, la integración de los distintos factores.

Este historiador resalta que en el período subsiguiente, el ascenso definitivo del roquismo soslayó la prodigalidad de los debates que signaron la etapa post-Caseros, el lapso que se extiende entre los años 1852-1880. Entendiendo que esos años, en apariencia, escasos en concreciones, han sido pródigos en proyectos, en debates, en disputas.

De este modo, el período que se inicia en 1880 parece obturar una serie de debates, de conflictos políticos-ideológicos que estaban enraizados en la producción de la Generación de 1837, pero que alcanzan madurez en la fase siguiente a la derrota del rosismo (1852). En este sentido, se podría argumentar con clara licitud que de eso se trata la *hegemonía*.

En nuestra idea, a efectos de cerrar este capítulo, y servir caso de introducción al que le continúa, resulta conveniente citar a Tulio Halperín Donghi...

Ya quienes los vivieron, vieron en los sucesos de 1880 la línea divisoria con una nueva etapa de la historia argentina. En 1879 fue conquistado el territorio indio; esa presencia que había acompañado la entera historia española e independiente de las comarcas platenses se desvanecía por fin. Al año siguiente el conquistador del desierto era presidente de la nación, tras doblegar la suprema resistencia armada de Buenos Aires, que veía perdido el último resto de su pasada primacía entre las provincias argentinas. La victoria de las armas nacionales hizo posible separar de la provincia a su capital, cuyo territorio era federalizado. La moraleja era propuesta por Avellaneda que concluía sobre ese trasfondo marcial una presidencia colocada bajo el signo de la conciliación: nada quedaba en efecto en la nación que fuera superior a la nación misma.

La trayectoria de su sucesor iluminaba mejor sobre el sentido que en tal contexto alcanzaba esa definición. Más que el triunfo del Interior del que era oriundo [...], el triunfo de Roca era el del Estado central... (1992, pp. 138-139)

[...] La Argentina es al fin una porque ese Estado nacional, lanzado desde Buenos Aires a la conquista del país, en diecinueve años ha coronado esa conquista con la de Buenos Aires. (1992, p. 139)

Ante ese desenlace vale preguntarse si ese era el aceptable resultado del ingente esfuerzo por construir un país enteramente nuevo, que había llevado adelante la elite dirigente desde la batalla de Caseros (1852) en adelante. La respuesta, para Domingo Sarmiento es que no; es aquella con la cual el historiador abre su prólogo y cierra el balance de una época...

...en toda la América española no se ha hecho para rescatar a un pueblo de su pasada servidumbre, con mayor prodigalidad, gasto más grande de abnegación, de virtudes, de talentos, de saber profundo, de conocimientos teóricos y prácticos. Escuelas, colegios, universidades, códigos, letras, legislación, ferrocarriles, telégrafos, libre pensar, prensa en actividades... todo en treinta años. [...] Aún así, esos progresos carecen de unidad y consistencia. (Halperin Donghi, 1992, p. 140)

Frente a esa evidencia, concluye que...

...los cambios vividos en la Argentina son, más que el resultado de las sabias decisiones de sus gobernantes pos-rosistas, el avance ciego y avasallador de un orden capitalista que se apresta a dominar el planeta. (1992, p. 140)

A Domingo Sarmiento lo acompaña, en los últimos años de su vida, un descreimiento radical, que –a nivel colectivo– es mal ocultada por una adulación desenfadada del régimen roquista. Según parece...

Con su triunfo se han resuelto para siempre los "problemas que venían retardando hasta el presente la definitiva organización nacional, el *imperium* de la Nación establecido sobre el *imperium* de la provincia, después de sesenta años de lucha." Lo que queda atrás es más que una etapa de construcción cuyas obras requieren ser justipreciadas aunque Roca no deja de evocar los "rápidos progresos y las conquistas en medio siglo de vida nacional", se rehúsa aún en este contexto a reconocer fisonomía propia a la etapa inaugurada en Caseros, un "período revolucionario" marcado por "preocupaciones y (...) conmociones internas, que a cada momento ponían en peligro todo." La nueva etapa de la historia argentina no ha comenzado en 1852, está solo comenzando en 1880. En ella dominará el lema "paz y administración"; de él se ha destacado más de una vez la promesa implícita de mantener y cimentar la coincidencia entre el Estado nacional y los sectores que dominan la economía argentina y sacan mayor ventaja de sus progresos. (Halperin Donghi, 1992, pp. 140-141)

Ese motivo se encuentra sin duda en la presentación que hace Roca de su futura política, pero en ella es aún más vigorosamente subrayada como finalidad esencial la coronación de la tarea continuada a través de tan graves alternativas en la etapa dejada atrás: la construcción del Estado. (Halperin Donghi, 1992, p. 141)

Llegado a este punto se hace una anotación fundamental respecto del balance de este texto de Tulio Halperin Donghi, resaltando que aquello que tiene de virtud es el intento sistemático y riguroso de presentar las ideas de la elite dirigente argentina que signa los sucesos de la segunda mitad del siglo XIX tal como ellos la pensaban...

Volviendo a ese texto, la política de Julio A. Roca, en su voz, apunta a la creación de un ejército moderno, el despliegue de los medios de comunicación (el ferrocarril, el telégrafo, también puestos al servicio de esa fuerza armada nacional, aunque no deje de resaltar su papel de motorizador del progreso económico-social...), el poblamiento del territorio, una vez exterminados sus pobladores originarios, donde el Estado debe ofrecer garantías ciertas a la vida y la propiedad... (Halperin Donghi, 1992, pp. 141-142)

Así como Julio A. Roca colocaba la construcción del Estado en el centro de sus méritos, los intelectuales de esa época lo colocarían en el centro de sus preocupaciones.

De esa construcción, de las preocupaciones que se suscitan en torno a ella, remitidas a aquello que concierne a la institucionalización de la BNM, a la asignación de una edificación propia y a la conformación de una organicidad rutinaria, nos ocuparemos en el Capítulo 3.

Capítulo 3. Período de conformación de su institucionalidad *legal* (1883-1915). De la *Biblioteca pedagógica* a la *Biblioteca Nacional de Maestros*.

En este capítulo el estudio se centra en su delimitación y clarificación institucional, en la imbricación de su *sentido* en el marco de la institucionalidad y legalidad educativa. Esta dimensión le otorga credenciales para alcanzar un marco arquitectónico apropiado, en el ámbito de un *palacio majestuoso*, que estaba destinado inicialmente a una escuela, donde la biblioteca encuentra su lugar.

Allí, en el edificio que debía ser de la Escuela Petronila Rodríguez, el *palacio*, lo *palaciego*, termina albergando a la biblioteca y al museo. De este modo, en esas decisiones, entran en juego lo conflictivo y lo azaroso, lo propio y lo apropiado, que hacen a la asunción de un *carácter* definido y que brinda una marcada impronta al *continente arquitectónico*.

A su vez, se define su modelo organizacional, donde alternan ambigüedades y certezas; aun cuando continúa siendo notable la ausencia de un *corpus teórico bibliotecológico*. No obstante, ello no evita la sucesión de tanteos, de resoluciones parciales y provisionales que van consolidando el carácter fundante, proveyendo un *contenido* liminar.

Así, la fase abordada en este acápite se caracteriza como aquella que la biblioteca alcanza estatus legal pleno como *agencia* del Estado, subrogada a lo educacional-docente, por lo tanto, con autonomía respecto de la administración central. En tal sentido, este desarrollo involucra el período que transcurre entre los años 1883-1915, en el cual la *Biblioteca* asumió –primero– su sentido *pedagógico* por entero, para luego quedar asimilada –por ley– al órgano de gobierno del sistema educativo nacional, es decir, al Consejo Nacional de Educación, el cual designa a sus directores y adopta las decisiones conducentes a lograr el pleno cumplimiento de los fines que le impusiera su corpus legal, extendiéndose hasta la etapa en que ésta logra estructurar un proyecto bibliotecológico propio e innovador.

En consecuencia, ese estatuto legal la sustrae de los avatares políticos coyunturales a los que se había visto sometida con anterioridad, y establece el cimiento que posibilita su desarrollo; el cual se vio complementado por la decisión de adjudicarle una *arquitectura* (en los hechos, un sector de un edificio mayor, pero circunscrito –como veremos– en su configuración morfológica), adquiriendo una estabilidad que potencia su organización interna.

De este modo, veremos como en la primera mitad de la década del ochenta del siglo XIX, en la medida que la nación alcanza una organicidad y una estructura definida, consagrando la condición de una nueva hegemonía, se produjo la re-definición cuasi completa del perfil propositivo, normativo y edilicio, con impacto en lo organizacional, bajo circunstancias

políticas y económicas muy distintas a las que contextualizaron su fase anterior; pues las renovadas iniciativas impulsadas por aquella ley de educación común, en el marco de una creciente institucionalización de la nación, tornan a la biblioteca creada con anterioridad en algo diferente de lo imaginado y proyectado en sus inicios, le otorgan un estatuto institucional específico y marcan una ruptura, sin que ello obste para que se considere a la primera como un antecedente de la segunda.

No obstante, como hemos afirmado con anterioridad, hay instancias en las cuales una institución alcanza estatuto legal o formal, sin que esta decante en una forma material, sin que encuentre en lo inmediato una espacialidad propia y pueda adoptar una estructura organizativa que otorgue sentido claro y distintivo a los supuestos de su mandato institucional.

Las distancias o di-sincronías de corto plazo que median entre estas tres dimensiones se hacen evidentes en esta fase histórica: la legalidad de su carácter institucional llega primero, demostrando lo certero que resulta aquella hipótesis inicial que señalaba el desplazamiento entre las estructuras materiales y las decisiones políticas, institucionales y administrativas. La arquitectura le es otorgada después, quizás una manera un tanto azarosa, con motivo de la asignación fundamental "anterior", determinada por la decisión de esa auto-concesión que se hace el Consejo Nacional del Educación, que establece su sede en el edificio legado para una Escuela. Finalmente, la estructura organizacional encuentra cauce y sustrato, posibilitado por esas otras dos dimensiones anteriores, pero ésta quedaba sujeta a tres condicionantes propias: (1) el desarrollo de una ciencia bibliotecológica que otorgaba marco apropiado a esa estructuración; (2) la ausencia de una tradición que limita la existencia de cuadros técnicos capaces de tomar iniciativas innovadoras; y (3) la voluntad de quienes son designados como Directores de la Biblioteca, y la atención que le brinda la instancia política superior, de la cual depende: el Consejo Nacional de Educación.

En esta inteligencia, este capítulo narrará estas peripecias, esas circunstancias, concentrándose y dando densidad a la escritura, en aquellas dimensiones que cobran especial significación en cada sub-período de esta fase, en la alternancia de las presidencias de Julio A. Roca.

3.1. Biblioteca pedagógica. Período de una institucionalidad definida (1883-1915)

En este lapso la Biblioteca Nacional de Maestros alcanza un estatuto institucional definido y circunscripto, en la medida que su conformación y su carácter quedan definidos dentro del texto dispositivo de aquella ley que establecía, de modo liminar, el fundamento primario del sistema educativo argentino.

Sin embargo, antes que ello sucediera, un decreto promulgado en 1883, un año antes que se sancionara esa ley, demuestra cuán firmemente arraigada estaba, el imaginario de la elite dirigente, el proyecto de una Biblioteca de Maestros, que –sirviendo en el ámbito de la capital federal, en la ciudad recién establecida como tal– tuviera alcance nacional.

Por entonces, en ese transcurso se registraba un primer hecho decisivo, mediante el cual, por un decreto de 1883, se dispuso que los fondos bibliográficos de la originaria Biblioteca "...quedasen en la Biblioteca dependiente del Consejo para servir de base a la Biblioteca Pública de Maestros" (Rivero, 1961, pp. 57-58).

Es decir, ese decreto –al saldar la cuestión del destino de los libros, al dirimir de manera implícita su relación con las otras bibliotecas capitalinas– revierte la decisión de cerrarla (1881), y prefigura expresamente aquello que la Ley N° 1420 consagra posteriormente: una *Biblioteca pedagógica*, es decir, *de Maestros*...

En el lapso (1881-1884), que se extiende entre dos hitos, entre la decisión de cerrarla y liquidar su acervo, y la de incorporarla a la ley de educación, toda una serie de voluntades, de decisiones que se materializan en una sucesión de actos administrativos, fijan su basamento, convergen hacia su conformación y establecen sus relaciones de dependencia, dando formato definido a su existencia.

De esa manera, aquel concepto de "institución", construido y adoptado como una de las dimensiones de análisis, va adquiriendo densidad fáctica, que se corrobora en lo teórico, y una definición específica, apropiada a esas circunstancias históricas. Concepto que no solo resulta eficiente para esclarecer la interpretación de los hechos, sino que estos últimos concurren a definirlo de manera especial. En este sentido, la noción de "institución" va adquiriendo claridad comprensiva en este contexto, en la idea que instituye y socializa un tipo de subjetividad definida: un *público lector*.

Así, el destino de los libros, preservados bajo la dependencia del Consejo Nacional de Educación, y las persistentes iniciativas desplegadas por de Domingo Sarmiento, figura que – como se ha visto– en toda la fase inicial de su historia libró duras batallas políticas por otorgar un rumbo a la Biblioteca, resultan convergentes, direccionan y la ponen en línea de continuidad con las dos iniciativas que éste impulsara: la de la institución primitiva, creada en 1870, nombrada *Biblioteca Nacional*, encargada fundamentalmente del depósito y reparto de publicaciones; y la *Biblioteca Pública de Maestros* que dispondrá un año después la Ley N° 1420 de Educación Común (1884).

En el terreno de las decisiones políticas y de sus concreciones, se produjo allí una convergencia por demás esperable. En el mismo año un decreto estableció que, por una parte,

todas las publicaciones oficiales de la Biblioteca del Consejo –como las memorias, registros, informes, fallos de la Corte Suprema⁴³ y de demás reparticiones del gobierno de la nación– pasaran a constituir el repositorio de un organismo denominado *Oficina de Depósito y Reparto de Publicaciones*, renaciendo así aquella dependencia cerrada por resolución del mismo Consejo el 21 de mayo de 1881, y recapitulando en algún sentido, con alcances quizás más limitados, el proyecto sarmientino.

Por la otra, que las obras científicas y literarias así como estanterías, mesas y muebles, quedasen en la Biblioteca del Consejo para servir de base a la Biblioteca Pública de Maestros en el momento que pudiera a ser efectivamente organizada (Zorrilla, 1884 citado en Lucero, 1910, p. 16); decisión que se sustenta en una idea que amplía el alcance anterior, y conduce a su conformación como biblioteca integral, en el significado contemporáneo del término.

Avanzando en la secuencia de hechos y decisiones que pautan esa evolución/derivación/bifurcación, se advierte que la Ley N° 1420, de Educación Común (1884), disponía la creación de una biblioteca destinada a los maestros, según se lee en el artículo 66: "El Consejo Nacional de Educación establecerá en la Capital una Biblioteca Pública para maestros".

Más allá de la importancia estratégica que tendría la Biblioteca de Maestros para la política del Consejo Nacional de Educación, tanto en relación a los docentes, a la formación que habría de ofrecerles, cómo con respecto a las bibliotecas populares y escolares localizadas en los Territorios Nacionales, ya que debía asumir su dirección y ocuparse de dotarlas de buenos libros (*Memoria del Consejo Nacional de Educación*, 1888, citado en Arata, 2014, p. 200), la Biblioteca *de Maestros* no terminaba de organizarse como correspondía. Persistía una distancia entre las creencias en torno al papel de las bibliotecas en la cultura y la educación, la decisión política de contar con una Biblioteca Pública de Maestros, y lo efectivamente realizado en los años inmediatos que siguieron al dictado de la Ley N°1420.

En aquel contexto, con posterioridad a la sanción de dicha ley, la Biblioteca fue trasladada al predio de una escuela para niñas ubicada en la calle Talcahuano 678, esquina calle Viamonte, obra del ingeniero-arquitecto italiano Francesco Tamburini,⁴⁴ a la espera de una resolución edilicia (Zorrilla, 1884 citado en Lucero, 1910, p. 14) que le diera cabida.

⁴³ Es importante consignar aquí que por entonces este Ministerio se denominaba de Justicia e Instrucción Pública, que conjuntaba ambas agendas, por lo cual resulta coherente la conformación de ese repositorio que receptara lo producido en ámbitos educativos, administrativos y judiciales

⁴⁴ Francesco Tamburini (1846-1891), arquitecto italiano contratado por el Estado Argentino durante la presidencia de Julio A. Roca para trabajar como Arquitecto Nacional. Estudió en la *Academia Real* de Nápoles y llegó a Argentina (1884) para ocupar el cargo de *Director General de Arquitectura* de la Nación. Entre sus obras se destacan la ampliación/terminación de la Casa Rosada, sede de la Presidencia de la Nación, el proyecto original del Teatro Colón de Buenos Aires (modificado por Vittorio Meano y Jules Dormal), la antigua Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (demolida), el Departamento Central de la Policía Federal, la

Por entonces la edificación de escuelas se presentaba como un objetivo prioritario, que tenía mayor urgencia y constituía un cometido más acuciante, por lo cual absorbió todo el esfuerzo, humano y financiero de las iniciativas edificatorias, mostrando sus logros concretos. De hecho, entre los años 1884-1886 se inauguraron 56 edificios escolares en la ciudad de Buenos Aires (Schmidt, 2012, p. 200). Y ha de hacerse la salvedad de que, en la urgencia de construir edificios escolares, tampoco el *Consejo*, como organismo del gobierno del sistema educativo nacional, disponía de un asiento propio. Así, en esa coyuntura, la iniciativa de "construir", en su sentido material y organizacional, una biblioteca no tenía otra posibilidad de ser relegada. Esto decía Juan Trufó hacia 1888, en *El Monitor de la Educación Común* con respecto a la dilación del proyecto de la Biblioteca de Nacional de Maestros:

Hasta hoy la biblioteca de maestros no había pasado de ser una concepción puramente imaginaria; ningún beneficio real ha producido todavía por el lamentable abandono y olvido completo en el que estuvo desde su fundación. (Tufró, 1888, pp. 150-151)

Pero esto se demoró hasta que el Consejo Nacional de Educación resolvió asumir la efectiva organización de la Biblioteca Nacional de Maestros y le solicitó a Fernando Guerrico, a quien designó como director de la Biblioteca (1888-1889), que procurase trasladarla a un local amplio, que la dotara de una colección y que organizara un servicio tal como eran las expectativas del propio Consejo.⁴⁵ Parecían así acelerarse los tiempos políticos para la apertura de la Biblioteca; más aún cuando asumió como Presidente del Consejo Nacional de Educación Benjamín Zorrilla, quien había anhelado dotar de un ampuloso espacio para la Biblioteca y había llegado a imaginar un edificio como el que existía en Melbourne (1854), en Australia, que tiene su biblioteca estatal con asiento en una edificación notable, "majestuosa", precedida por un pórtico de columnas corínticas con frontispicio, con una escalera monumental, sobre cuyas barandillas descansan dos enormes leones de bronce, y con una notable sala de lectura organizada radialmente. El proyecto avanzó al punto de la confección de planos y definición de presupuesto, 150.000 pesos fuertes (Zorrilla, 1883 citado en Lucero 1910, pp. 14-15). Pero, imprevistamente, Benjamín Zorrilla recibió la orden de hacer entrega

Escuela de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas *Mariano Acosta* y la actual Escuela de Danzas *Aida Mastrazzi*. También proyectó un edificio para la Biblioteca Nacional (1889), en Avenida de Mayo, que no se construiría. En la ciudad de Córdoba proyectó el Banco de Córdoba, el Hospital de Clínicas, la Cárcel Penitenciaria y el Teatro *Rivera Indarte* (actual Teatro del *Libertador General San Martín*). En Rosario diseñó la Escuela Normal de Maestras (hoy *Nicolás Avellaneda*); y en la ciudad de Salta proyectó también la Escuela Normal de Mujeres, *Manuel Belgrano*. Además, tuvo otros encargos particulares de políticos notables, como la residencia privada de Miguel Juárez Celman y el casco de su Estancia *La Elisa*, en el partido de Capitán Sarmiento, y la residencia de Eduardo Wilde

⁴⁵ Véase artículo referido a la reorganización y nueva dirección de la Biblioteca Nacional de Maestros a cargo de Fernando Guerrico (Trufó, 1888).

del magnífico palacio recientemente construido para la Escuela Petronila Rodríguez, donde había pensado finalmente instalar la Biblioteca y el Museo, a los Tribunales de Justicia de la Capital.

Por esto, subsidiariamente, en 1888, se abrió al público en un departamento de la escuela graduada de niñas del distrito 6°, ofreciendo al principio un servicio acotado para responder a las necesidades más urgentes de los maestros de la Capital (*Memoria del Consejo Nacional de Educación*, 1887 citado en Arata, 2014, p. 198) y recién 1889 el presidente del Consejo Nacional de Educación convocó ampliamente a quienes estaba destinada, primero a los docentes⁴⁶, pero también al vecindario que quisiera perfeccionarse, a concurrir a ella:⁴⁷

Me es satisfactorio anunciar a los Señores Maestros de la Capital de la República que conforme lo ordenado por ley y merced a múltiples esfuerzos se halla convenientemente instalada quedando desde hoy abierta al público, la Biblioteca Nacional de Maestros. Destínase ésta con especialidad, como lo indica su denominación, a los amigos de los niños, a los directores de la infancia que deseen concurrir a ella para acrecentar y fortalecer sus facultades.⁴⁸

Por medio de esa circular el presidente del Consejo Nacional de Educación, Benjamín Zorrilla, convocaba a todos los docentes y anunciaba la apertura de la Biblioteca Nacional de Maestros.

En 1896 Juan M. de Vedia, director de la Biblioteca Nacional de Maestros, se refiere a la utilidad e importancia que tendrá la Biblioteca Nacional de Maestros y el Museo anexo a la cual se le ha reservado un espacioso local en la sede del Consejo Nacional de Educación y que...

Mientras ese momento no llega, la biblioteca puede prestar sus servicios en el local que actualmente ocupa para lo que cuenta con un número de cerca de siete mil volúmenes.... (Vedia, enero 1896, p. 433)⁴⁹

⁴⁶ La convocatoria se realizó por diferentes medios: *El Monitor de la Educación Común* (Zorrilla, febrero 1889, p. 476), *Revista Pedagógica Argentina* (Zorrilla, enero 1889, pp. 315-316).

⁴⁷ La Ley 142 estableció la creación de una biblioteca pública destinada a los docentes pero posteriormente se decidió su apertura al vecindario (Zorrilla, febrero 1889, p. 476).

⁴⁸ Circular cursada a los docentes por el presidente del Consejo Nacional de Educación, Benjamín Zorrilla (febrero 1889, p. 476).

⁴⁹ En otro informe presentado en 1904 el mismo director, Juan M. de Vedia dice "Cuando me hice cargo de la dirección de esta institución en 1895 encontré esa práctica establecida [se refiere al préstamo de libros] y dos años después al instalarla en el local que hoy ocupa, me dirigí al Honorable Consejo pidiéndole fijase el tiempo porque debían hacerse esos préstamos y se me contestó por nota fecha 10 de junio de 1897, que lleva el número 1663, que quedaba fijado en 10 días, que era el término establecido por el reglamento respecto de los préstamos de las bibliotecas de las escuelas." (Vedia, 1904, p. 1376)

En 1897 la Biblioteca Nacional de Maestros consiguió su traslado al edificio de la Escuela Petronila Rodríguez, una escuela-palacio que había sido convertida en sede del Consejo Nacional de Educación.

Como expondremos en su momento, el contar con un edificio propio, con una espacialidad asignada a su desempeño, posibilitó orientar el esfuerzo hacia la organización del quehacer bibliotecológico. Pero sin adelantarnos a los hechos vemos que, luego de la sanción de la Ley N° 1420 que estipuló la creación de una Biblioteca Pública de Maestros, se trabajó en el inventario (véase Moreira, junio 1885, pp. 735-739) y la catalogación de los 47.729 volúmenes recibidos de la extinguida Biblioteca Nacional. Corrían por entonces los primeros meses de 1885. Desde el 1 de mayo de ese año, la Biblioteca Nacional de Maestros asumió la dirección, administración y redacción de *El Monitor de la Educación común*. Ambas tareas remitían a un doble movimiento, reorganización y expansión del rol de la Biblioteca Nacional de Maestros en función de lo dispuesto por ley.

Sin embargo, el ritmo febril de inauguración de escuelas que por aquellos años consumía los esfuerzos del Consejo Nacional de Educación demoró por un tiempo el cumplimiento de su nueva misión, que era atender efectivamente a la consulta de libros y revistas por parte de los docentes.

En 1888 abrió sus puertas, con un museo escolar como apéndice, de modo urgente y provisorio, ante el incumplimiento de lo estipulado en la legislación vigente, y de atender así a las necesidades de formación de los docentes en el marco de un proceso creciente de escolarización impulsado por la Ley N° 1420.

Recién cuando fue instalada en el edificio de la escuela-palacio Petronila Rodríguez, en 1897, la Biblioteca comenzó una marcha sostenida y acorde con su propósito. Es posible inferir que los años que siguieron fueron tiempos de incremento del acervo y de la cantidad de lectores así como de los préstamos, tarea que se inició en 1892. Todo esto suponía un clima y ritmo de trabajo exigido para una Biblioteca que tenía además a su cargo un Museo y la dirección de la revista *El Monitor de la Educación Común*.

En grandes trazos, y más allá de los vacíos y errores, el siguiente cuadro permite inferir el crecimiento de la actividad de la Biblioteca:

Año	Lectores	Préstamos	Concurrentes
1892	572	280	852
1893			
1894			

1895	60		60
1896	73	47	120
1897	205	814	1019
1898	928	3764	4692
1899	1341	4534	5875
1900			6374
1901			8721
1902	7734	10771	18505
1903			19343
1904			20056
1904			30070

Elaboración a partir de memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública presentadas al Congreso de la Nación (véase Vedia, 1904, p. 1375; Lucero, 1910, p. 19).

Por cierto, de modo elocuente este cuadro también permite advertir que por aquellos años la Biblioteca careció de las metodologías requeridas para su administración dados los saltos evidentes en los modos de llevar los registros bibliotecológicos de lectores, préstamos y concurrentes.

Por ejemplo, cotejando los registros de la época, Amador Lucero advirtió que un nombre podía llegar a figurar hasta cinco veces sucesivas según el número ilimitado de obras prestadas que cada solicitante podía retirar (Lucero, 1910, p. 19).

A poco de abrir sus puertas, la Biblioteca contó con un nuevo reglamento vigente por varios años que establecía que se debía llevar un libro de entradas y un doble catálogo, sistemático por materiales y alfabético por autores, pero no mencionaba demás protocolos indispensables, según Amador Lucero (1910, p. 16), ni contabilidad comercial.

Pleno de matices y noticias, en especial sobre su funcionamiento, resulta el informe del director Juan M. de Vedia, dirigido al presidente del Consejo Nacional de Educación, Dr. Ponciano Vivanco, del 29 de febrero de 1904 (pp. 1375-1382).

Ese informe tenía por finalidad dar cuenta de las actividades desarrolladas por la biblioteca, el museo escolar y la administración de *El Monitor de la Educación Común*, en el transcurso del año 1903. Se infiere, ya en los párrafos iniciales, que lo que procuraba resaltar el director era que esas actividades se habían llevado adelante de manera rutinaria e intensa, con gran eficacia, a pesar de su escaso personal, que –según detalla– eran ocho personas al comenzar el año: el director, el encargado de la biblioteca y del museo, el administrador de la

revista *El Monitor*, un traductor (imaginamos de inglés y francés), un auxiliar y traductor de alemán, que solo asistía 2½ horas, y tres ordenanzas ("sirvientes").

Así, indicaba el servicio que prestaban las diferentes oficinas a su cargo. En la dependencia que correspondía a *El Monitor...*, el administrador tenía a su cargo todo lo concerniente a la distribución, canjes, suscripciones y avisos de dicha publicación, requiriendo el auxilio de uno o dos ordenanzas ciertos días del mes. El traductor concurría los días hábiles en horario habitual y traducía –en ese tiempo– para *El Monitor...* todo aquello que se le solicitaba, mientras que el otro traductor-auxiliar se ocupaba de trabajos extraordinarios.

Comunicaba, a continuación, que el funcionamiento de la biblioteca y del museo escolar era directamente atendido por el propio director, que era quien escribía, y el encargado de estas instituciones, con dos ordenanzas, uno para cada horario. Comentaba que estos "sirvientes" no debían continuar siendo considerados meramente como tales, porque la naturaleza de las tareas que desempeñaban exige que se les ascienda, cuanto menos, a la categoría de "escribientes". Pero, de la tercera ordenanza decía que sí desempeñaba una función acorde a su categoría laboral, haciendo las veces de portero y que su tarea consistía en abrir y cerrar la biblioteca dos veces en el día y dos a la noche además de colaborar con la limpieza. Reclamaba, a continuación, que con tan escaso personal resultaba dificultoso seguir, aunque reconocía que el Consejo Nacional de Educación ya había asignado otra partida, que se había utilizado para contratar a dos empleados, destinándose uno a servicios generales conforme se le solicite, y el otro a la limpieza, la que realizaba con suma meticulosidad por las mañanas. Finalizaba expresando que cuanto más se incremente el personal y el presupuesto de estas instituciones, mejores serán los servicios que presten, y que estas necesidades las deja a consideración del propio Consejo.

Y no terminaba allí, sino que informaba lo siguiente:

Como lo he manifestado al principio, la biblioteca no se detiene en su movimiento de progreso. El número de lectores sigue elevándose año tras año y me sería poco agradable, el que así no fuese, dado el empeño que ponemos en atender á los lectores y el aumento natural en las cifras que representan el número de miembros del personal docente. (Vedia, 1904, p. 1378)

Más, a ello le continuaba una queja, manifestando un cierto enojo ante la poca importancia que se le adjudicaba al momento de publicitar los logros de la educación:

Este factor en la obra de la educación común, es, sin embargo, muy poco tenido en cuenta, cuando se examinan los medios que pueden concurrir al progreso de nuestras escuelas.

Tan poca importancia suele atribuirse entre nosotros y por algunas personas á las bibliotecas, que llegan á considerárseles como locales desocupados de los cuales puede disponerse con cualquier objeto. (Vedia, 1904, p. 1378)

Al respecto narraba una anécdota, sumamente ilustrativa, en la que se mostraba la tensión y diversidad de miras que había entre los miembros de la elite dirigente intelectual ilustrada y otros miembros de las clases económicamente dominantes de la sociedad que regenteaban las instituciones de beneficencia:

Recuerdo que en cierta ocasión llegó á la que dirijo una comisión de damas de beneficencia que tenía el propósito de establecer en sus salones un bazar de beneficencia y como le manifestásemos que el servicio de la biblioteca no podía alterarse por ninguna causa, puesto que era de la regularidad en su marcha que dependía el éxito y progresos de la institución, una de las señoras nos dijo al retirarse, en tono irónico: Que Dios le ayude. (Vedia, 1904, p. 1378)

De ello, su Director extraía una conclusión fundamental, que hacía al éxito de las bibliotecas, postulando de manera enfática:

Si se desea que estas instituciones marchen y prosperen, deben ser servidas con la mayor regularidad, no alterando jamás su horario, ni distraendo la atención de sus empleados en trabajos de otra naturaleza que aquellos que le están cometidos. Las bibliotecas y sus empleados tienen siempre tareas que llenar con el objeto de facilitar á sus lectores la consulta de los libros que pueden convenirles y principalmente cuando estas bibliotecas son de índole de la que está á nuestro cargo. Creería faltar á un gran deber si no hiciese presente estas consideraciones al Honorable Consejo. (Vedia, 1904, p. 1378)

Además de la enfática valoración de sus funciones, otras anécdotas concurrían a demostrar el interés de los docentes por capacitarse e ilustrarse, adquiriendo las nuevas tecnologías⁵⁰ y conocimientos por medio de los libros que allí se obtenían.

Una de ellas, quizás la más notable o ejemplificadora, es la referida al miércoles de Semana Santa, cuando los maestros y maestras –en la evidencia de disponer de cuatro días

⁵⁰ La noción de tecnología posee en este contexto discursivo una acepción amplísima, involucrando la conjunción de ciencia y técnica en vista de un objetivo.

casi enteramente dedicados a la lectura– concurren en gran número, obligando a extender el horario de atención (Vedia, 1904, p. 1378).

Además de las referencias al público asistente, el informe se explayaba sobre el crecimiento de su fondo bibliográfico, reseñando la cantidad de libros u obras incorporadas, en ese tiempo, por compra (112) y por donaciones (226), listando –acerca de las últimas– las personas y corporaciones donantes. Resalta en ello la procedencia de los libros y la nacionalidad de los autores y editoriales, encontrando textos en inglés y francés, de origen estadounidense y europeos, pero también muchísimos autores latinoamericanos y nacionales (Vedia, 1904, p. 1378-1379).

Respecto de la compra, dejaba en claro que el procedimiento era el de la licitación privada y no la de carácter público, razonablemente justificado por la naturaleza de las obras que se querían conseguir, cuyo título y autor era invariante, en el sentido que en el listado de libros y trabajos por adquirir eran específicos, pues afirmaba en esos sentido...

...hay muchas obras que nos son absolutamente indispensables pues son muy solicitadas por los maestros. (Vedia, 1904, p. 1378)

Antes de concluir con este acápite, en el cual ese director enumeraba los avances de la Biblioteca Nacional de Maestros, definitivamente afincada en el palacio que hoy la alberga, Juan de Vedia comentaba:

Terminaré esta parte de mi informe, comunicando al señor presidente que el catálogo de la biblioteca por orden alfabético de autores está terminado, debiendo ahora empezar la tarea de ponerlo por materias. (Vedia, 1904, p. 1380)

Habían pasado ya más de quince años del decreto que establecía la doble catalogación. Más no dejaba de reclamar por una mayor incorporación de libros hasta el final mismo, concluyendo:

Pero como algunas de las obras existentes es necesario completarlas, [para que la tarea de catalogación sea eficaz...] va a ser necesario hacer al mismo tiempo algunas adquisiciones. (Vedia, 1904, p. 1380)

Cabe advertir que los registros de concurrencia de lectores se realizaban "con descuido y ligereza", según Amador Lucero (1910, p. 18), bajo la vigilancia de un ordenanza, que la contabilidad administrativa se reducía a "una libreta de caja y de gastos menores" (p. 17) y que la tarea de inventario de obras y volúmenes, según se deduce de catálogos impresos y de treinta y seis cuadernos "extemporáneos y de dudosa limpieza, inútiles para todo control y

consulta" (p. 18) son prueba concluyente de que, "además de estar mal sumados, estaban peor guardados los libros de la Biblioteca" (p. 17).

El balance que hacía Amador Lucero sobre la idoneidad del personal que trabajaba en la Biblioteca por entonces concluía que el resultado era bastante malo.

Más allá de la siempre frecuente actitud de observar como deficiente la gestión precedente y de minimizar sus logros para sostener la importancia de la tarea que se lleva a cabo en la propia, dada la formación y lo efectivamente realizado por Amador Lucero, director que sucedió a Juan M. de Vedia, resultan admisibles algunas de sus consideraciones que no ponían en duda la probidad de los administradores pero subrayaban

...lo único que aquí se objeta es su competencia en el arte especial de administración y contabilidad de bibliotecas, esa puntillosa biblioeconomía, que suele degenerar en biblioteca-manía... (Lucero, 1910, p. 17)

[y agregaba]...ya no es permitido dudar de que, para desempeñar su empleo debidamente, no carecieron sino del espíritu de rutina, de la santa paciencia y de la pobre iniciativa, que son las cualidades necesarias. (p. 19)

Amador Lucero, director entre los años 1906-1914, asumió una ardua tarea. Hubo de hacerlo todo de nuevo, inventariar y catalogar. Además introdujo nuevos requisitos para la labor de la biblioteca que describía de esta manera:

Así, mediante este mecanismo invisible, el concurrente recibe el libro que solicita, en pocos minutos, en el tiempo preciso para buscar una ficha en un rimero alfabético y extraer el volúmen de la ubicación en ella indicada. Lo mismo, una rápida compulsa de los casilleros basta para informarle de las obras de tal autor ó de cual materia que le interesen; y un vistazo en la última página escrita de los registros principales y auxiliares, para comunicarle las cifras totales de los inventarios y de sus diversas categorías, ó las de la contabilidad y de sus balances anuales, ó las de la estadística de lectura y sus múltiples clasificaciones. Nada hay que sea más sencillo; pero nada ha sido más difícil, durante los cuarenta años transcurridos, desde la fundación de la Biblioteca. (1910, p. 19)

Es conveniente resaltar aquí que las opiniones de Amador Lucero, aquellas que se vierten en su *Historia*, si bien tiene un correlato fáctico, no son neutrales; sino que están tonalizadas por la función que desempeñaba y la necesidad de sobre-valorar su intervención, así como saldar sus disputas con otras fracciones de la elite intelectual anterior. Más, sin distraernos de los hechos vemos que, con otros requerimientos, las cualidades del personal pasaron a ser:

atención, exactitud, paciencia y limpieza. Exceptuando las funciones del director, las tareas se distribuyeron entre seis empleados, una planta que se achicaba –anteriormente habían llegado a ser doce (Lucero, 1910, p. 20)– aunque ganaba en eficacia:

- Juan Tumburus, jefe de turno, secretario y contador, encargado de la contabilidad comercial, de la correspondencia políglota, de los inventarios de obras íntegras, trucas y duplicadas y del catálogo metódico de materias.
- Manuela Basaldúa, jefa de turno, auxiliar de contabilidad, encargada de los libros auxiliares, de los de estadística, de encuadernación, de trámite y del catálogo alfabético de autores.
- José Censi, jefe de turno, auxiliar de secretaría, encargado del archivo, de la correspondencia nacional, de la sección catálogos de librería, de las planillas de pedido y revisión, del inventario de revistas y de publicaciones oficiales, del libro de entradas y de salidas.
- Rosa B. de Benecchi, auxiliar de la secretaría del Consejo, prepara las fichas y las anotaciones de los inventarios y sirve la circulación de libros prestados en las oficinas.
- María E. Rauch, escribiente, cuida la igualdad de la estantería, la ubicación de los volúmenes y la dactilografía.
- Escribiente (no se cuenta con su nombre), colabora con los dos anteriores.
- Además todos atendían al público.

La siguiente estadística, confeccionada sin las distorsiones y ambigüedades de las anteriores, permite apreciar no solo la naturaleza sino el volumen de trabajo de los empleados que se desempeñaban en turnos de seis horas, entre las 8.00 hs, y las 22.00 hs., en horario continuo y sin vacaciones:

Año	Lectores	Volúmenes consultados	Volúmenes Prestados
1906	4647		
1907	4433	4960	137
1908	5598	8623	448

Elaborado sobre la base de un informe de Amador Lucero (1910, p. 19).

La parte contable también fue ajustada por Lucero. Se comenzó a llevar en forma legal sobre facturas pagadas directamente o autorizadas por el conforme de la oficina de cuyos gastos se rendían en lapsos trimestrales (Lucero, 1910, p. 20). Así, pese a todo, bajo la dirección de Amador Lucero, la excelencia de su personal, con un desempeño que mucho distaba en cuanto a los procedimientos bibliotecológicos y contables que ponía en práctica, permitió a la biblioteca contar con una organización acorde a las modernas normas bibliotecológicas, convirtiéndola en un referente en esta materia.

3.2. Estructuras materiales: periplos de una majestuosa *escuela-palacio*.

Surge aquí la necesidad de describir la secuencia de hechos que llevan a que la Biblioteca disponga de un edificio "propio" (dentro del cual se la reconoce hoy), instalándose en aquel que fuera proyectado como una majestuosa escuela-palacio, y que incluía una biblioteca y un museo escolar dentro de su programa.

En este sentido, respecto a la demora en otorgarle un marco arquitectónico acorde a la importancia de su programa y al interés que despertaban las bibliotecas en aquel contexto, resulta fundamental subrayar que la celeridad resolutive propia de los actos administrativos, mediante los cuales el Estado manifiesta su voluntad y crea instituciones o produce el reordenamiento de sus organismos, contrasta –por su inmediatez frente a su diferimiento– con el tiempo que demandan las estructuras materiales para llevar a cabo su edificación.

En ese orden de las cosas, la historia muestra que, mayormente, se puso más atención en esas creaciones instituyentes que en obrar en la construcción de las edificaciones propias que habrían de albergarlas y, mucho menos, en imaginar la adecuación de sus configuraciones a la espacialidad y al carácter específico requeridos por los nuevos programas.

No extraña entonces que, cuando tempranamente se estableció la creación de una biblioteca, puesta bajo la dependencia directa del entonces Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, y, en particular, afectada a las competencias del departamento que entendía sobre lo educativo, no se haya pensado en dotarla de una edificación, de un espacio físico expresamente diseñado para albergar sus colecciones.

Como hemos dicho, resulta claro que el decreto que aseguraba su fundación fue demasiado prematuro para un Estado que aún buscaba consolidar su entramado institucional y organizativo; por lo cual, aquella primigenia entidad, difícilmente, podría haber contado con un edificio propio.⁵¹ Sin embargo, también es cierto que dos décadas más tarde, ya asegurada la organización nacional, las aspiraciones por resolver y subsanar la provisionalidad de sus instalaciones no formaba parte del interés de los gobernantes, que se mostraban más urgidos por la puesta en acto de otras construcciones públicas, en especial las sustantivamente destinadas a las actividades escolares, que en resolver la cuestión de su edificación.

En los hechos, esta situación determinó que la biblioteca, como asiento de quienes la administraban y la usaban, y como lugar donde se hallaba depositado su fondo bibliográfico, entre los años 1884-1897, deambulaba por distintos edificios, instalándose, intersticialmente,

⁵¹ Si bien esta situación resulta razonablemente explicada por la prematura creación de una biblioteca de tal magnitud y alcance en el contexto de precariedad institucional de la República, no por ello se omitirá señalar la desatención que, consuetudinariamente, ha sufrido la arquitectura bibliotecaria, la cual, muy tardíamente, llegó a encontrar un diseño pensado ex profeso para tal programa.

en aquellos locales o espacios remanentes que se le proporcionara, "de prestado", en edificaciones destinadas a otros programas arquitectónicos.

Ello hace que la narrativa que describe el proceso mediante transite a través de las circunstancias en las cuales se fueron hilvanando hechos, conflictos, debates y decisiones que posibilitaron que, finalmente, termine por adjudicársele una edificación destinada a contenerla, centrándose –inicialmente, en un primer período–, en la enumeración de aquellos destinos que no le eran enteramente propios, hasta lograr implantarse en un marco adecuado, en una arquitectura majestuosa que a pesar de que, en su conjunto, estuviera originariamente para otros fines, incluía en su programación una biblioteca, junto a un museo, como partes adicionadas a lo escolar, como espacios complementarios, pero, también, pensados como ámbitos separados del aula destinado a la enseñanza primaria.

De allí que, más allá de ese periplo y de esas distorsiones o dilaciones, hacia fines del siglo XIX ésta alcanzó una espacialidad arquitectónica capaz de albergarla, contenida dentro de una composición morfológica que configuraba expresivamente su envolvente, revestida del andamiaje ornamental e iconográfico que ilustraba y otorgaba *carácter* al edificio mediante el valor propio de ese ornato, con claras referencias a la educación, como se verá al detallar su iconografía.

Sin embargo, si bien la referencia a esa proyección originaria, como punto de partida para historiar su trayectoria, permite desnaturalizar su instalación, hay que aceptar, también, que ésta terminó por configurarse quizás como *no propia* en sus orígenes pero sí como *apropiada* en sus fines, de tal modo que ha de ponderarse esta última condición, percibiendo bajo qué formatos esa apropiación se produjo. Parece conveniente, en esas condiciones, adoptar un cierto recorte historiográfico respecto de su edificación, soslayando los detalles arquitectónicos de que pautan el derrotero de la biblioteca por las distintas sedes, dotadas de unas "arquitecturas" carentes de relevancia, aunque vale rememorar, brevemente, sus sucesivas implantaciones, tan solo para comprobar su continua provisionalidad; considerando que resulta legítimo ratificar aquí esa hipótesis, ampliamente atestiguada en los hechos, que muestra la correspondencia entre la endeblez y la labilidad institucional y transitoriedad edilicia.

Ya hemos reseñado que, como correspondía a sus fines, en relación a la estructura del Estado, al cual asistía, parece lógico que su primer asiento se estableciera en un sector de la Casa de Gobierno de entonces, que aún no había sido modificada, unificando dos edificios y ampliándolos, por el ingeniero-arquitecto italiano Francesco Tamburini. Allí, la "biblioteca", la *oficina* instituida por decreto sarmientino, conforme al destino que le adjudicaba en su

creación, tuvo funciones acotadas, solo se ocupaba de tramitar el canje y el despacho de suscripciones y publicaciones oficiales.

Luego, se mudó a la casa de altos que forma esquina en Defensa y Alsina; después, al edificio sito en la calle Bolívar N° 90; y –pasado el período en el que estuvo cerrada– el Consejo Nacional de Educación, como se ha descrito con anterioridad, resolvió depositar los libros existentes en la Biblioteca de San Nicolás.

Finalmente, antes de instalarse en su ubicación definitiva, al reabrirla y decidir ponerla en valor (año 1883 y subsiguientes), recaló en el edificio escolar para niñas, sito en Talcahuano 678, que –como se ha señalado con anterioridad– también fue proyectado (1884) por el mismo Francesco Tamburini. Esa edificación no solo albergó la biblioteca, sino que se le agregó la función de ser centro de concentración para la distribución de *El Monitor de la Educación Común* y también contener el *Museo Pedagógico*.

La conveniencia de ese recorte historiográfico de lo arquitectónico se fundamenta en que, en ese tiempo, el espacio de la biblioteca no adquirió matices propios, ni presentaba aspectos de relevancia que merezcan describirse especialmente. Solo dispuso de algunos locales que aseguraron su funcionamiento y, en ellos, se acondicionaban algunos ámbitos como sala de lectura.

No obstante, antes de abordar el análisis detallado, en sus particularidades, de la edificación que configura enmarcamiento, resulta conveniente señalar que esa acomodación de lo institucional a una estructura material solo se produjo, precisamente, hacia el final del período. Es decir, que la fase de la Biblioteca Nacional de Maestros, que discurre entre la enunciación acabada de su destino docente y la afirmación de su identidad, y que encuentra en esa última instalación no solo las condiciones institucionales que le otorgan ya un perfil definido en proyección, sino una forma edilicia a la cual se acomodará casi "naturalmente".

Y, en esa acomodación, dentro de la topología social, política e institucional que la elite gobernante de aquella época propuso como modelo de ciudad capital, sobresale notoriamente el hecho de que, dentro de su tejido urbano, la decisión acerca de la implantación del Consejo Nacional de Educación (del cual la Biblioteca Nacional de Maestros se integraba como una entidad sustantiva), adquirió una especial significación.

Sobre este último aspecto, Claudia Shmidt (2012) señala que la capitalización de la Ciudad de Buenos Aires constituye el hito que fractura los tiempos de la edilicia pública nacional en la República Argentina y que este hecho proporcionó el contexto-marco en el cual esta alcanzó las condiciones necesarias para ser resuelta de un modo permanente. Observa que, antes, las indefiniciones acerca del asiento del gobierno federal, al impedirle constituir sus

sedes en edificios propios, obturaban la posibilidad de otorgarle a estas una imagen que exprese la representación de su poderío y alcance en proyección nacional.

Ahora, en ese novedoso contexto sobreviniente, que involucraba lo permanente, se abrieron nuevos dilemas: la Capital, que es asiento del Gobierno Nacional y es federal, necesitaba estructurarse como "territorio representativo", a la vez que significativa y significativo. Condición de la que deriva la apertura de otros debates. Entre aquellos que nos interesan están los que giraron en torno a la ubicación de los edificios-sedes gubernamentales del Estado-Nación y el *carácter* que éstos debían adoptar dentro de un proceso general de reordenamiento y ensanche de la Ciudad de Buenos Aires. Aquí, entonces, la estructura urbana, como distribución topológica de una escenificación del poder, y el carácter de sus manifestaciones arquitecturales fueron aspectos nodales de esos nuevos debates, que involucraban a los organismos de gobierno, tanto nacionales como municipales.

Y, de ese modo, en aquello que a nosotros nos interesa, según esta historiadora, las transformaciones edilicias que experimentara Buenos Aires entre los años 1880-1900, estuvieron determinadas por su nuevo estatuto de ciudad-capital, federal y permanente, de la República, en especial, por esa segunda condición, en los que la arquitectura, como disciplina y como materialidad, desempeñó un papel articulador entre la Ciudad y la política, entre la dimensión física del territorio y su significación o representatividad político-jurídica. Fue, entonces, cuando surgió, de manera consciente y explícita, un marcado interés por debatir acerca del *carácter* que se pretendía dar a su arquitectura; interés que involucraba lo tipológico, lo morfológico y lo iconográfico.

En lo arquitectural, en dicho marco institucional, la imagen del *palacio* parecía convocar las pretensiones de la facción de la elite dirigente que imponía los diseños del "nuevo" Estado. Al respecto, Claudia Schmidt (2012) plantea que este se constituyó como un formato edificatorio que concentró los emblemas de una civilidad moderna, sustancial y radicalmente laica, reflejo de los *bâtiments civils*.

Más allá de las generalidades que afectan a toda la arquitectura pública en aquel contexto, la edilicia destinada a la educación merece un párrafo aparte, pues cobró un inusitado impulso a partir de la sanción de la Ley N° 1420 (1884), corpus legal que consagraba a la educación primaria como común y obligatoria que, por lo tanto, debía gozar de gratuidad, otorgando un formato específico –a escala de la Nación– a aquello que enunciaba la Constitución Nacional (1853).

Esta última, como ley fundamental, en su artículo 5°, establecía que cada provincia confederada, además de dictar para sí una constitución propia, bajo el sistema representativo

republicano y de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional, también, debía asegurar una educación primaria gratuita.

Seguida a ella, la Ley N° 1420, dictada durante la presidencia de Julio A. Roca, establecía el marco educativo que regía en los territorios nacionales, ponía fin a los conflictos suscitados en torno al modelo de educación, donde divergían los proyectos de enseñanza que portaban las diversas fracciones de la elite dirigente, dirimiendo la cuestión a favor del programa sarmientino de instrucción primaria y del proyecto roquista de Estado liberal-conservador, empalmando uno en el otro, convergiendo ambos sobre un modelo de sociedad europeizado.

Llegado a este punto, conviene explicitar que si ha sido necesario abocarse a este rodeo narrativo este se legitima en la evidencia de que los hechos hasta aquí reseñados otorgan sentido y explican la lógica de los eventos que se tejen y suceden con relación a la fundación de la Escuela "Petronila Rodríguez", y de la formulación del programa arquitectónico, que incluía una biblioteca escolar –que devino en *pedagógica*– y un museo, de los trazos que configuran su proyecto y del destino de su edificación, que terminará siendo el sustrato material y espacial sobre el que se instalará la Biblioteca Nacional de Maestros.

La misma lógica narrativa obliga a remitirse al clima que rodeaba al "Primer Congreso Pedagógico Sudamericano" (1882), donde –en el seno de la elite dirigente– confrontaban y tensaban posiciones las facciones laicistas y católicas.

Por entonces, en ese marco, Juana Bosch, albacea de Petronila Rodríguez, presentó una defensa de los destinos del testamento que ella custodiaba, para que esos fondos no caigan completamente en manos del Estado, que asumía de forma creciente funciones educativas y civiles que antes habían sido monopolizadas por la Iglesia.

Petronila Rodríguez había sido la hija de Don Juan Antonio Rodríguez, acaudalado comerciante español y controvertida figura que participó de las luchas por la reconquista durante las Invasiones inglesas, que participó del Cabildo abierto de mayo de 1810, y merodeó interesadamente en los primeros gobiernos revolucionarios.

Ella, en su legado, establecía una donación destinada a la construcción de la nueva Iglesia del Carmen (que había sido fundada por su padre y que disponía de una precaria edificación), de un colegio para señoritas y un asilo puestos bajo el gobierno de la "Congregación Religiosa de las Siervas de Jesús Sacramentado", ambos anexos a ese templo, y una escuela pública para cerca de 700 niñas.

Rápidamente, casi sin que medien conflictos, se logró dar forma a su voluntad e iniciar la construcción de la Iglesia del Carmen, realizada por el Ingeniero-arquitecto Juan Antonio Buschiazzo, profesional dilecto del primer intendente de Buenos Aires Marcelo Torcuato de

Alvear. Pero no así la escuela pública que, para concretarse, debió esperar que se resuelvan las controversias entre lo laico y lo confesional, lo estatal y lo religioso.

En esta historia, adquiere especial significado la incorporación del arquitecto Carlos Altgelt al equipo técnico del Consejo Nacional de Educación, pues sería éste quien asumiría el encargo del edificio que debía ejecutarse con esa donación.

No obstante, para que esto fuera posible, aún restaba sustraérsela a las intenciones de la Iglesia, quitarle a esta la iniciativa sobre lo escolar público. En torno a esta cuestión, se había suscitado, ya en su primer momento, un litigio judicial que condicionaba la apropiación y usufructo de los recursos económicos, y que se deslizaba en la toma de posición respecto de lo programático-arquitectónico, cuyo destino original contemplaba la construcción de una iglesia dentro de la escuela; condición claramente dilemática para un Estado que se imaginaba laico, prescindente en materia religiosa.

Fue Pedro Quiroga (en marzo de 1883) quien salió en defensa de la recuperación de la donación por parte del Estado, alegando la aplicabilidad de la Ley de Educación Común (1875) promulgada en la Provincia de Buenos Aires antes de la capitalización, pero que aún estaba en vigencia, pues solo posteriormente, a nivel nacional –por lo tanto, aplicable en el territorio de la Capital Federal–, la educación se regiría por la Ley N° 1420.

Aun así, por ser ilustrativo de estas confrontaciones, de las convicciones que agitaban esos espíritus, conviene recordar que la Ley N° 1420 establecía expresamente, en su artículo 8°, que la enseñanza religiosa solo podía ser impartida en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos a los niños de su respectiva comunión, pero solo antes o después de la clase.

Antes que esta ley nacional fuera dictada, la Ley N° 988, de *Educación Común* de la Provincia de Buenos Aires, promulgada el 26 de septiembre de 1875, y que como hemos señalado estaba por entonces vigente, establecía la procedencia de los recursos que serían asignados a la educación, disponiendo en su Capítulo IV ("*De los Fondos, rentas, Contribución y Subvenciones para el sostén y fomento de la educación Común*").

Precisamente, esa ley, en particular en su Artículo 62°, constituía un fondo permanente para escuelas comunes, que se formaría, entre otros aportes, con aquellos recursos provenientes de las herencias (inciso 3), que se hallaba redactado textualmente así...

Los bienes que, por falta de herederos, correspondiesen al Fisco; el cinco ciento de toda sucesión entre pariente colaterales, con excepción de los hermanos; el diez por ciento de toda herencia o legado entre extraños que exceda de mil pesos fuertes y el cincuenta por ciento de toda institución a favor del alma o de establecimientos religiosos.

Resulta obvio que esa ley gravaba la herencia, de manera proporcional conforme al grado de parentesco o consanguinidad, diferenciando personas físicas de las jurídicas (con especial mención de aquellas *instituciones a favor del alma* modo con el que se refería a las Iglesias), concurriendo con ese gravamen al financiamiento de la educación común.

Claudia Shmidt (2012) reseña que el desarrollo del juicio entre las autoridades educativas y la albacea y juristas que representaban los intereses de la donante derivó en un habilidoso juego de interpretaciones, articulado en torno a la condición de las iglesias como espacios públicos y a la competencia del Estado en lo referido a su construcción, donde Pedro Quiroga argumentaba lo siguiente:

...las iglesias son efectivamente edificios públicos pero este carácter sólo lo tienen las Iglesias Parroquiales que desempeñan funciones públicas del orden religioso y del orden civil, las primeras en cumplimiento de las prescripciones de la Constitución que favorecen al culto Católico y las segundas como oficinas públicas encargadas del Registro Civil [...]. Los capitales empleados en la construcción de iglesias quedan muertos. (Quiroga, marzo 1883 citado en Shmidt, 2012, p. 204)

Precisamente, Pedro Quiroga, se apoyaba aquí en la mencionada Ley de Educación, y hacía una invocación al pre-citado artículo e inciso, que gravaba con el 50% de impuestos a los legados hechos a la Iglesia sea cual sea su destino, pudiéndolo reorientar hacia la construcción de escuelas.

Por otra parte, su inteligente argumentación receptaba una antigua tradición que consideraba las diferencias entre el clero secular, residente y organizado en torno a las parroquias, es decir, afincados en los territorios, a las que se les reconocía aún cierta función civil, y el clero reglar o regular, es decir, las órdenes religiosas, que reconocían autoridades extra-territoriales, a las que –bajo un interés estado-laicista– se les limitaba o pretendía prohibírsele toda función educacional.

En esa controversia, luego de varias audiencias, el Estado logró hacer virar el eje de la disputa hacia una cuestión cuantitativa más que programática, concediendo en parte a lo petitionado, pero reduciéndolo a su mínima expresión. Así, para no contradecir los términos de la donación –es decir, la inclusión de un espacio religioso– se logró circunscribir la cuestión a un problema de un *quantum* de superficie en el conjunto, limitando la decisión a adjudicar un espacio reducido destinado a una capilla en el segundo piso del ala noroeste del proyecto, utilizable fuera del horario de clase.

Sobre este telón de fondo, el proyecto de Carlos Altgelt interpretó la composición de su programa arquitectónico, y previó la construcción de la escuela en dos etapas, abocándose al desarrollo de la primera fase del diseño entre los años 1884-1886.

El programa de la primera parte, contemplaba la construcción de una escuela, un museo, una biblioteca, salas de física, química, ciencias naturales, música, gimnasio, vivienda y dependencias para la dirección de la escuela, y –como se ha dicho– una pequeña capilla.

Resulta particularmente importante resaltar la singular integración del programa arquitectónico que conjuntaba escuela-biblioteca-museo, en consonancia con los modos de adquisición del saber que la pedagogía positivista había diseñado, y que prevalecería en los comienzos del normalismo en Argentina. La capilla, es obvio, fue una concesión al legado, no deseada pero sí tolerada.

De manera liminar, respecto al tema del programa arquitectónico como constructo técnico-político, debe puntualizarse que –bajo la apreciación del dispositivo proyectual academicista vigente, según lo establecía la *École de Beaux Arts* parisina, por entonces institución rectora de la enseñanza de la arquitectura de alcance internacional, este no era una atribución del proyectista, sino una prerrogativa del mandante o comitente; en nuestro caso, la autoridad educativa.

De todos modos, en relación a la función pública que se le asignara al arquitecto Carlos Altgelt, más allá de la escasa cantidad de profesionales formados bajo los modernos parámetros europeizantes y las ideas liberales que había en la Argentina en esos años, es razonable que en la elección del arquitecto incidieran sus antecedentes formativos, además de su pertenencia social a la elite intelectual y el poseer un apellido asociado a una familia que formaba parte de la oligarquía que tendía a diversificarse, y, dentro de ella, a aquella que componía la fracción más "progresista" de esa clase.

Resuelta la primera de las controversias o determinaciones, contenidas en la misma enunciación del programa arquitectónico, tornaba relevante la consideración de la otra coordenada que condicionaba todo proyecto edilicio, la cual estaba referida a la configuración física del solar en que habría de implantarse, que establecía restricciones dimensionales y geométricas, dentro del loteo derivado de la cuadrícula hispánico-colonial. Además, también importaba su particular emplazamiento dentro de los límites del tejido urbano.

En este caso, el terreno estaba ubicado en la esquina de las entonces calles Garantías y Charcas,⁵² se situaba en lo que, en aquella época, podía considerarse el borde construido de la

⁵² Calle Garantía, actual pasaje Pizzurno; mientras que la calle Charcas terminó de definirse como Marcelo T. de Alvear.

ciudad, delimitado por el eje conformado por la continuidad de las avenidas Callao-Entre Ríos [Figuras 11-12. Fotografías de época]. Sobre ese aspecto, Jorge Francisco Liernur señala:

La escuela Petronila Rodríguez (1889), proyectada por Carlos Altgelt, director general de Arquitectura del Consejo Nacional de Educación, ofrecía un modelo de la segunda posibilidad [se refiere a las escuelas tipo *palacio*, que divergía de la otra posibilidad que tomaba su imagen del *templo*], y con su larga fachada de alusiones nórdicas sobre la entonces perimetral avenida Callao actuaba como frente de la ciudad y oponía la 'fortaleza laica' a las sedes religiosas del colegio La Salle, la Iglesia del Carmen, y el Instituto de Cultura Religiosa Superior. (2001, p. 69)

Resalta aquí la idea de *límite* que imponía esa arquitectura, que materializaba el borde la ciudad, que ofrecía un frente edificado, por lo tanto, civilizado y civilizatorio, que contrastaba contra aquel horizonte que se disolvía más allá, en lo sub-urbano, extendiéndose hacia un universo donde primaba la naturaleza ilimitada o indeterminada. Es decir, el enclave adquiría, entonces, condiciones peculiares; y es importante comprender el modo bajo el cual Carlos Altgelt conceptualiza ese entorno al proyectar su escuela, soslayando el paisaje real que la rodeaba, de casas bajas (de una y dos plantas) que muestran las fotografías de la época, sobre el que contrasta la escala monumental de la escuela-palacio, imaginando que esta impactaría fuertemente en sus dos dimensiones, físicas y simbólicas, proyectándose sobre el trasfondo de la Nación como totalidad-unidad política.

Conjugando sitio y programa, que hacen al *party* (*partido arquitectónico*) adoptado por el proyectista, es razonablemente lícito conjeturar que las decisiones se guiaron por una doble intención.

Una, la primera, nos remite a la consideración de que el *programa* integraba dos tipos de ámbitos de muy distinta entidad espacial: por un lado, espacios acotados y seriados, propios de una escuela graduada, que incluía lo administrativo-gubernamental y residencial para la directora; y, por otro lado, espacios de una escala mayor, estructurados como amplios salones de planta casi libre, que contenían al museo y a la biblioteca, y que se organizaban a través de su mobiliario o equipamiento. Y, la segunda, la necesidad de diseñar una construcción en etapas, arriesgando la posibilidad de completamiento posterior como, al final, se produjo.

Sin embargo, Carlos Altgelt parece haber considerado ambas variables simultáneamente, dando respuesta a una en función de la otra, adecuándolas a la ubicación del solar en la manzana. De modo tal que las imposiciones del lote, del entorno y del programa llevaron a que el proyectista resignara al inicio la simetría axial, principio que constituía uno de los

axiomas primordiales del dispositivo arquitectónico academicista. En esa lógica, Claudia Shmidt (2012) también conjetura que sí el arquitecto se atrevió a arriesgar esa variable era porque la contemplaba dentro de una concepción general del proyecto que involucraba una segunda etapa. La autora resalta el optimismo y confianza que poseía el proyectista, en la seguridad que esa segunda etapa, que completaría y daría simétrica armonía a su diseño, más temprano que tarde se realizaría, como finalmente aconteció. Se ha de recordar que ese optimismo no era patrimonio exclusivo de este arquitecto, sino que todo el ambiente cultural de la época estaba teñido de una exaltada fe en el progreso, a pesar de la crisis de 1890, al cual concurrían la educación y a arquitectura, de manera tal que el optimismo era una nota caracterizante de toda una concepción pedagógica que prevalecía en el gobierno educativo, y también en el normalismo.

Además, en los hechos, el ajuste de la propuesta arquitectónica a su emplazamiento en la parcela de esquina no solo se adapta a las limitaciones de las líneas oficiales de edificación, sino que registra la voluntad de separarse de ellas sin desentenderse de su geometría. Así, el edificio, en su ceñimiento al terreno, se retranquea, se retira respecto de la línea de frente sobre ambas calles, aunque marcadamente sobre la calle Charcas, sin rectificar su falsa escuadra; es decir, conserva sin corregir el desvío en su ortogonalidad [Figura 1 Planta de arquitectura. Planta baja]. Ello da cuenta de la manera en que el proyectista procuró adecuarse a la inserción urbana y a las particularidades del lote y del tejido, aprovechando las insinuaciones del programa, sin renunciar, en lo básico, a lo sustancial del esquema y dispositivo academicista, que respetaba los dictados del eclecticismo historicista, pero interpretándolos bajo criterios menos restrictivos que los que imperaban en el contexto europeo.

En relación al retranqueo o retiro del plano de fachada respecto a la línea municipal que delimita el predio, se ha de consignar que este recurso ha sido recomendado desde tiempos pretéritos por todos los tratadistas que dedicaron algunos párrafos a la arquitectura escolar, en tanto esa distancia –entre la línea oficial fijada por el municipio y la línea de edificación como la real edificada– constituía una especie de atrio que servía de espacio de recepción de alumnos y espera de los padres. Sin embargo el retiro que adopta el proyectista no parece fundarse, en la principal, a esta idea, sino poder mediar entre las entrantes/salientes del bloque edilicio sin transgredir, sin invadir, la línea oficial divisoria de predio.

Tipológicamente, en lo funcional, en la primera etapa, el cuerpo principal de esa edificación, ocuparía el centro, de la cuadra y se desarrollaba en tres pisos, estaba destinado al museo y a la biblioteca escolar, mientras que el alargado bloque edilicio de dos plantas que

componía el ala izquierda del diseño, estaba asignado a esa escuela que debía llevar el nombre de Petronila Rodríguez, por voluntad de quien fuera su testadora.

Este bloque escolar se compartimentaba en un aulario, con diez salas para clases de enseñanza general, dos salones de dibujo y de labores, otros dos en forma de anfiteatro, destinados para física, química, historia natural y música, con anexos que contenían anaqueles para libros y material didáctico, como bibliotecas especiales sectorizadas, aisladas de los ruidos que provenían del exterior mediante guardarropas estratégicamente situados.

En relación al sólido prismático que compone el bloque principal de tres pisos, que asume los contenidos más significativos, agrupando a la biblioteca y al museo escolar, un documento de aquella época consignaba que este último ocupaba el salón principal en dos de sus plantas, mientras que el espacio destinado a la biblioteca estaba ubicado en el anexo correspondiente al piso bajo, dividido en salas que daban cabida a las estanterías, y que, por entonces, tenía capacidad para recibir 6500 volúmenes, pero que podía extenderse a otros dos pisos, ofreciendo la posibilidad de ampliarse hasta poder contener hasta 21500 ejemplares. Para concluir con la descripción de los aspectos funcionales de ese cuerpo principal, el informante refiere que, en el tercer piso, estaban colocados los salones protocolares, que se utilizaban para tomar exámenes, otorgar premios y dictar conferencias públicas. En su conjunto, este bloque estaba servido por dos escaleras: una vuelta hacia el interior, en apariencia, destinada al personal y a los funcionarios, y la otra más abierta al exterior para el público general, hallándose instaladas –en su desarrollo– distintos locales, para guardarropas y otras comodidades para los visitantes. Resalta la taxonómica división de usuarios: lectores (uso público) y personal (usos privativos).

Constructiva y estructuralmente, este cuerpo descansaba en columnas, que sostenían los entrepisos y finalmente la cubierta, que tenía una estructura de hierro, liviana y elegantemente resuelta en sus detalles, resolviendo elegantemente técnica y ornato.

Esta minuciosa descripción del volumen principal permite señalar que la biblioteca estaba diseñada como un local significativo, que si bien parecía haberse integrado al programa como un uso subsidiario, en el imaginario altgeltiano adquirió una impronta sobresaliente que se manifiesta como sustancial en la definición de su espacialidad y volumen. Y ello a pesar de que, según las constancias recogidas, esta biblioteca, como tal, no había aún incorporado las principales innovaciones que agitaban el debate de la arquitectura y la tecnología bibliotecaria en esos años.

Para fundamentar esta hipótesis se menciona que, al respecto, Nikolaus Pevsner consigna que, en la primera mitad del siglo XIX, tuvo lugar un cambio radical en lo que refiere a la

configuración de las plantas de esos edificios, el cual estuvo motivado en la necesidad imperiosa de albergar cada día un mayor número de libros, separando la recepción y la sala de lectura, así como el área de servicios técnicos, del espacio para depósito de libros. Nos refiere este historiador que, ante el incremento notable de la cantidad de volúmenes y la diversidad de temas, el sistema de estanterías incorporadas a la sala de lectura, sean que estas estuvieran adosadas a las paredes o formando ángulos, se mostraba inadecuado, de tal manera que el área de público (lectores) tendió a ser separada de la zona de depósito (Pevsner, 1979, p. 125).

En relación a las novedosas directrices que adoptaban la técnica y la arquitectura bibliotecológica es importante señalar que, difícilmente, Carlos Altgelt no estuviera en conocimiento de esas innovaciones, por varios motivos.

Primero, porque el tratado que postula, de manera temprana, esa novedosa organización es de comienzos del siglo XIX, nos referimos al ensayo *Della costruzione e del regolamento di una pubblica universale biblioteca con la pianta dimostrativa*, escrito por Leopoldo della Santa (editado por Gaspero Ricci, Florencia, 1816), donde el tratadista postula la racionalización de las estructuras arquitectónicas, sobre las cuales tiene las ideas muy claras y, por el momento, es sin duda innovador. Dice, en efecto, que la biblioteca tiene que abandonar el papel tradicional de receptáculo/vasija y que debe ser, a la vez, lugar de exposición del patrimonio, sala de estudio, lugar de trabajo público y para los empleados. Propone, por tanto, separar claramente los espacios en función de su destino. En la sala de estudio, en particular, no tienen que almacenar materiales de la biblioteca, ni deben residir los bibliotecarios, quienes estarían en contacto directo con el público y no podrían llevar a cabo sus funciones por estar entremezclados con ellos.

Segundo, porque, en los años del proyecto, ya estaban construidas en Europa dos de las bibliotecas que resultarían paradigmáticas en este campo. Una, la Biblioteca del Museo Británico (1854-1856), obra de Sydney Smirke, pero en la que tuvieron particular incidencia las ideas del bibliotecario de esa casa, Anthony Panizzi, figura emblemática en la historia de esa profesión. La otra, la Bibliothèque Nationale (1865-1868), derivación o cambio de denominación, desde 1792, de la antigua Bibliothèque du Roi, obra de Henri Labrouste, que antes había proyectado la Bibliothèque Sainte Geneviève, París (1843-1850) y que había permanecido un tiempo en Londres estudiando la obra londinense (Pevsner, 1979, 129).

Tercero, porque en el certificado de titulación de Carlos Altgelt como arquitecto (1878), en la Bauakademie de Berlín, dos de sus mentores –Martin Gropius y Heino Schmieden– se preocuparon por hacer constar que, al mismo tiempo que cursaba sus estudios...

...estuvo ocupado en nuestros talleres a nuestra satisfacción para trabajos arquitectónicos entre los cuales merecen ser mencionados especialmente la construcción del Lazareto y la Guarnición de Berlín, los planos para la Biblioteca Real de esta ciudad y de la Biblioteca de la Universidad de Kiel. (Citado en Tartarini, 1987, p. 7)⁵³

De modo que pareciera haber estado al corriente de las más recientes innovaciones en bibliotecología en la Europa de fines del siglo XIX.

En síntesis, lo que se trata de demostrar es que la decisión funcional acerca de cómo se organiza una biblioteca y la adopción del sistema de estanterías no surge como una omisión o desconocimiento sino como una intención, la cual estaba referida a sus alcances, que la definían como *pública*, es decir, que se separaba y trascendía lo meramente escolar, pero que no proyectaba las dimensiones de una Biblioteca Nacional *ad hoc*; lo cual era consecuente con el programa arquitectónico de origen.⁵⁴ Y esa intención se manifiesta a través de una voluntad formal que tiende a autonomizar y jerarquizar el volumen de la biblioteca-museo, que lo escinde del conjunto mediante sendos bloques de esquinas, que se adelantan y contienen los accesos, colocándolo en el centro de la cuadra, es decir, situándolo axialmente, sobre el eje de un proyecto por completarse [Figuras 11-12 Fotografías de época]. Así, dentro de esa totalidad palaciega, este cuerpo central asume un carácter representativo excepcional, "distinto" respecto de lo escolar. En esa inteligencia, el cuerpo edilicio que contiene la biblioteca-museo produce un salto cualitativo en el conjunto, que se manifiesta en un triple aspecto: (1) por posición, aunque originariamente pareciera colocarse en un extremo, en realidad, ocupaba el centro de la cuadra; (2) por su conformación morfológica, en la medida que este elemento se organiza como un volumen en sí mismo, con sus esquineros en resalto, los cuales contienen los accesos alineados con sendas escaleras; (3) por su ornato e iconografía, dado que el proyectista concentró, en este punto, todos los componentes semánticos, expresivos de la simbología del tesón de lo nacional y de lo educativo, que en lo iconográfico sitúa a la fértil impostura *Moderna* contrapuesta, pero mirándose entre sí, a la dignidad de la *Antigüedad clásica*; configuración de su iconografía que luego será motivo de análisis.

⁵³ A esta referencia recurren otros autores que se ocuparon de la biografía del arquitecto.

⁵⁴ Nos interesa aquí no omitir una explicación, aunque sea conjetural o provisional, a la existencia de esa aparente contradicción, entre esas dos escalas: una, que remite a *lo nacional*, otra, que remite a *lo público* dentro de la agenda territorial. En nuestra interpretación, la resolución de esta contrariedad se encuentra en la conciliación de dos imágenes: una, *sintética*, a nivel del conjunto, que produce un cambio de escala respecto del entorno, y la proyecta más allá de sus límites y de sus confines, sobre la totalidad de la Nación; otra, ya de detalle, de un segmento arquitectónico, que se expresa a nivel del volumen que conjunta los usos bibliotecológico-museístico-salones protocolares, donde la biblioteca, ubicada a nivel del acceso, ocupa la parte más pública del edificio, más cercana a sus usuarios, que son quienes se sirven de ella de manera más inmediata.

Dejando de lado por un momento esa composición, vemos que hay un elemento más que concurre a demostrar acabadamente la escisión conceptual que el proyectista estableciera entre ambos bloques edilicios: la falta de conjunción o continuidad en el molduraje de cada una de estas obras, que denotan la no correspondencia entre las líneas de la cornisa, del entablamento, del almohadillado. Pues, si se prescinde de la vista frontal a la que invita la composición academicista, y se observa con detenimiento el encuentro entre los dos bloques, en su ángulo entrante, se percibe con claridad la falta de resolución de la que aquí se habla [Figuras 4 / 5. Fotografías Encuentro entre volúmenes. Detalle].

Es importante señalar que no se pretende aquí adjudicar esa incongruencia a una falta de pericia del arquitecto, quien ha dado sobradas muestras de su calidad y competencia profesional, reconocida por sus contemporáneos e incluso los más vehementes críticos de las exuberancias del academicismo a las que Carlos Altgelt recurrió en esta obra. Antes bien, si se resalta esa incomparecencia es a fin de indicar que existían, en su mente, dos composiciones volumétrico-expresivas: Una, el *fondo*, constituido por el alargado bloque de la escuela, que habría de continuarse por detrás, en el ala que se construyó posteriormente hacia la calle Paraguay. Otra, puesto en resalto, como *figura*, que concentraría todo el vocabulario iconográfico con el cual se daría cumplimiento al mandato significativo de la elite dirigente, y encontraría materialidad la doctrina del *caractère* sobre la cual debatía la arquitectura de la época.

En ese aspecto, en relación a la impronta estilística, se observa que Carlos Altgelt se decidió por la aplicación de configuraciones neo-renacentistas, recurriendo a las de ascendencias nórdicas, que proponían una inflexión alternativa, más sofisticada y monumental, a la modesta vertiente italianizante de ese estilo que había predominado hasta esa época.⁵⁵

Además, la adopción de una impronta nórdica de factura germana resulta no solo entendible sino casi "natural",⁵⁶ en cuanto se considere la genealogía familiar del arquitecto

⁵⁵ Al respecto se menciona la Escuela Catedral al Norte, en la ciudad de Buenos Aires (1860), primer edificio diseñado y construido ex profeso como "escuela" por el arquitecto Miguel Barabino, donde se reconoce la ascendencia de Renacimiento italiano, que conjugaba ya los valores de lo cívico, en tanto arquitectura del humanismo en los tiempos primigenios del surgimiento de la burguesía.

⁵⁶ El Academicismo finisecular de ascendencia en la *Ecole des Beaux Arts* parisina recapitula sobre todo el repertorio historicista, promoviendo composiciones revivalistas o eclécticas según las orientaciones o deseos del proyectista o del comitente, o de ambos. En la lógica de esa tendencia estilística las formas arquitectónicas son solo eso, *formas* o morfemas de un vocabulario universal depurado por sus aplicaciones en la historia de la arquitectura europea, que se justifican en la medida que su amalgama responden a las leyes de la belleza (firmitas, utilitas, venustas... expresadas a través de la armonía, la simetría, la euritmia... es decir, conforme a la teoría de la arquitectura de la época). Sin embargo, esa disponibilidad, en lo formal, más allá de lo compositivo, no suponen la absolutización de lo arbitrario, sino que se justificaban en tanto respondiera al programa, a las aspiraciones del comitente, al carácter nacional...etc. En el caso de la Argentina esas aspiraciones y modos de

que la proyectó, sobre todo, principalmente, si se atiende a su formación profesional, en una Alemania recién unificada, por lo cual, debió haber presenciado los debates acerca de la estilística y el carácter en arquitectura, entre neoclásicos y neogóticos, y la asociación de estos estilos a la representación de *lo nacional* en el contexto europeo. Por entonces, en esa disyuntiva, la propuesta del proyectista, en aquellos primeros años, se separaba taxativamente de toda referencia neo-medievalista, para evitar así cualquier posible alusión vinculada con la Iglesia católica o al pasado hispano-colonial.⁵⁷

Sobre ese estilo, en particular, y sobre su morfología, en general, Claudia Shmidt (2012) percibe que el proyecto de la escuela Petronila Rodríguez muestra fuertes referencias al, en ese entonces, recientemente construido Palacio de los Tribunales de Hamburgo, y que, en ese páramo de casas bajas, de escasa densidad, poco poblado, que componía uno de los bordes de la ciudad capital, el impacto de esa "media" escuela resultó inmediato y fenomenal. Postula también que, por esa vía, la Nación –en los hechos, la elite dirigente– se proponía construir una "tradición nueva", europea y moderna, que no le era propia, pero que le era mucho más adecuada para aquello que pretendía, ansiaba e imaginaba sería su futuro. Es decir, en la conceptualización de Raymond Williams (2000), se proponían construir una cultura, por entonces emergente, que por su propia impronta y materialidad, se transformaría en dominante.

Una cultura que hizo, sustancialmente, desde lo arquitectónico, a la confirmación de una sensibilidad estética, estetizante, que amalgama la idea de Nación, en los términos que lo explica Katya Mandoki (2007).

Mas, siguiendo con los aspectos morfológicos e iconográficos, se consigna que este edificio palaciego, que –como hemos mencionado– se inscribe en el neo-renacimiento nórdico, con claros acentos germánicos en su configuración y ornato, dispone sus elementos con la enfática intención de segmentar o particionar su composición, tanto en sentido horizontal como en la secuencia vertical.

legitimar la adopción de un estilo refractan reconduciendo la toma de decisiones proyectuales según un abanico de posibilidades en las que gravitan la nacionalidad del arquitecto, su procedencia formativa, el programa arquitectónico que en su momento formulara el comitente, las ideologías de diseño en cuya línea el proyectista inscribía su desempeño profesional o sus preferencias estilísticas... En el caso de Carlos Altgelt su obra muestra una profunda coherencia interna, una solidez ideológica en sus adscripciones al punto que los cambios de gusto son mucho más que eso: son en realidad una profundización de sus convicciones.

⁵⁷ Carlos Altgelt, años más tarde, fue atenuando esa actitud o predisposición teórica, llegando a aceptar las variantes neogóticas y neo-románicas como morfologías adecuadas para su uso en la edificación escolar. En este punto, conviene resaltar el interés que, posteriormente, mostró este arquitecto por el gótico brandeburgués y el uso del ladrillo visto, como expresión apropiada a las condiciones nacionales, haciendo uso de esas variantes en otras escuelas construidas en la Ciudad de Buenos Aires.

En planta, en su desarrollo horizontal, aparecen dos macizos bloques de esquina que enmarcan el volumen como una totalidad que se autonomiza del complejo escolar, que contienen los accesos, y concentran la totalidad de sus elementos iconográficos.

Esa planta, en su elevación, los ya mencionados esquineros salientes sirven de límites y contienen a un plano que hace de fondo y lleva impreso, en los paramentos de los muros que se "emergen" apoyándose sobre un basamento de piedra gris, una especie de original pseudo-almohadillado, de aparejo muy abierto y fuerte relieve, que arranca con una especie de tablero en punta de diamante, con bloques cortados en forma de pequeñas pirámides, y se continúa en una serie de molduras de bulto redondeado en la planta baja que se inflexionan al llegar a las aberturas.

Ese aparejo modulado prosigue en el primer piso, pero allí se expresa en una sucesión de fajas replanadas, las cuales llevan insertas –en el centro de cada una de esas piezas– una saliente, también en punta de diamante, pero más marcada. Este acabado da la impresión de un entramado abierto y que aligera este nivel.

Por último, el piso superior, se aliviana definitivamente, suprimiendo casi por entero el muro, en beneficio de una arquería de medio punto, sostenida por elaboradas columnas de orden compuesto muy ornamentadas, sobre un basamento, que son un cuasi reflejo de las columnas que articulan el espacio interior central en doble altura y, en cuyas enjutas,⁵⁸ redunda lo decorativo [Figura 6. Fotografía actual. Conjunto].

Respecto de estas últimas, en los extremos, se sitúan las iconografías que representan los dictados de la *Educación Antigua* y de la referida a la *Educación Moderna*. [Figuras 9-10. Fotografías actuales]. Se hace notar que este recurso ornamental, este pseudo-almohadillado altamente sofisticado, donde cada pieza conserva cierta individualidad, era contrario al uso que originalmente hizo el *Manierismo*, en el cual imperaba una rusticidad que procuraba manifestar que el muro pétreo era más una *obra de la naturaleza* que un *producto de fábrica*.

Por último, este paño central remata en una mansarda con gabletes en coincidencia con las claves de arco por medio, lo cual acentúa mucho más la imagen nórdica del conjunto.

Volviendo sobre la descripción de los boques esquineros, se observa que estos parecen hacerse esbeltos y notablemente más articulados, afinándose hacia lo alto, y rematando en una mansarda a cuatro faldones que aportan, aún más, a su individualización y verticalización.

⁵⁸ Enjuta: espacio triangular formado por el lado de un arco, la horizontal trazada desde la altura de la clave y la vertical que parte de la línea de arranque; también se aplica este nombre a la superficie que separa dos arcos en una arquería y la que se encuentra en una bóveda entre los nervios adyacentes. (Pevsner, Fleming y Honour, 1980, p. 189).

Precisamente, en sentido vertical, cada piso va asumiendo una composición propia, centrada respecto de la composición del nivel inmediato inferior, con un amplio arco que sirve de acceso en planta baja, con un balcón en saledizo sobre el arco, sostenido por sendos atlantes que le hacen de marco. Sobre este, una única ventana en arco de medio punto rematado por un frontis circular sostenido por consolas, que se adelanta mediante el sucesivo avance del plano del muro. El tercer piso presenta dos ventanas reducidas, cuyo parteluz⁵⁹ asume significados iconográficos, que remata en un cornisamento sobre el cual se erige un voluminoso gablete que sirve de remate por delante la mansarda antedicha.

Esa composición morfológica, con sus bloques esquineros que hacen de marco al volumen central, que circunscriben y delimitan su espacio principal, se completa "representativamente" con una *decorada* iconografía de cariátides, de atlantes y otras figuras alegóricas que eran comunes en aquella época, a las que se transfieren los contenidos expresivos, iconográficos.

En el orden de nuestro interés, en especial, se menciona que, en las ventanas acopladas del transpiso, en sus respectivos parteluces, se observan sendas figuras femeninas que representan las *Ciencias y las Artes*, y la *Fuerza de la paz*. En los balcones del piso alto, se destacan, en sus frontis curvos, las alegorías del *Río de la Plata* y de *los Andes*, con tridentes y diadema traídos desde Europa. Además, soportes antropomorfos sostienen con tesón su carga en las entradas del palacio. Allí sobresale, genéricamente, la imagen del atlante, figura humana que sostiene un gran peso, que deriva del mito de Atlas, titán derrotado por Zeus en la 'titanomaquia',⁶⁰ quien le impuso como castigo –al titán derrotado– el sostener, de manera ininterrumpida, el peso del cielo sobre sus hombros [Figuras 7-8. Fotografías actuales. Atlantes].

Insistiendo sobre el tema iconográfico-compositivo, Jorge Tartarini señala que, en este edificio, la composición académica se conjuga con la utilización de motivos ornamentales, profusamente antropomorfos, dispuestos con cierta libertad, en cuanto ellos no coadyuvan en acentuar la simetría del propio volumen, aunque sí guardan siempre una clara relación "literal" con el objeto arquitectónico como totalidad, tendiendo a acentuar el carácter de su destino educacional, en cuanto la figura de la *Educación Antigua* y la referida a la *Educación Moderna* completan el cuadro alegórico-figurativo, ubicándose en sendas enjutas de los arcos terminales en lo alto del cuerpo central. Así, este autor comenta lo siguiente:

⁵⁹ Parteluz: mainel de piedra que sostiene el tímpano de un puerta por su parte central (Pevsner, Fleming y Honour, 1980, p. 476). Mainel: poste o elemento vertical del armazón de una puerta, pantalla, panel, etc., embutido o limitado por pinazos horizontales (Pevsner, Fleming y Honour, 1980, p. 404).

⁶⁰ Batalla entre los dioses olímpicos y los titanes narrada por Hesíodo en la Teogonía.

La gravidez, sobriedad y monumentalidad de las masas, el tipo de almohadillado, los volúmenes esquineros exentos con las mansardas en sus remates, y otros detalles, denotan la filiación germana del autor dentro de la variedad de ejemplos clasicistas decimonónicos y dentro, especialmente, de ese universo formal denominado en nuestro país 'arquitectura del '80'. (Tartarini, 1987, p. 8)

Interesa resaltar aquí algunos aspectos propios del dispositivo proyectual academicista en la interpretación específica de esta obra. La primera, reside en la complejidad que sume la descripción de su andamiaje representacional, que no es sino un reflejo de la sofisticada voluntad formal del proyectista. La segunda, la presencia de dos planos o niveles del mensaje representativo-iconográfico, que le habla a dos públicos diferentes: *al profano*, al común, a través de la majestuosidad gestáltica de su figura, que hace que el transeúnte o visitante habitual se vea sometido y conmovido por la monumentalidad de su escala; y *al lego*, al profesional conocedor-erudito, a quien le habla a través de una precisa y erudita configuración de sus representaciones icónicas.

Por otra parte, vale la pena establecer las filiaciones de esta obra respecto de las teorías de la arquitectura en curso, de las que deudora; pero principalmente registrar sus antecedentes en de aquella otra que –formulada en los inicios de la modernidad, durante la Ilustración (siglo XVIII)– alcanzaría preeminencia, no solo teórica, sino fundamentalmente eficacia práctica, durante el siglo XIX, y que explican la recurrencia de su andamiajes iconográficos.

En esta idea resulta pertinente referirse aquí a la *architecture parlante*, a la doctrina del *caractère* que formularan los teóricos franceses en el transcurso del *siglo de la luces*. Y esta pertinencia también ha sido valorada por Claudia Shmidt (2012), quien al describir la génesis de las escuelas *tipo-palacios*, y registrar los debates –políticos, educativos, culturales en suma–, en torno a su naturaleza representacional, plantea la discusión sobre el *carácter* de la obra. Sin embargo, se debe hacer una distinción entre las acepciones en la cual aquella autora centrara su análisis, y esta tesis, que se orienta hacia la comprensión de sus dispositivos iconográficos.

Para fundamentar la razonabilidad de nuestra divergencia nos remitimos a que, en los inicios de la modernidad, el arquitecto se ve impelido a ocuparse de otros temas o programas, alternativamente de finalidad práctica o representativa, y deja de ser tan solo el "arquitecto del Rey" (o de la Corte o de la iglesia), para convertirse en un "servidor" de la sociedad en su conjunto; y, en ese contexto, las cuestiones referidas a la expresión arquitectónica se plantean como un problema. Allí, por entonces, se amplía su universo programático, en la medida que

los arquitectos aceptan, consideran su *métier* (oficio), el ocuparse de todos los temas, aún de los más sencillos.

Sobre esta cuestión en particular interesa traer al relato lo escrito por Claude-Nicolas Ledoux (1736-1806), que ha sido quien mejor expresara la nueva misión del arquitecto. Con esta intención, adentrándose en los contenidos del tratado, se menciona que Hanno-Walter Kruft describe que...

La introducción a la obra [tratado] contiene sus planteamientos básicos sobre la arquitectura. Su programa consiste en presentar la arquitectura tal que cubra todas las tareas requeridas. Parte de una estructura social dada, en cuyo contexto han de llevarse a cabo sus propuestas de mejoramiento. Sus proyectos se refieren directamente al 'orden social': *he incluido todos los tipos de edificio que exige el orden social* (206)⁶¹ (Ledoux, 1804 citado en Kruft, 1990, p. 210)

Es decir, en la medida que "estalla" el universo programático-arquitectónico que el arquitecto se veía obligado a abarcar, en vista de los nuevos actores que irrumpían en la escena social y devenían en *comitentes* (personas físicas o jurídicas, de índole pública o privada, quienes encargan o encomiendan la obra), la expresividad se convierte en un problema;⁶² por lo tanto la doctrina del *caractère*, y la proposición de una *architecture parlante*, adquieren sentido pleno. El *carácter arquitectónico* sería la nueva meta a seguir, éste se volvería uno de los principales objetivos de los arquitectos de la generación de 1730, es decir, de los nacidos entre los años 1715-1745, quienes actuaron en el marco del *Siglo de las Luces* y en tiempos de la *Revolución*.

Los arquitectos franceses, desde mediados del siglo XVIII, aspiraban a una expresividad que se legitime a sí misma a través de su volumetría, el ornato, lo iconológico, y los elementos constructivos. Por eso se entiende que uno de los tópicos fundamentales en el pensamiento teórico de Étienne-Louis Boullée (1728-1799), también haya sido sus preocupaciones acerca del *caractère*. Si bien éste ha sido uno de los arquitectos precursores de la modernidad, quizás no de los más afamados, no puede omitirse su trayecto formativo previo, en los cursos que Jacques-François Blondel (1705-1774) el "*Joven*"—quizás el último y más lúcido exponente del rococó, de la transición entre el Absolutismo y la revolución burguesa— dictara en su Escuela (privada) de Arquitectura, y de la influencia que sus ideas

⁶¹ Ledoux C-N. *Op.cit.* (1804: p.1) Referenciado por Kruft H-W en cita al final (1990: p.415).

⁶² Como se aprecia en la suma de todos los escritos de la época el problema era doble: por un lado, debía expresar la naturaleza de *los usos* a la que estaba destinada, la diversidad de programas o funciones que la arquitectura debía resolver; por otro lado, debía expresar *la dignidad* del comitente, sea este público o privado.

tuvieron en todos los profesionales de la generación posterior, en especial, atendiendo su acción pedagógica.

En su teoría Jacques-François Blondel desarrolló, de manera más amplia, una conceptualización de la doctrina del *caractère* que había sido planteada anteriormente Germain Boffrand, considerando que esa noción comprendía aquello que constituía la *función expresiva* [social] del edificio. En esa lógica, articula y asocia los diferentes tipos de edificios públicos a una adjetivación característica determinada, calificándolos según su *carácter* (sublimidad, decencia, grandeza, suntuosidad, elegancia... etc.). En los términos literales de Hanno-Walter Kruft sostiene:

El *carácter* es la función expresiva de un edificio. [Jacques-François] Blondel da largas listas con la atribución de determinados *caractère* a determinados tipos arquitectónicos. Asocia los templos con *décence* [*decencia*], edificios públicos con *grandeur* [*grandeza*] monumentos conmemorativos con *somptuosité* [*magnificencia/suntuosidad*], paseos públicos con *élégance* [*elegancia*], etc. El *caractère* de cada edificio público es diferente, cada aspecto de la arquitectura tiene su propio carácter. Dentro de esta tipología existe una jerarquía.

El más alto de los *caractère* es el de la *sublimité* [*sublimidad*], que es privilegio de los edificios públicos y de monumentos a *des grands hommes* [*de grandes hombres*]. (Blondel citado en Kruft, 1990, p. 193)⁶³

Resulta imposible sustraerse a la evidencia de la influencia que tuvo lo escrito en aquel momento sobre toda la arquitectura posterior, en la vertiente *historicista* del Academicismo a la cual adscribía Carlos Altgelt. Pero, si se considera que podría faltar fundamento a esta conjetura, alcanza con volver sobre Jacques-François Blondel en la misma versión del historiador citado...

[Jacques-François] Blondel constata que los distintos condicionantes nacionales y de civilización conducen a estilos diferentes, más ante el fondo de un *vrai style* [*verdadero estilo*] su autonomía queda relativizada. De este modo afirma: *la arquitectura egipcia era más impresionante que bella; la arquitectura griega más regular que ingeniosa; la romana más sabia que admirable; la gótica más sólida que satisfactoria; nuestra archi-*

⁶³ Jacques- François Blondel. *Cours d'architecture. Op.cit.* (Referenciado por Kruft H-W 1990 en cita al final p.411).

tectura francesa probablemente sea más cómoda que verdaderamente interesante (171). (Blondel citado en Krufft, 1990, p. 194)⁶⁴

Ese párrafo de aquel arquitecto francés del siglo XVIII resulta claramente ilustrativo de sus preocupaciones, y del giro conceptual que se estaba produciendo en la historia europea en aquella época: Primero, a través de la apropiación de la historia universal y su *instrumentalización ideológica-política*. Segundo, *la adjetivación* de las distintas civilizaciones en relación al estilo, que consolida esa apropiación política al tiempo que deja disponible los diferentes lenguajes en relación a los significados buscados (en la vinculación *caractère-style*), y abría –a más largo plazo– un vía expedita al *historicismo* de la segunda mitad del siglo XIX. Tercero, el énfasis puesto en la *comodidad* (que se vincularía *utilidad*) como característica propia o apropiada de la "verdadera arquitectura" de su época. Es decir, como se aprecia, a partir del concepto de *caractère* Jacques-François Blondel desarrolló la noción general de *estilo*,⁶⁵ la cual resultaría (derivaría) de aquella otra categoría primordial asimilada a la *función expresiva*. En su doctrina esta noción expresaba el *efecto* que produciría un edificio, y que podría arriesgarse, de manera conjetural, se vincularía con la ornamentación. Aquí, Hanno-Walter Krufft, en términos textuales, señala...

Caractère es la expresión de la función [*social*], el *style* [*estilo*] es su efecto. *Caractère* es *naïf, simple, vrai* [*ingenuo o espontáneo, simple, verdadero...*]; *style* es *sublime, noble, élevé* [*sublime, noble, elevado o superior o mayor o de alta valoración (supérieur, haut)*]. En oposición al ornamento arbitrario [Jacques-François] Blondel exige el *grand goût de la belle simplicité* [el *gran gusto de la bella simplicidad*], de lo cual resulta una fórmula fundamental del nuevo clasicismo. Según [Jacques-François] Blondel existe un 'estilo verdadero' en la arquitectura. La verdadera arquitectura tiene *en todas sus partes el estilo que le es propio sin ningún tipo de mezclas, aquel que presenta un caractère decidido, que asigna a cada miembro un lugar, que no utiliza sino los ornamentos necesarios para su embellecimiento* (170). (Blondel citado en Krufft, 1990, pp. 193-194)^{66 67}

⁶⁴ Jacques- François Blondel. *Cours d'architecture. Op.cit.* (Referenciado por Krufft H-W 1990 en cita al final p.411).

⁶⁵ El concepto mismo de 'estilo' es una invención moderna, que sustituye la noción de 'manera' o 'manera' propia de los talleres catedralicios de impronta medieval. Al remitir la expresión o lenguaje de un arquitecto al elemento de escritura, sitúa la producción arquitectónica en el campo de lo intelectual, lo sustrae del mero oficio. Más, el desarrollo de la historia de este concepto excede los fines/alcances de esta tesis.

⁶⁶ Jacques- François Blondel. *Cours d'architecture. Op.cit.* (Referenciado por Krufft H-W 1990 en cita al final p.411).

Aún más, siguiendo esta línea interpretativa, en la comprensión del texto citado, resulta pertinente mencionar otras referencias teóricas de esa época, de la idea del *gusto* como opuesto a la *moda*, y de la posibilidad de educarlo en un doble nivel: lego (activo) y profano (pasivo). Así...

La educación del gusto es un requisito fundamental para alcanzar esta meta. [Jacques-François] Blondel parte de un gusto ingénito y de uno aprendido (*goût natural-goût acquis* [*gusto natural-gusto adquirido*]). Además, distingue un *goût actif* [*gusto activo*] y un *goût passif* [*gusto pasivo*]. El gusto activo y adquirido requiere el conocimiento de las leyes del arte y el estudio comparativo de las obras de los grandes maestros. El gusto ha de perfeccionarse a través de la observación de la naturaleza y el universo. Sólo por este camino se accede al *vrai style* [verdadero estilo]. (Kruft, 1990, p. 194)

Si faltara algo más para argumentar la importancia que tuvo este arquitecto en todo el desarrollo posterior, aún cuando esto quedara opacado por la exuberante monumentalidad de las ilustraciones de Étienne-Louis Boullée o las notables producciones de Claude-Nicolas Ledoux, se comenta la participación de Jacques-François Blondel en la redacción de la *Enciclopedia*, y el punto de vista allí sustentado respecto de la historia...

El conocimiento de la historia de la arquitectura y la historia de la teoría de la arquitectura constituyen una parte ineludible de la formación del arquitecto, de modo que concluye su 'guía estudio' con una bibliografía razonada de la teoría de la arquitectura. En la 'Encyclopédie' Blondel escribió importantes acotaciones sobre la arquitectura bajo los nombres de Diderot y D'Alembert. (Kruft, 1990, p. 195)

Ese anclaje conceptual, ese referenciarse en la teoría francesa del siglo XVIII, complementa y amplía la interpretación de Claudia Schmidt, sobre el cual se volverá más adelante, en el entendimiento que no existe una única ni unívoca línea de ascendencia teórica, sino que todo el accionar arquitectural y sus lecturas, sean estas eruditas o profanas, se sustentan sobre un sustrato común de comprensiones, no siempre explicitadas ni enteramente conscientes. Es decir, que esas ideas no sólo configuran el pensamiento proyectual de los arquitectos sino que modelan –también de manera paradigmática– los imaginarios sociales, aquellos que son puestos en juego en las decisiones políticas y en los debates que afectan cuestiones científico-técnicas, sean estas legislativas o académicas, en cuanto involucran lo edilicio.

⁶⁷ O esta otra traducción...“*todo el estilo que es propio o limpio, que no tiene mezcla de ninguna especie, que presenta un carácter determinado, lo que pone a cada miembro en su lugar, que no apela a los adornos que se requieren para embellecer...*”. (Referenciado por Kruft H-W 1990 en cita al final p.411)

Por ello, retrotrayendo la historia al siglo XVIII francés, resulta relevante señalar que para Étienne-Louis Boullée, la arquitectura debía definirse con base en una claridad acorde a su cometido (*finalidad*), que estableciera un diálogo evidente entre la vocación de ser el edificio, el partido arquitectónico adoptado y su expresividad morfológica, en donde cada obra tenía que expresar su propósito y habría de ser conformada en consecuencia.

Esa legibilidad llevó a Étienne-Louis Boullée a establecer su arquitectura en términos de *lenguaje*, por tanto, habría que poseer un *carácter expresivo*, que involucra a la retórica,⁶⁸ para buscar la transparencia didáctica. Este principio de concordancia debía estar presente entre el arquitecto y el espectador para que éste no pudiera percibir sentimientos ajenos a los que la misma obra refiere.

Étienne-Louis Boullée sentía que el aspecto exterior de cualquier edificio debía afectar al público en lo emocional, estimulando –en el alma– nobles sentimientos. Dicho principio lo llevó a establecer una arquitectura basada en las formas puras de la geometría –asociada a la naturaleza–, para dotarla de una poesía que se basara en la idea de lo sublime. Además, la idea de *transparencia didáctica*, del sentido educativo-moralizante que aquel intelectual-artista pretendía otorgarle a la arquitectura, son los aspectos que más interesan a esta historia. Pues, en el análisis de las proposiciones de este arquitecto del setecientos se resalta que...

A través de su *Essai [...sur l' Art; Ensayo sobre el Arte]* Étienne-Louis Boullée aspiraba a obtener el reconocimiento público... *par des efforts utiles à la Société [...por (mediante) los esfuerzos que sean útiles a la Sociedad]; "...le interesa sobre todo poner de manifiesto la 'poesía' que contiene la arquitectura. Exige el caractère poético, sobre todo en los edificios públicos: Sí, yo creo, que nuestros edificios, sobre todo los edificios públicos, deberían evocar en nosotros sentimientos análogos a la utilidad a la cual estos edificios han sido consagrados (192)⁶⁹. (Boullée, 1968 citado en Kruft, 1990, p. 206).⁷⁰*

La referencia expresa a los edificios públicos, en una encrucijada histórica en la cual la novedosa estatalidad burguesa busca su *forma*, no resulta en modo alguno gratuita ni banal.

⁶⁸ Poco se ha indagado en las relaciones que existiría entre la retórica clásica, en la versión de Cicerón, el *Clasicismo*, y su derivativo el *Academicismo*. Sin embargo, a pesar de ser un tema que requeriría un desarrollo propio que excede a esta tesis, baste decir que el recorte objetual, que la búsqueda de elocuencia, que los postulados primordiales de los teóricos del Renacimiento en la península itálica de los siglos XV-XVI estaban profundamente influenciados por aquel literato.

⁶⁹ Boullée E-L. *Essai...* (1968: pp.47/ss) Referenciado por Kruft H-W en cita al final (1990: p.414).

⁷⁰ La noción de *caractère* a la que recurría Étienne-Louis Boullée, y que ha sido receptada por el investigador Hanno-Walter Kruft (1990) en este párrafo de su texto, pareciera retomar la idea de *carácter* en su acepción común como fisonomía que caracterizaba o correspondía a la naturaleza de un *personaje*, y así fue transferida a la teoría de la arquitectura.

Sin embargo, no resulta operativo profundizar en todo el giro conceptual que Étienne-Louis Boullée introdujo en la teoría de la arquitectura, alcanza con mencionar que se desinteresa de la construcción, a la cual considera una técnica, un problema de segundo orden, y que su proyecto ideológico se expresa en sus ilustraciones, las cuales la arquitectura –desligadas de toda sujeción a la escala humana– buscará anclarse en la idea de *caractère* [*personificación, manera de ser, rasgo o característica esencial, marca que registra una superficie o apariencia...* aquello que hace que por sus cualidades, conocimientos u otras actitudes, se destaque o sobresalga en una determinada ambiente social].

Cerrando el capítulo sobre los hallazgos e interpretaciones de Hanno-Walter Kruft en torno a la noción de *caractère* tal como la formulara Étienne-Louis Boullée, subrayamos que este autor plantea que...

Boullée describe la analogía entre los cuerpos regulares y su efecto sobre la sensibilidad humana como *caractère*: *Yo llamo caractère al efecto que resulta de este objeto y provoca alguna [cualquier] impresión* (196). Boullée da una interpretación al concepto de *caractère*, distinta de aquella que había conocido durante el estudio con Blondel *el Joven*.⁷¹ El hecho de que lo describa como un efecto es una consecuencia del pensamiento de Le Camus de Mézières. La diferencia radica en que él lo refiere al efecto producido por los cuerpos regulares más que a la manifestación de las funciones de un edificio.

La regularidad y la simetría de los cuerpos son para él aspectos esencialmente naturales. Por ello incorpora la totalidad del efecto de la naturaleza en sus definiciones, y sus proyectos pretenden nada menos que crear *grands tableaux de la nature* [*grandes pinturas de la naturaleza*]. Para Boullée la arquitectura es el único arte que lleva la naturaleza a la obra.⁷² (Boullée, 1968 citado en Kruft, 1990, p. 207)

Más profundas, o quizás más afín con los intereses de esta tesis, resultan las ideas de Claude-Nicolas Ledoux. Para exponerlas, se recurre al mismo historiador de las teorías de la arquitectura, y se retrotrae a la vinculación que existe entre la doctrina del *caractère*, la *architecture parlante*, y la ampliación del horizonte temático de los arquitectos, que este ha expresado como nadie. Aquí, en la comprensión que Hanno-Walter Kruft hace de lo postulado por Claude-Nicolas Ledoux, se señala que en éste...

⁷¹ Jacques François Blondel (1705-1774) arquitecto, urbanista y teórico francés, conocido como 'el Joven', diferenciándolo de François Blondel (1617-1686) conocido como 'el Viejo'.

⁷² Boullée E-L. *Considerations... L'architecture étant le seul art par lequel puisse mettre la nature en oeuvre*. (1968: p.34). Referenciado por Kruft H-W en cita al final (1990: p.414).

La arquitectura refleja el orden social: *La casa del pobre con su exterior modesto rechazará el esplendor del palacio del rico...* (207)⁷³ (Ledoux, 1804 citado en Kruft, 1990, p. 210)

En una versión propia de esta traducción quizás proporcione una interpretación más acorde a los fines que perseguía este pensamiento ledouxniano: la *casa de los pobres*, por su modesto exterior, *mejorará* el esplendor del *palacete*⁷⁴ de los ricos de hotel. La traducción *rehaussera* como *mejorará* en lugar de *rechazará*, supone que la contraposición de las expresiones adecuadas al orden social, calificará mejor la propiedad y lo propio de ambos tipos de edificación.

Esta segunda traducción (interpretación) produce que la siguiente aseveración de Hanno-Walter Kruft adquiera un significado más pleno, pues en el marco comprensivo del pensamiento de Claude-Nicolas Ledoux...

El arquitecto asume un papel primordial en el orden social. Tiene funciones políticas, morales, legislativas, culturales y de gobierno. Su posición es entendida como algo casi religioso. El arquitecto 'purifica' el sistema social: *El hombre que desempeña un oficio es un autómeta del Creador; el hombre de genio es Creador en sí mismo* (208)⁷⁵ (Ledoux, 1804 citado en Kruft, 1990, p. 211)

Además, es interesante la utilización de la noción de *métier* cómo *hombre de oficio*, de trabajo que solo requiere habilidad técnica, separada de aquella facultad que hace al *hombre de genio*, quien dispondría de facultades intelectivas superiores, de acuerdo a la división social del trabajo. Y, por otra parte, siguiendo la comprensión del historiador, resulta sumamente interesante que para éste...

Lo nuevo en Ledoux no es un protagonismo en la lucha social, sino su postulado acerca del papel del arquitecto dentro del orden social. (Kruft, 1990, p. 211)

Sin embargo, en aquel contexto...

Ledoux no reconoce diferencias de rango entre las distintas tareas de la arquitectura, como aún las veía su maestro [Jacques-François] Blondel [el *Joven*]; la única diferencia radica en la magnitud y en el *caractère*. La vivienda del pobre y el palacio del rico han pasado a ser tareas de igual importancia: *El artista no siempre puede ofrecer*

⁷³ Ledoux C-N. *Op.cit.* (1804: p.1) Referenciado por Kruft H-W en cita al final (1990: p.415).

⁷⁴ Aquí se recurre a la noción de *palacete* incorporando una acepción de *residencia* que permita diferenciar *l'hôtel* de los ricos de la *maison* (*casa*, mera *vivienda*...) de los pobres.

⁷⁵ Ledoux C-N. *Op.cit.* (1804: p.175) Referenciado por Kruft H-W en cita al final (1990: p.415).

proporciones gigantescas que susciten una gran impresión; más el verdadero arquitecto no dejará de serlo al construir la casa de un leñador... (209).

La arquitectura ha de servir a la convivencia social; Ledoux es un seguidor de las ideas del contrato social de [Jean-Jacques] Rousseau ('Du contrat social', 1762), en tanto escribe: *Si la sociedad se basa en necesidades mutuas que imponen un sostén recíproco ¿porqué no habrían de reunirse en las casas particulares estas analogías de sentimientos y gustos que honran al hombre? ...El carácter de los monumentos, como también su naturaleza, sirven para la propagación y la depuración de las costumbres* (210)⁷⁶ (Ledoux, 1804 citado en Krufft, 1990, p. 211)

Se introduce aquí una traducción propia que procura ofrecer algún matiz a partir de su literalidad: *Si la sociedad se basa en la necesidad mutua que comanda el afecto mutuo...¿Por qué no habrían de reunirse, en casas privadas, la analogía de sentimientos y gustos que honran al hombre? ...El carácter de los monumentos, como su tipo-naturaleza, son utilizados para la propagación y la purificación de la moral.* De modo consecuente con ese párrafo de su tratado, Hanno-Walter Krufft interpreta que –en la lógica de Claude-Nicolas Ledoux–, el concepto de *caractère* pasa de ser una *función expresiva* a ser un *instrumento educativo*.

No vale la pena extenderse mucho más en describir estas cuestiones; pero sí resulta conveniente citar al propio Hanno-Walter Krufft, quien –cerrando el capítulo referido a las teorías arquitectónicas en Francia del siglo XVIII– se dedica describir las proyecciones más actuales de la cuestión de la doctrina de *caractère*, de la *architecture parlante*, en sus proyección posterior; aspecto que constituye uno de los intereses centrales de estas anotaciones. Así, este historiador, remitiéndose a la versión de esa teoría que adoptara la arquitectura del siglo XIX, explica...

La concepción actual de la idea de *caractère* es ambigua: *caractère* ha de expresar la función de un edificio, más no la función práctica constructiva sino el sentido simbólico de ésta, de modo que desencadene asociaciones y al mismo tiempo cumpla con un programa educativo. A esta capacidad de expresión ha de subordinarse la utilidad del edificio; las funciones internas frecuentemente son sacrificadas. *Caractère* es prioritario a *usage*. Este concepto, que era fundamental para los arquitectos franceses de la primera mitad del siglo XVIII, desaparece casi del todo entre los maestros de la Arquitectura de la Revolución. La arquitectura se transforma en un lenguaje simbólico que se celebra a sí mismo. Así se entiende que aquellos proyectos ni siquiera pretendieran ser llevados a

⁷⁶ Ledoux C-N. *Op.cit.* (1804: p.3) Referenciado por Krufft H-W en cita al final (1990: p.415).

la realidad. Su realización habría negado la idea. La fascinación de este planteamiento radica en el tratamiento de una idea que fue una 'imagen', más nunca arquitectura. La idea de *caractère* y de *architecture parlante* estaba condenada a ser trivializada. Con los proyectos de Jean-Jacques Lequeu [1751-1825] y de otros triunfó el *mauvais goût* [*mal gusto*, que *adolece de gusto*, que *carece de buen gusto*] sobre las ruinas de una teoría de la arquitectura que quiso formular [Jean-Baptiste] Colbert [1619-1683], pero que comenzó su decadencia ya durante su gestación." (Kruft, 1990, pp. 214-215)

Entonces, es lícito conjeturar que de esta acepción de *caractère*, de la *architecture parlante* que en ella se funda, deriva toda la búsqueda decimonónica de brindar un *carácter* definido a un edificio público, la cual se enraíza en la codificación que estableciera Jean-Nicolas-Louis Durand (1760-1834)⁷⁷ para todo el Academicismo siglo XIX, y en la relación generacional, de contemporaneidad y sucesión, que hubo entre las ideas de los *Arquitectos de la revolución* y este didacta.

Ha de consignarse aquí que no se tiene registro que Carlos Altglet conociera –de manera acabada y plena– lo postulado por la teoría francesa de la arquitectura del siglo XVIII, en particular de los nominados *Arquitectos de la Revolución*, ni tampoco de sus obras. Sí, en cambio, tiene algún fundamento conjeturar que aquel pensamiento y ese obrar se transfirió, como se ha dicho con anterioridad y de manera recurrente, a través de los manuales de Jean-Nicolas-Louis Durand, al "sistema de proyecto"⁷⁸ academicista del *Beaux Arts*, que alcanza difusión y hegemonía internacional en todo Occidente, y que quedó instalado en su dispositivo proyectual.⁷⁹

⁷⁷ Jean-Nicolas-Louis Durand (París, 1760-1834). Trabajó en la oficina de Étienne-Louis Boullée durante algún tiempo, donde se formó como arquitecto. La influencia de aquel arquitecto es notable en algunos de sus proyectos. Luego fue profesor de arquitectura en la *École polytechnique* desde su fundación, cargo en el que se desempeñó durante los años 1795-1830. Allí sus enseñanzas ejercieron una notable influencia en los arquitectos posteriores. Esas enseñanzas, basadas en la economía, la funcionalidad y la racionalidad de la arquitectura son precursoras de las que caracterizarán a la arquitectura moderna en el siglo XX.

⁷⁸ Hablar de 'sistema de proyecto' en este contexto supone otorgar a la noción de *sistema* una acepción cercana a la idea de paradigma, en tanto involucra una serie de supuestos que no necesitan de formulación explícita para ser operantes y eficaces respecto de las prácticas.

⁷⁹ Jean- Nicolas-Louis Durand escribió dos tratados/manuales en los que expuso su método de proyectar: 1) *Receuil et parallele des édifices en tout genre, anciens et modernes* (1799-1801); primer tratado que contiene ejemplos arquitectónicos antiguos y modernos, donde todos los planos están a la misma escala, y cuyo objetivo era comparar las diferentes arquitecturas a lo largo de la historia para aprender de ellas. Y, 2) *Précis des leçons d'architecture données à l'ecole polytechnique* (1802-1805) que cuyo primer volumen exponía un método completo para proyectar y otro método para analizar un edificio. Para analizar un proyecto uno tiene que ir del detalle a lo completo. Para componer un proyecto uno tiene que ir de lo completo a los detalles. En el segundo volumen analiza los diferentes edificios que componen una ciudad. Ese último texto se convirtió rápidamente en un texto de referencia del clasicismo romántico y tuvo mucha aceptación no solo en Francia, sino en otros países como Alemania. Su método era sencillo y fácil de aplicar, capaz de adaptarse a casi cualquier programa de un edificio de la época. Se proponía para proyectar, trazar en primer lugar los ejes principales y a partir de ahí los secundarios. Sobre estos ejes se componen las diferentes piezas propuestas de base geométrica fácilmente

Es evidente que este razonamiento hace recaer la génesis de la renovación de la arquitectura moderna en las producciones, teóricas y fácticas, de la Francia del siglo XVIII, y que esta hipótesis encuentra otras referencias o resonancias historiográficas; por caso, lo postulado por Emile Kaufmann (1980), quien teoriza sobre los orígenes del Movimiento Moderno, al cual enraíza precisamente en los denominados *Arquitectos de la Revolución*,⁸⁰ en particular en Claude-Nicolas Ledoux, Étienne-Louis Boullée y Jean-Jacques Lequeu.

Más traer al relato esta extensa digresión no se sustenta en la intención de mostrar una vacía comprensión o manejo erudito, sino en ser consecuente con el marco teórico adoptado, entendiendo que es absurdo pretender establecer una rigurosa arqueología de los conocimientos y de las referencias de un autor-proyectista, de sus lecturas y saberes de primera mano; baste con entender que hay gruesos trazos que conectan los diversos dispositivos proyectuales, los diferentes modos de leer, de describir, y de hacer arquitectura, en tanto éstos pertenecen a una época; en este caso a la modernidad temprana que transita entre los siglos XVIII-XIX en Europa, y que *refractan* en otras partes de mundo donde el Academicismo tuvo vigencia, entendiendo que aquí se engloba en el concepto de *sistema-paradigma*, en la acepción que nosotros lo entendemos.

Por otra parte, la pertinencia de estos postulados respecto a la primera fase de la arquitectura escolar, englobando en esta a toda aquella edificación destinada ex profeso al sistema educativo, en el contexto de los debates sobre las arquitecturas de Estado, no es nueva; sino que, como se ha mencionado en los párrafos anteriores, Claudia Shmidt ha señalado y ocupado de interpretar el impacto que tuvo en la edificación pública del roquismo.

Claudia Shmidt observa que la construcción material del proyecto de Nación que estaba en el imaginario de la elite dirigente, que –aún cuando la autora no lo señala– acompañaba y se imbricaba con el modelo de inserción del país en el concierto de la división internacional del trabajo, tuvo un viraje fundamental en el momento de la capitalización de la ciudad de Buenos Aires, hecho político que produjo un cambio en el horizonte de las condiciones de posibilidad e impactó en los modos de producir la representación material, a escala nacional, de sus instituciones (Shmidt, 2000, p. 66).

La autora consigna que, desde ese hecho, junto con otros eventos políticos, generó una sensación de estabilidad y durabilidad –expresadas en el lema roquista *Paz y administración*–

relacionables. Así posibilitaría pensar composiciones en serie/moduladas, sistema que reaparece, en cierto modo, en la construcción industrializada del siglo XX.

⁸⁰ "...no considero como 'arquitectos revolucionarios' aquellos arquitectos a los que las autoridades revolucionarias encargaron... [...] [(algunas obras) sino a los que fueron...] ideando esquemas arquitectónicos como antes nunca habían existido." (Kaufmann, 1980, pp. 56-58).

que se hicieron reconocibles en las maneras de enfrentar la construcción de aquellas obras públicas que se presentaban como necesarias e imperiosas. Frente a ellas, los grupos políticos que tomaban las decisiones al respecto (es decir, la elite dirigente), prestaron especial atención a las cuestiones estéticas.⁸¹

Claudia Shmidt (2000) consigna que esas preocupaciones demuestran que, además de las necesidades pragmáticas de contar con ámbitos aptos para el ejercicio de las funciones de la administración pública, se hacía manifiesta la demanda de disponer de un "plus de significación" [sic] vinculado al proyecto de modernización de la sociedad y del Estado. Es decir, se estaba ante un clima político y social propicio para emprender la construcción de la maquinaria burocrática estatal en todas sus dimensiones (organizacionales, físicas y simbólicas).

A la vez, el crecimiento económico generado por la propia pacificación interior y las exportaciones exteriores, que redundaban en la captación de ingentes recursos públicos, otorgaba un inusitado horizonte de posibilidad; al tiempo que –la propia puesta en escena de un país moderno en su ciudad capital– hacía necesaria la creación, que fuera a la vez representación, de un centro urbano que con su imagen de progreso resultara atractivo y atrayente par la inmigración (Shmidt, 1997, p. 66).

Este clima, este espíritu, animó al presidente Julio A. Roca, impulsando a que desarrollar, de manera simultánea, múltiples emprendimientos, enviando los proyectos al Congreso Nacional, y explicando que resultaba...

...necesario pensar en la construcción de diversos edificios públicos [...] que [correspondan] al adelanto del país. (Carta del '*Poder Ejecutivo Nacional al Honorable Congreso de la Nación*', 17 de agosto de 1883 citado en Shmidt, 2000, p. 66)

Más allá de esas formulaciones referidas a la propia edificación, en el orden urbanístico, el otro evento que suscitó un renovado horizonte de imprevistas posibilidades en aquel escenario urbano fue la designación de Buenos Aires como capital federal permanente, de modo que la realización de esos emprendimientos se alinean con el pasaje de lo "provisorio" a lo "permanente". Entiende la autora que en la coexistencia de la "ciudad efímera" y la "capital permanente", la propia dinámica del cambio exigía cualidades que apuntaran dejar su marca (Shmidt, 2000, p. 66).

⁸¹ Claudia Shmidt, en nota al final (p. 83), se refiere a que las decisiones sobre aquellas obras públicas que se consideraban relevantes en tanto habrían de representar la Nación toda eran sometidas al debate parlamentario. Una lectura de las diferentes intervenciones de aquellos legisladores demuestran que sus disertaciones/exposiciones excedieron las meras cuestiones presupuestarias u otros tecnicismos para ahondar en las preocupaciones representacionales (véase Shmidt, 2000).

Como revela el arquitecto Jorge Francisco Liernur, entre los años 1870-1910, durante el proceso de formación y construcción de la metrópolis moderna, junto a la ciudad formal coexistió una Buenos Aires más caótica, no formalizada y efímera, que ocupaba buena parte de la ciudad, con construcciones en madera, prefabricadas y transportables, que albergaban y se correspondían con modos de habitar también precarizados, advertibles...

...allí donde la voluntad de representación se descuida. (Liernur y Silvestri, 1993 citados en Shmidt, 2000, p. 83)

Pero volviendo sobre las cuestiones propiamente arquitectónicas, a la cuestión del *carácter*, Claudia Shmidt señala que se trata de entrever y elucidar, en ese contexto, la correspondencia entre las ideas e imaginarios de "edificio público" y "adelanto-progreso del país". Entiende que, para ello, para ampliar la comprensión acerca de los debates sobre la representación material del Estado, resulta pertinente introducir, mínimamente y de modo sucinto, la noción de *carácter*, convertida en un idea que se extendía en los distintos ámbitos (Shmidt, 2000, pp. 66-67).

Sobre esa noción en particular Claudia Shmidt (2000) señala que la conceptualización de la noción de *carácter* conjuntaba –hacia la segunda mitad del siglo XIX– varias acepciones.

En principio, en su sentido general, se asocia y remite a la definición aristotélica que presenta a los *caracteres* –en tanto partes de la tragedia y la comedia– como aquellas manifestaciones que muestran la línea de conducta, el modo de ser de cada uno de los personajes. Según Aristóteles...

Lo que demuestra la línea de conducta es el carácter, qué cosas alguien hace –por eso no hay carácter en las palabras en las que el hablante no toma de ninguna manera partido por algo o lo evita.... (Aristóteles, trad. 1987 citado en Shmidt, 2000, p. 83)

En esa comprensión los *caracteres* debían cumplir cuatro condiciones: *ser buenos* (si la línea de conducta es *buena*); *adecuados* ("...es posible que el carácter de una mujer sea valeroso, pero no es adecuado a una mujer ser valerosa e inteligente"); *semejantes* (*verosímiles*); y *constant*es. En un orden más general Aristóteles señala que fue Homero quien primero mostró el carácter de la comedia, que es lo risible y no el tema de acción teatral.

Pero, por otra parte, en su etimología, derivada del griego, recoge la idea de incidir, imprimir o dejar una marca en un objeto.

Al respecto el diccionario de la Real Academia Española define el significado del vocablo *carácter*, como proveniente del latín *character*, otorgándole diversas acepciones. Aquí se toman algunos de ellos, los que nos parecen más cercanos a nuestras intenciones. En estos

términos, *carácter* significa: 1) Señal o *marca* que se imprime, pinta o esculpe en algo. 2) *Signo* de escritura o de imprenta. 3) *Estilo* o forma de los signos de la escritura o de los tipos de la imprenta. 4) Señal o figura mágica. 5) *Conjunto de cualidades* circunstancias o propias de una cosa, de una persona o de una colectividad, que las distingue, por su modo de ser u obrar, de las demás. 6) Condición dada a alguien o a algo por la *dignidad* que sustenta o la función que desempeña. 7) Señal espiritual que queda en una persona como efecto de un conocimiento o experiencia importantes, como, en la religión católica, la dejada por los sacramentos del bautismo, confirmación y orden. 8) *Fuerza y elevación de ánimo natural* de alguien, firmeza, energía. 9) *Modo de decir*, o estilo.

En la comprensión del siglo XVII, la vinculación entre ambos conceptos, entre una marca material (física y visible), y el modo de comportarse que se manifiesta en una línea de acción o conducta, o sea, en el efecto que esa marca produce en quien la observa, se organiza tempranamente en un campo de saber: la fisiognomía, que clasificaba los distintos especímenes (humanos y animales) según su rasgos característicos, estableciendo categorías o tipos cuyas semejanzas resultarían acordes, conforme lo indicaran sus conductas (Shmidt, 2000, p. 67).

En otro orden de cosas, en danza y en la narrativa teatral y literaria, el término *carácter* implicaba tanto la *envoltura del cuerpo* con un determinado tipo de *vestimenta* como una elaboración de un movimiento corporal. En comprensiones más contemporáneas la actuación y el baile la esencia de la performance se situaba entre ambos...

También Emmanuel Kant se ocupa de esta noción en un ensayo suyo, *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*; en particular en el Capítulo V, donde aborda la cuestión acerca de los *caracteres nacionales*, en cuanto descansan en la diferente sensibilidad para con lo sublime y lo bello (Shmidt, 2000, p. 83)

Ya en el siglo XIX, con el desarrollo de la biología, con los aportes del darwinismo, el principio de la evolución de las especies conlleva a que el carácter pase a ser una marca que – inscrita en las células– trasmite la herencia, de donde derivará posteriormente la genética. Además está decir que el darwinismo influyó notablemente en la sociología y en otros campos de las ciencias humanas; particularmente la psicología adoptó el concepto del carácter aplicándolo al estudio de las conductas emergentes, tanto individuales como colectivas.

En los ámbitos del arte y la arquitectura, donde más interesa a estas notas, como hemos reseñado, la noción de *carácter* adquirió un desarrollo central en el seno de la *Académie des Beaux Arts* en Francia, especialmente con el advenimiento de la Revolución Francesa (1789), pero también antes, con el desarrollo de nuevos temas y programas arquitectónicos más afines

con la nueva sensibilidad social propia del *Iluminismo*, que exponen una nueva civilidad e incluso fundamentalmente de una inusitada estatalidad, vinculadas al desarrollo de las fuerzas productivas, de las nuevas demandas derivadas de los circuitos de circulación e intercambio. Estas últimas cuestiones no son planteadas por la investigadora, que omite los debates pre-revolucionarios, que valora –entre los nuevos programas– fundamentalmente a los edificios públicos; valoración que, en su acepción más amplia, es acertada. Esta comprensión la lleva directamente a los planteos de Antoine Chrysostome Quatremère de Quincy a quien considera uno de los teóricos principales (Shmidt, 2000, p. 67).

Siguiendo esa línea argumental observamos que Antoine Chrysostome Quatremère de Quincy (1755-1849) retomó la noción de *carácter* del siglo XVIII, retrotrayéndola a la etimología griega, y postula que el *carácter arquitectónico* será aquel que responda de manera fiel al uso y que exprese exteriormente –a través del propio lenguaje de su arte– el efecto que mejor le corresponde. En tal sentido, el papel y la habilidad del arquitecto sería la de "...imprimir al edificio un modo de ser adaptado de tal manera a su naturaleza o su destino que pueda expresar con certeza lo que es y descartar lo que no es." ⁸²

Ya en la segunda mitad del siglo XIX la noción de *carácter*, en el arte y la arquitectura, desarrollada por Hippolyte Adolphe Taine (1828-1893) (1933) fue la más extendida y la que adquirió mayor peso. Apoyada en la teoría del *milieu* [del *medio* ambiente, que aúna lo geográfico y lo espiritual], los caracteres nacionales se fueron definiendo según las condiciones naturales de los diferentes países (Shmidt, 2000, p. 67).

Según Claudia Schmidt (2012), en la Argentina de la década de 1880, aquella noción de carácter –en sus múltiples acepciones– constituyó un tema que atraía la atención de la elite dirigente y se mantuvo en el centro de diversos debates, desplegados de manera superpuesta o simultánea, en su doble juego: por un lado, la visión del *carácter* como algo inevitable (una marca dada por la naturaleza); y, por otro lado, como un atributo capaz de imprimirlo o modificarlo. En aquellos años, según esa autora, esos debates giraron en torno a la cuestión del *carácter nacional*, de su construcción ante la problemática de la inmigración, ante la disyuntiva de la necesidad de crear una cultura nacional surgida de la fusión de razas que provocaba esta última, entre muchos otros.

Las búsquedas de una genealogía racial que pudiera garantizar el éxito del proyecto nacional ocupaban distintos planos de interés en que se veía involucrados los intelectuales, pensadores y científicos argentinos de la época. En su lógica, la composición de la raza argentina debido a la inmigración era centralmente blanca y proveniente de diversas regiones

⁸² Voz *Carácter* (Quatremère de Quincy, 1832/1992).

de Europa; sin embargo, en esa presencia pero en otro sentido, aparecía el problema generado por el propio mestizaje. Miembros encumbrados de la elite dirigente, políticos e intelectuales notorios como Vicente Quesada, Carlos Octavio Bunge, Agustín Álvarez, José Manuel Ramos Mejía o el propio Perito Francisco Moreno (director e impulsor de la obra del Museo de Historia Natural de La Plata), dedicaron una buena parte de sus producciones al problema racial en estrecha relación a las posibilidades de éxito que podía llegara a tener el proyecto de modernización de la Nación impulsado por el propio Estado-nacional, en el marco del pensamiento de la *Generación de los ochenta*. Un interesante análisis de esta cuestión ha sido desarrollado por Oscar Terán, en el *Positivismo y nación en la Argentina* (Ramos Mejía, Álvarez, Bunge e Ingenieros, 1987 citado en Shmidt, 2000, p. 84).

En el mismo orden, el problema que se suscitara en torno al *carácter nacional* en aquella Argentina de las últimas décadas del siglo XIX, se extendía a muchos otros tópicos, en la perspectiva planteada por el historiador británico Eric Hobsbawm (1995, p. 118), quien señala los vínculos entre "nación" y "raza", en el uso indistinto de ambos términos y en la asociación del "*carácter nacional*" con el "*carácter racial*".

Es conveniente hacer notar que aquella Argentina, imaginada por la *Generación del Ochenta*, negaba la herencia hispánica, caracterizada como arcaica y pletórica de atavismos; y aún más negaba la presencia de los pueblos originarios en su territorio, considerado entonces como un puro "desierto".⁸³

Por otra parte, en la proyección de la cuestión racial, en la vinculación de ésta con el proyecto de Nación que portaba la elite dirigente, la autora señala que en todos los casos se mantenía latente la idea de que existía una correlación de causa-efecto entre el *carácter* –en tanto rasgo, marca visible o acto reconocible– y su *destino* ineluctable, que le correspondería indefectiblemente. En este sentido también resulta pertinente traer al relato las formulaciones de Walter Benjamín, quien –en su ensayo *Destino y carácter* (Ensayos escogidos, Sur, Buenos Aires, 1967)– plantea la ruptura de la relación de causa-efecto que se daría entre

⁸³ De un modo poético, en una licencia que se aprecia como por entero aplicable a aquella concepción genocida que arbitrara/asumiera la elite dirigente, la palabra 'desierto' adquiere un sentido pleno en el texto de José Saramago, *El Evangelio según Jesucristo* (2010): "Vamos al desierto, pero nosotros sabemos ya que el desierto no es sólo aquello que nuestra mente se acostumbró a mostrarnos cuando leemos u oímos la palabra, una extensión enorme de arena, un mar de dunas ardientes, desiertos, tal como aquí los entienden, los hay hasta en la verde Galilea, son campos sin cultivo, los lugares donde no habitan hombres ni se ven señales asiduas de su trabajo, decir desierto es decir, Dejará de serlo cuando estemos allá." (p. 158) Algunas ideas a resaltar: *lo inculto*, es decir, lo *sin cultura*, lo carente de agricultura (en la acepción sarmientina), lo in-civilizado; los lugares donde *no habitan hombres* (en tanto a los pueblos originarios se les restaba/negaba carácter *humano*); sin *marcas/señales visibles de su trabajo* (en el supuesto que aquellos pueblos no ejercen una actividad *productiva* que se inserte en la división social del trabajo capitalista); que dejará de serlo cuando *estemos* allá (¿Quiénes...? Para la *Generación del ochenta*, un *nosotros* que se identifica con lo europeo-blanco).

carácter y destino, abordada desde perspectivas aún más amplias, que involucra lo religioso, lo esotérico, lo filosófico... (Benjamín, 1967 citado en Shmidt, 2000, p. 84).

Antes de recapitular en extenso sobre el tema central de este trabajo investigativo, referido a las cuestiones y disyuntivas que subyacían en el problema de la edilicia escolar en el tránsito de la primera a la segunda presidencia de Julio A. Roca, en la medida que estas afectan la factura del objeto sub examine, interesa introducir algunas objeciones o conjeturas que disienten o matizan las tesis de la autora.

La primera, entender que los tópicos que inspiran las disputas o debates culturales e intelectuales en el ámbito europeo parecieran "refractar" de modo peculiar –más que "reflejarse"– en la Argentina; por lo cual es lícito postular que no hubo una transcripción término a término de aquellas ideas, sino que existió una re-interpretación y una reelaboración de esas temáticas conforme a lo inusitado de las condiciones socio-culturales y políticas que interpelaban a la elite dirigente.

Lo segundo, que la trasposición de la noción de carácter en su relación con la arquitectura no constituyó un tema que fuera debatido extensamente en los ámbitos académicos o profesionales del país, sino en una cuestión que subyacía a la idea de Estado-nación y de sociedad que impulsaba aquella elite dirigente. En este punto, las arquitecturizaciones de la puesta en acto del nuevo poder del Estado, de envergadura nacional, afecta el impulso estetizante a través del cual se va configurando el ideal de Nación, y que involucra tanto los rasgos fisonómicos-idiosincráticos de sus habitantes, como su arte-arquitectura.

Sobre este último aspecto Jorge Francisco Liernur ha señalado que los arquitectos en la Argentina estuvieron más interesados en repensar *el hacer* que en formular o fundamentar *una teoría*. En su idea, tomando como eje el quehacer arquitectónico argentino, señala...

Como lo he tratado de mostrar en otras oportunidades, la arquitectura en la Argentina se ha caracterizado a lo largo de su historia por una subordinación, a mi juicio excesiva, a las imposiciones de la *fabrica* o los impulsos individuales de algunos de sus creadores, con muy pocos momentos de *ratiocinatio* en términos modernos, vale decir colectivos e institucionales. La convicción de que la arquitectura es solo o fundamentalmente *fabrica* ha sido y es dominante en nuestro medio, en el que el pensamiento crítico –que en eso consiste la *ratiocinatio* en este tiempo que nos ha tocado vivir– suele ser considerado como un adorno o un ejercicio propio de momentos de ocios o de especialistas.

A mi modo de ver en ese casi inexistente lugar que ocupa esta otra mitad vitruviana de la Arquitectura, o lo que es lo mismo en su incapacidad de construir *autoritas*, reside la

debilidad mayor que explica la pobre performance de la disciplina en nuestro país. (Liernur, 2010, p. 21)

Para completar el entendimiento/alcance de estos párrafos resulta conveniente remitirse al planteo de aquel autor, quien –ajustándose estrictamente a lo escrito por Vitruvio– observa que este distinguía entre dos actividades de la arquitectura: 1) *fabrica*, que se asocia a la transformación concreta de la materia (*al hacer*), en la que no excluía al pensamiento (*meditatio*), pero lo sitúa en una instancia de preparación previa que hacía a la reflexión sobre lo que será el proyecto, que esa transformación requiere; y 2) *ratiocinatio*, referida a la argumentación, que recepta el significado de un término retórico, vinculado simultáneamente a la razón (*ratio*) y a la argumentación, que se distancia absolutamente de la visión expectante o de la θεωρία (*teoría*) en la noción que Platón le atribuye como mirada del alma, distinta a su vez de la visión ocular, cuyo propósito es la *contemplatio* (Liernur, 2010, p. 17).

Volviendo al texto de Claudia Shmidt (2000), se observa que ella señala que toda esa digresión precedente, en torno a la noción del *carácter* traída a su análisis, tiene sentido en tanto se aplicaba a los edificios públicos construidos en aquella época; pues ha sido en ese plano, donde *se puso en acto* la posibilidad de materializar el *carácter nacional* (o dicho de otro modo, de *imprimirlo* en la materia...), donde se ponía en evidencia la falta o supuesta ausencia (negación) de una herencia cultural propia que den sustento a la "evolución" / "progreso" cultural que proyectaba su ideario hacia el futuro. Es decir, en el pensamiento de la autora, en aquellas "primeras" obras públicas...

El edificio debía hacer trascender, desde la materialidad, el destino concreto que tenía como institución. (Shmidt, 2000, p. 67)

En esa franja de problemas, suscitados en torno a la imperiosidad de instituir un determinado *carácter nacional*, puesta esta noción en las coordenadas conceptuales y terminológicas que le subyacen, tanto en sus diversas acepciones (marca natural, marca impresa, etcétera), como en la relación causa-efecto (marca heredada-comportamiento visible; raza-nación; herencia-proyecto, pasado-futuro...), es donde Claudia Shmidt (2000) identifica dos momentos que particularizan la secuencia de construcción de los edificios escolares en Buenos Aires, coincidentes –de un modo no casual– con las dos presidencias de Julio A. Roca (1880-1886/1898-1904). Pues, en la interpretación de la autora esos momentos que serían fundantes de un concepto de escuela cuya representación, en muchos aspectos, condensaría r materialmente (y de manera liminar) los valores republicanos, patrióticos y educativos, que se

mantuvo vigente en el imaginario de las elites gobernantes, más allá de los modelos en los que estos se impriman... (Shmidt, 2000, pp. 67-68).

Lo importante, en la dinámica histórica que este relato describe, reside en resaltar que – ante la urgencia de *in-formar* (dar *forma*) a la arquitectura de los nuevos programas– los profesionales que actuaban en aquel contexto recurrían al universo significativo reconocido y reconocible, en la acepción que tenía en su inmediatez. Así, el recurrir a una arquitectura palaciega no está referido a la aristocracia o nobleza, sino al *carácter civil* (no religioso) de esas edificaciones, que tuvo su primera manifestación en los Ayuntamientos de los comienzos de la Edad Moderna, en el Renacimiento.

Nikolaus Pevsner (1979), al trazar la historia de los tipos arquitectónicos, demuestra esa genealogía, por lo cual resulta casi lógico que las oficinas gubernamentales, todos los edificios públicos, estatales o privados, e incluso las escuelas se inspiraran en los *Uffizi* o en los ayuntamientos, de los cuales derivan los Tribunales,⁸⁴ en cuando el programa destinado a las instituciones que impartían justicia se desglosa del mercado, de la lonja con la cual compartían edificio. Por ello el edificio *tipo-palacio* es el primero que resulta congruente con el uso escolar de impronta laica.

Sí la propia Claudia Shmidt (2000) encuentra similitudes o relaciones referenciales entre el proyecto que Carlos Altgelt realizara para la *Escuela Petronila Rodríguez* y los Tribunales de Hamburgo construido años antes, se considera que esta referencia abona aún más el fundamento de esta tesis.

No obstante, omitiendo esas genealogías, se observa que la eficacia y vigencia de la arquitectura que propusiera Carlos Altgelt resulta evidente en el acomodamiento actual de la Biblioteca a ese continente, y que la misma ha resistido y receptado amigablemente sus actualizaciones.

A la vez, la introducción del esquema iconográfico antes descrito, hace que esta edificación resulte deudora de la *architectuere parlante* francesa, que abreve en la doctrina del *caractère*, en la cual las iconografías que representan los dictados de la *Educación Antigua* y de la referida a la *Educación Moderna* resultan peculiarmente ilustrativas.

Además, se hace notar que el recurso ornamental del grueso pseudo-almohadillado altamente sofisticado que se ha mencionado parece tener referencia en el diseño de Claude-Nicolas Ledoux para la Casa del Director, en la ciudad salinera de Chaux, en Arc-et-Senans (construida a partir de 1775).

⁸⁴ Recordemos que es la propia Claudia Shmidt (2000) quien encuentra parentescos entre el diseño de Carlos Altgelt para de la Escuela Petronila y el edificio construido para los Tribunales de Hamburgo.

Ahora, volviendo sobre la obra que constituye el objeto de esta investigación, se señala que –con posterioridad– el edificio fue completado por el mismo Carlos Altgelt, junto a su primo⁸⁵ Hans Altgelt, en un tiempo en el que ambos estaban comprometidos con la búsqueda de las posibilidades que brindaba la tecnología del hierro.

Tras la finalización de la obra, llegado el momento de su libramiento al uso, este edificio no llegó a habilitarse inicialmente como escuela, sino que fue ocupado como sede provisoria por los Tribunales, hasta que finalizara la construcción del Palacio de Justicia, frente a la plaza Lavalle.

Así, la recientemente creada escuela de Petronila Rodríguez fue reubicada en una casona situada frente a la plaza del Carmen.⁸⁶ De allí, pasó a funcionar en otra construcción cercana (calles Junín y Vicente López). La escuela recién volvió al lugar que le estaba proyectado años más tarde y solo por un breve lapso, entre los años 1894-1903; pues, entonces –ante la falta de contar con otro edificio adecuado– se decidió instalar allí al Consejo Nacional de Educación. Y fue el momento en que se mudó definitivamente la Biblioteca Nacional de Maestros, con lo cual se puede contar a partir de allí la historia de aquella espacialidad que se conformaría como una arquitectura propia.

Mas, retomando lo planteado al principio, respecto de la configuración palaciega como el tipo que mejor manifiesta el carácter monumental y cívico de las instituciones del Estado, y de la inserción de esas edificaciones en un tejido urbano que se amplía y transforma, esa decisión resultaba coherente y consecuente con la visión que se tenía de lo que debía ser el órgano rector del sistema educativo nacional. Aun cuando estos hechos –el haber omitido la finalidad *escuela* que tenía el cargo de la donación– demuestran cuánto de improvisación y de espontaneidad u oportunismo tenía la elite dirigente de esa época y cuánto de ello incidió en la arquitectura del liberalismo, evitando así toda tergiversación ideologista que idealiza épicamente aquellos tiempos fundacionales.

Por último, algunos comentarios que se suponen de interés respecto del funcionamiento.

⁸⁵ Hans Altgelt, según las afirmaciones de Claudia Schmidt (2012), sería primo de Carlos Altgelt. Igual condición le adjudica Jorge Tartarini en el artículo “Arquitecto y no ingeniero”, que publicó en el suplemento *m²* del 15 de junio 2013, editado por el diario *Página/12*. De ese modo, este último pareciera rectificar allí una versión anterior suya, sobre la biografía de aquel arquitecto, publicada en la revista DANA N° 24 (1987). Igualmente, un descendiente de la familia, el ingeniero Carlos Altgelt en su libro *Arquitecto no ingeniero. La vida y obra de Carlos A. Altgelt* (2015), da absolutas precisiones, informando que se trata del primo segundo de Carlos Altgelt, que era hijo de August Hermann Altgelt-de Greiff (1824-1865), y que emigró a Buenos Aires (1892), estableciendo aquí la cuarta rama del apellido Altgelt en Argentina. Incluso menciona que era arquitecto, como su renombrado primo, colaborando con este en numerosas obras (Altgelt, 2015, p. xix). Sin embargo, Jorge Francisco Liernur y Fernando Aliata (2004), en el *Diccionario de Arquitectura en la Argentina: estilos obras biografías instituciones ciudades*, le adjudican incorrectamente filiación de hermano, debido a haber tomado como fuente bibliográfica aquella primera versión biográfica de Jorge Tartarini.

⁸⁶ En las actuales calles Arturo Capdevila y Paraguay.

El primero está referido a la importancia que tuvo la radicación definitiva en un edificio, que pasaba a ser propio y que estaba dotado de una arquitectura de sobresaliente factura estilística, en la expansión, crecimiento y consolidación de esta biblioteca, y en la centralidad y ascendencia que esta adquirió en la formación docente permanente.

El segundo punto es que, aunque se carezca de referencias espaciales específicas, las fotografías que acompañan los informes de esa época dan cierta idea de la localización de las actividades de lectura y trabajo técnico; y el mobiliario que en ellas se percibe dan una imagen de los modos de lectura y acercamiento al libro en las salas.

En este sentido, el edificio posibilitó orientar el esfuerzo hacia la organización del quehacer bibliotecológico, objeto del próximo acápite.

3.3. Proyecto organizacional: ambigüedades y certezas. Ausencia de un *corpus teórico bibliotecológico*.

En este apartado, nuestro interés centra en lo organizacional, en los tanteos y resoluciones que hacen a la ciencia bibliotecológica en una fase que adquiere un carácter fundante.

Así, en su *contenido* liminar, este acápite dirige su atención hacia la dimensión organizativa, respecto de la cual vemos que –hacia la década de 1880, cuando, por entonces, la biblioteca se configura en su legalidad institucional–, ésta iba adquiriendo una mayor complejidad y amplitud de significados.

Esa dimensión organizacional, que ha sido objeto de interés de un campo científico especializado, involucra, por un lado, la cuestión inventarial (patrimonial) y los aspectos clasificatorios (bibliotecológicos); y, por otro lado, los factores que hacen a su funcionamiento interno, al desglose de actividades que sucesivamente van incorporándose a su cometido, como otro aspecto más específico de lo bibliotecario, y que implican un ingente nivel de especialización interior, redundando en su incipiente y aún no formulado programa arquitectónico, con implicancias en la disposición de su espacialidad.

En los párrafos iniciales de este capítulo hemos señalado que, en esta fase, la biblioteca alcanza un estatuto legal pleno como *agencia* del Estado subrogada a lo educacional-docente, por lo tanto, con autonomía respecto de los organismos del gobierno central. Aún en esa evidencia se observa que, más allá de esa marcada autonomía, su estructura no podía sustraerse por entero a los dictados y procedimientos que le imponía su *carácter* de entidad pública, que debe regirse por las normas propias de ese tipo de administración. Esa condición sobre-determina el hecho de que los aspectos patrimoniales e inventariales de su contabilidad

parezcan tener paridad, e incluso alguna primacía, sobre la organización bibliotecológica referida a la catalogación de los volúmenes que componían su acervo.

Además, en esta etapa, en relación al cometido que se fija y se le asigna, la eficiencia de la atención a un público más exigente, en la medida que se estructura de modo más especializado y profesionalizado, comienza a desplegar una mayor gravitación, junto con las aspiraciones de incrementar su fondo bibliográfico de manera notable.

En la lógica de estos imperativos, ese movimiento hacia lo bibliotecario se vio acompañada por una tendencia a nivel internacional, donde sobresalen los bibliotecarios de nacionalidad estadounidense, quienes –hacia esa segunda mitad del siglo XIX– lideraban esas búsquedas.

Así, luego de la sanción de la Ley N° 1420 que promulgaba su creación, en los primeros meses de 1885, se trabajó en el inventario y catalogación de los 47.729 volúmenes recibidos de la extinguida Biblioteca Nacional.

Como hemos afirmado en el acápite referido a su despliegue institucional, de una manera elocuente, los modos de llevar una contabilización de los lectores permiten advertir que, en esos años, la Biblioteca carecía de metodologías adecuadas para una administración eficiente de sus datos; lo cual se aprecia en los saltos y divergencias, evidentes e inexplicables, que introducen una duda fundada respecto de los métodos utilizados para llevar los registros bibliotecológicos de lectores, préstamos y concurrentes. Por caso, y con las precauciones que se tiene respecto de la fuente citada, se observa que –cotejando los registros de la época– Amador Lucero (1910, p. 19) advertía que un nombre podía llegar a figurar hasta cinco veces sucesivas según el número ilimitado de obras prestadas que cada solicitante podía retirar.

Volviendo sobre los hechos vemos que, a poco de abrir sus puertas, la Biblioteca contó con un nuevo reglamento, que se mantuvo vigente por varios años, que establecía que se debía llevar un libro de entradas y un doble catálogo, sistemático por materiales y alfabético por autores, pero no mencionaba demás protocolos indispensables, según Amador Lucero (1910, p. 16), ni contabilidad comercial.

Cuando en 1897 la Biblioteca Nacional de Maestros consiguió su traslado al edificio que estaba destinado a la Escuela Petronila Rodríguez pero que fue re-convertido en sede del Consejo Nacional de Educación, produjo, en consecuencia, que al contar con un edificio propio, con una espacialidad asignada a su desempeño, el esfuerzo se orientara hacia la organización de su quehacer bibliotecológico. Así, recién cuando se instaló en el edificio de la escuela-palacio Petronila Rodríguez la Biblioteca de Maestros pudo hilvanar decisiones y disposiciones de carácter sostenidos que fueran acordes a su propósito.

Pleno de una matizada información, en especial sobre su funcionamiento, resultaba el citado memorando que Juan M. de Vedia, director de la Biblioteca, dirigiera el 29 de febrero de 1904 al Dr. Ponciano Vivanco, presidente del Consejo Nacional de Educación (1904, pp. 1375-1382). En ese informe se pretendía dar cuenta de las actividades desarrolladas por la institución a su cargo –en el transcurso del año 1903–, conjuntando lo bibliotecológico con lo museológico, incluso lo editorial, y direccionándolo hacia lo escolar, incluyendo también los logros alcanzados en la administración de *El Monitor de la Educación Común*.

Se infiere, ya en los párrafos iniciales de aquel informe, que lo que procuraba resaltar el director era que esas actividades se habían llevado adelante de manera rutinaria e intensa, con notoria eficacia, a pesar de su escaso personal, el cual –según detalla, y que volvemos a transcribir– al comenzar el año estaba compuesto por ocho personas: el director, el encargado de la biblioteca y del museo, el administrador de la revista *El Monitor*, un traductor (imaginamos de inglés y francés), un auxiliar y traductor de alemán, que solo asistía 2 ½ horas, y tres ordenanzas, e indicaba el servicio que prestaban las diferentes oficinas que componía la entidad a su cargo.

Recapitulando sobre este aspecto, volvemos a señalar que, como hemos mencionado en el primer apartado, a poco de abrir sus puertas, la Biblioteca contó con un reglamento, que se mantuvo vigente por varios años, que establecía que se debía llevar un libro de entradas y un doble catálogo, sistemático por materiales y alfabético por autores, pero no mencionaba otros protocolos, considerados indispensables, según Amador Lucero (1910, p. 16), ni tampoco se llevaba un contabilidad 'comercial', es decir, patrimonial.

De modo elocuente, en los primeros años la Biblioteca careció de las metodologías requeridas para la administración, lo cual se aprecia en las divergencias o saltos evidentes en los modos de llevar los registros bibliotecológicos de lectores, préstamos y concurrentes. Hemos mencionado el caso que, cotejando los registros de la época, Amador Lucero advertía que un nombre podía llegar a figurar hasta cinco veces sucesivas según el número ilimitado de obras prestadas que cada solicitante podía retirar (1910, p. 19).

Es importante consignar que, por entonces, el universo de las bibliotecas públicas, a nivel mundial, había experimentado una expansión inusitada, sin antecedentes, en la medida que tendía a satisfacer una demanda sobrevenida, motivada en la ingente tendencia de incorporación de sectores más amplios de la población a la cultura letrada, con énfasis en lo libresco, en el contexto del advenimiento de una sociedad de masas arraigada en el crecimiento y densificación urbana.

No es de extrañar, en ese contexto, que la expansión experimentada, en la diversidad cualitativa y en lo cuantitativo, produjera que el saber bibliotecario se sintiera impelido a configurarse como un conocimiento autónomo, sistemático, con pretensiones de objetividad, dando origen a la ciencia bibliotecológica, que tendía a delimitar un objeto y método propio.

Más, antes que eso sucediera a nivel teórico, las bibliotecas debieron dar respuestas a las necesidades más urgentes, organizándose internamente, clasificando sus acervos conforme a una taxonomía de saberes explícita e inmediatamente disponible. En esa perentoriedad aparece el *Sistema de Clasificación Decimal* (CDD; 1876) ideado por de Melvil Dewey.

No resulta extraño que el diseño de ese orden interno surgiera en Estados Unidos; pues allí las bibliotecas –como bien señalara Domingo Sarmiento– tenían una característica 'popular', es decir, sustraían sus fines de lo meramente erudito y cenacular, para abrirse a un público más amplio. En esa tendencia, la organización interna, la construcción de un sistema clasificatorio ampliamente difundido/compartido, aparecían como una tarea que requería urgente resolución.

De todas maneras, a todo evento, es importante señalar que la pretendida objetividad de una ciencia, y la supuesta neutralidad de un sistema clasificatorio, tienen poco de objetivo, y mucho menos de neutral. Y esta hipótesis resulta tan aplicable a una biblioteca como a un museo, programa que también estaba incluido en la encomienda profesional que se le formulara a Carlos Altgelt.

Partiendo de esta afirmación, casi axiomática, nos interesa aquí de-mitificar dos concepciones o afirmaciones recurrentes.

Una, la que imputa a los primeros directores falencias en su impulso organizativo, y ausencia de sistematicidad; hipótesis o afirmación que se refuta con la simple cronología o datación de la aparición de los sistemas clasificatorios en el occidente, y que permite fundamentar aún más una hipótesis nuestra, anteriormente explicitada, que adjudica a Amador Lucero cierta malicia en sus críticas a las direcciones que le precedieron.

La otra, que demuestra el encadenamiento de concepciones, basadas en una supuesta objetividad o rigurosidad, que vincula el sistema clasificatorio con los parcelamientos del saber con las concepciones acerca del mundo, de lo humano y lo social.

Así, el sistema clasificatorio⁸⁷ ideado por el estadounidense Melvil Dewey, bibliotecario del *Amherst College*, está inspirado en el pensamiento filosófico de Auguste Comte (1798-1857); parte de tres principios característicos básicos, que serán posteriormente utilizados a su

⁸⁷ El sistema de clasificación universal ideado por Melvil Dewey se publicó por primera vez en 1876.

vez como elementos conformadores de la Clasificación Decimal Universal (CDU). Esos tres principios son:

- El principio de organización del conocimiento en "disciplinas"; es decir, que las distintas partes de una la clasificación debieran ordenarse por campos del saber y no por "materias", por lo cual una materia puede figurar en varios y diferentes lugares del esquema clasificatorio.
- El principio de organización de la clasificación sobre una base decimal: el conjunto de los conceptos que forman la clasificación se dividen en diez clases principales, que, a su vez, se dividen en diez divisiones, que se subdividen nuevamente en diez secciones y así sucesivamente sin limitación, utilizando cifras arábicas con valor decimal.
- El principio jerárquico de ordenación y descripción: el principio de jerarquía dentro del sistema clasificatorio se aplica en primer término a su estructura, en la que a partir de las clases principales todos los conceptos son subdivisiones o partes de otro principal, y, en segundo lugar, a las notaciones clasificatorias en las que cada subdivisión debe añadir una cifra más a la materia de la que parta.

La gran innovación del sistema clasificatorio de Melvil Dewey consistía en abarcar el conjunto de los conocimientos sobre una división jerárquica constante en base diez, en la que el número de cifras corresponde al nivel de división. En ese esquema, el conjunto de los conocimientos se divide en nueve campos: Filosofía; Religión; Ciencias sociales; Idiomas; Ciencias exactas; Técnicas; Arte; Literatura Geografía e Historia y el número 0 (cero) queda reservado para las obras de carácter general.⁸⁸

Por esa época, también en Estados Unidos, aparecía el *Sistema expansivo o Clasificación Expansiva de Cutter* (EC)⁸⁹ que recibe el nombre de su autor: Charles Ammi Cutter (1837-1903).⁹⁰

⁸⁸ Como clasificación bibliotecaria, la de Melvil Dewey es enumerativa, práctica y de fácil utilización, su evolución está asegurada por las revisiones correspondientes a sus sucesivas ediciones, que, desde su muerte (1931), son llevadas a cabo por la *Lake Placid Education Foundation*, fundada en 1922 por el propio Melvil Dewey. La *clasificación Dewey*, que constituyó un pre-anuncio y la base de los sistemas de clasificación universal, ha evolucionado desde sus orígenes, como esquema clasificatorio, hasta su actual 20ª edición (1990), con más de 20.000 entradas, de la que existe una versión abreviada de aproximadamente 6.000. Su estructura consiste en una introducción teórica, siete tablas de números auxiliares (subdivisiones comunes, geográficas, literaturas, lenguas, razas y pueblos y notaciones de personas), las tablas de las notaciones de la clasificación y un índice alfabético de materias que en la edición completa supera las 100.000 entradas. En la actualidad la *clasificación de Dewey* es utilizada por el 90% de las bibliotecas norteamericanas y se utiliza en la Biblioteca del Congreso de EE UU, conjuntamente con su propia clasificación, y también se emplea en los organismos bibliográficos responsables de la bibliografía nacional italiana, la *British National Bibliography* y las cintas MARC de Estados Unidos y Gran Bretaña, entre otros.

⁸⁹ Es una de las más antiguas e influyó sobre otras posteriores, especialmente sobre la *Library of Congress Classification*. Esta clasificación se considera fuente de información terciaria al ser un producto documental destinado al control y recuperación de la información.

⁹⁰ Charles Ammi Cutter (1837-1903) fue un bibliotecario estadounidense; sus aportaciones a la Biblioteconomía lo sitúan como una figura clave del siglo XIX junto a Melvil Dewey. Es el creador de los principios teórico-

Este, en su función de bibliotecario, debió organizar la Biblioteca del Ateneo de Boston que contaba con 170.000 volúmenes y se valió de las letras del alfabeto latino; para ello dividió las materias en grandes grupos que pueden ampliarse. A partir de esa configuración este sistema se despliega de manera *expansiva*, con siete escalas o tablas para cada biblioteca (que pueden contener desde 100 volúmenes hasta 100 millones), y se caracteriza por la idea de la extensibilidad, sus índices se componen de letras del alfabeto latino mayúsculas para las clases y minúsculas para las divisiones.

Charles Ammi Cutter dividió las materias en grandes grupos que pueden ampliarse; el resultado de la clasificación es un documento que remite a referencias catalográficas, que a su vez es fuente secundaria de los documentos originales. La notación es breve y simple: consiste en un sistema de letras mayúsculas para las clases principales y de letras minúsculas para las subdivisiones; tiene un índice alfabético acumulado que informa acerca de las diversas notaciones que cada materia tiene en sucesivas tablas, hasta la sexta. Utiliza letras y números para proporcionar un código alfanumérico a los apellidos de los autores/as de los documentos, destinado a establecer la signatura librística.

En contraste con la *Sistema* de Melvil Dewey de clasificación, que sólo utiliza números, y el *Sistema de clasificación expansivo* utilizado en la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos de América que utiliza una combinación de letras y números.

También se le ha llamado *sistema expansivo* por el desarrollo progresivo de esas siete tablas. La primera fue publicada en 1891 y comprendía un pequeño conjunto de las materias sin división alguna. Las tablas siguientes adquirieron mayor complejidad ya que tenían una mayor cantidad de tablas básicas e incorporaron numerosas subclases y subdivisiones. En resumen su característica saliente consiste en el desarrollo alfabético de ciertos temas.

Más allá de las particularidades de ambos sistemas, de su aplicación en el marco de las bibliotecas argentinas, esta mención histórica remite a la maduración de una construcción científica que se manifestaba necesaria pero aún incipiente en aquel fin de siglo.

Ese carácter incipiente explica las limitaciones que condicionaban el desarrollo de esta esfera organizacional en las primeras décadas de la existencia de la Biblioteca Nacional de Maestros, más allá de la voluntad de sus directores.

Por otra parte, estos, aún con sus propias limitaciones, con las carencias de sus trayectos formativos que no incluían una dedicación exclusiva e intensiva a lo bibliotecológico, sino

prácticos que desembocarían en la creación de los listados de encabezamientos de materia de bibliotecas (o LEMB). Charles Ammi Cutter participó en la creación de la American Library Association (ALA; 1876), organismo creado con la intención de ser un foco de reunión, discusión y reflexión sobre asuntos bibliotecarios.

que provenían –en mayor medida – de cuadros intelectuales que manifestaban una marcado interés por la educación, es decir, por la expansión y difusión de la cultura letrada.

Sin embargo un caso emblemático, por lo particular de sus intereses, claramente direccionados hacia lo bibliotecario, ha sido el de Amador Lucero, quien fuera director en el lapso 1906-1914.

Amador Lucero era médico por su formación de base; no obstante, como muchos médicos en aquella época, tuvo una marcada inclinación hacia la política, dedicándose a ella al punto de ser elegido diputado nacional. Y como tal, su actuación parlamentaria valiosa y fructífera en este campo, pues fue autor del proyecto de ley que impulsaba la creación de una Escuela de Bibliotecarios y Archivistas.

Cuando Amador Lucero asumió como director de la Biblioteca de Maestros se impuso como cometido primordial abocarse a la labor de su organización; tarea que emprendió y ejecutó con eficiencia y que mereció el reconocimiento de los bibliotecólogos y del Consejo de Educación de aquella época. Hemos señalado que, según su propio testimonio, al llegar a la Biblioteca...

...hubo que hacerlo todo desde la competencia de empleados, sin excluir la del director, pero no vale la pena referir las dificultades, si se puede mostrar la obra, casi concluida, ya que, por su índole, este trabajo no se termina nunca, mientras haya movimiento en la Biblioteca.

Arreglada, inventariarla y catalogarla no es sino poner al día la tarea incesante, tendiente al propósito esencial de que, en un momento dado, con la fecha del último asiento de los numerosos registros, sea posible constatar el resumen de cada uno y la puntual correspondencia de los numerosos, que en todo están relacionados [...] Así mediante este mecanismo para él indivisible, el concurrente recibe el libro que solicita en pocos minutos, en el tiempo preciso para buscar una ficha en un rímero alfabético y extraer el volumen con la ubicación en ella indicada.

Lo mismo una rápida compulsa de los casilleros hasta para informarle de las obras de tal autor o de cual materia que le interesan, y un vistazo en la última página escrita de los registros principales y auxiliares, para comunicarle las cifras totales de los inventarios y de sus diversas categorías, o de la contabilidad y de sus balances anuales, o de la estadística de lectura y sus múltiples clasificaciones.

Nada hay que sea más sencillo; pero nada ha sido más fácil, durante los cuarenta años transcurridos, desde la fundación de la biblioteca. (1910, pp. 18-19)

El reconocimiento de sus pares interesa más que sus críticas que dirigiera a sus predecesores.

De todas maneras, resulta claro que en las primeras décadas del siglo XX maduraba ese saber específico orientado hacia la ciencia bibliotecológica, y demostrativo de ello resulta su dedicación a publicar una historia de las bibliotecas argentinas; empresa historiográfica que, si bien contaba con los antecedentes de Vicente Quesada (1877), ha sido tomada como base insoslayable para las investigaciones dedicadas al tema.

Esos dos emprendimientos de Amador Lucero, el organizar la biblioteca y el narrar una historia que las tuviera como objeto de investigación, potencian claramente las posibilidades de su desarrollo posterior, que encontrará así un campo fértil para la ampliación de sus cometidos, para la re-significación del sentido de aquello que constituía una gran biblioteca en la comprensión lugoniana, centrado en la cantidad de los lectores que la visitan y no en la magnificencia de sus volúmenes. Sentido que, en mucho, recapitula con la visión de su prematuro fundador: Domingo F. Sarmiento.

3.4. Epílogo. Anotaciones al Capítulo 3

En este apartado se han puesto en juego –de manera armónica y convergente– las tres dimensiones sobre las que hemos centrado la investigación, potenciándose una a la otra, en la medida que contar con estabilidad institucional fundada en un plexo legal que da origen al sistema educativo argentino, la sustrae de la arbitrariedad pendular que había signado su primer etapa de existencia.

Junto con ello, al anudarse con el gobierno educativo nacional, hizo que corriera la suerte de éste, y que la prioridad dada a su institucionalización y a la sobre-valoración de sus órganos de gobierno condujo a que el Consejo Nacional de Educación contara con un edificio del cual se había apropiado, y –en consecuencia– la Biblioteca Nacional de Maestros dispusiera de una espacialidad destinada a ella, en cierta medida diseñada *ex profeso* como biblioteca, antes que ninguna otra institución bibliotecaria – a esa fecha– pudiera contar con ella.

En el sentido concurrente de estas decisiones se observa que ellas han redundado e incidido en lo organizacional, en tanto el hecho de contar con una estabilidad, con una valoración y una edificación propia..., llevarían a que ella se constituyera como un punto de referencia obligado para analizar las políticas de lectura dirigidas hacia los maestros y maestras, tanto por su gravitación a nivel regional y nacional (asociada al sistema educativo, a través de denominación y de su dedicación, vinculada también a su gobierno), como por disponer del

acervo bibliográfico más importante del país en materia educacional, constituido –en el transcurso del tiempo– de manera sistemática, y también, muchas veces, persistente y perspicaz; configurándose, vista desde el presente, en un mirador privilegiado desde el cual es posible interrogar las prácticas y políticas bibliotecológicas y archivísticas (repassando presencias/ausencias, incorporaciones u omisiones), en tanto la selección de libros, de las revistas, de los documentos que componían el archivo público, de las publicaciones en general, operó sobre el conjunto de la producción cultural en general, y sobre la educativa en particular.

Al respecto, como cierre de este capítulo, que pre-anuncia la conclusión de la tesis, nos interesa resaltar que...

"...las bibliotecas son grandes operaciones de la memoria, que ésta no se completa nunca a sí misma y que vive entre sus porciones perdidas y la promesa de recobrarlas."
(González, 2010 citado en Arata, 2014, p. 191)

Conclusiones.

En la formulación de estas conclusiones, atentos al desarrollo por el cual ha transitado la investigación de esta tesis, invertiremos el orden en que han sido consideradas las concepciones que encuadran el marco teórico adoptado, situando en primer lugar las que surgen de las derivaciones del trabajo de Katya Mandoki, en la medida que la convergencia de lo institucional y lo arquitectónico, coordinadas sobre las que se apoya lo organizacional, concurren a los efectos de dar forma a un proceso de estetización, el cual promueve determinadas subjetividades, y actúa como uno de los dispositivos sobre los que se sustentará la construcción y la conformación de los Estados-nacionales.

Estas vinculaciones, en sus interacciones y mutas influencias, han sido producto de un sinuoso proceso que marca tránsito desde una *cultura emergente* hasta su consolidación como *cultura dominante* (con la particularidad de que esta construcción o traspaso introduce una negación o rechazo radical a aquellos componentes residuales que mantenían sus rémoras hispánicas), la cual es expresión fáctica de la construcción de una nueva situación de hegemonía, del surgimiento de un nuevo bloque histórico.

Por ello, en la descripción y análisis de la secuencia de decisiones, de hechos, de circunstancias... que han ido pautando el devenir histórico de la BNM, resulta particularmente interesante clarificar los ejes sobre los que han transcurrido los debates relacionados con las características que habrían de asumir las bibliotecas, que suponían y diseñaban determinados públicos lectores, es decir de ciertas subjetividades, ciertos modelos de individuos, en su doble acepción de ciudadano y trabajador, y de aquellas otras discusiones que giraban en torno a las orientaciones del quehacer arquitectónico, que incidieron en las prácticas proyectuales, y que tienen un correlato sustancial con la construcción del Estado, con la representación de esa condición de hegemonía.

Las extensas referencias a la doctrina del *carácter*, en el marco de una teoría que sustenta la idea de una *arquitectura parlante*, y que resultan manifiestas en la iconografía –nada ingenua por cierto, según lo demuestran sus exhaustivas descripciones–, que ciñe el volumen central del proyecto altgeltiano para la Escuela Petronila Rodríguez en el que se alojaría la Biblioteca, se legitiman en razón de esta evidencia.

En este sentido, la relación entre el programa institucional y el proyecto arquitectónico alcanza una densidad y una claridad inusual; más aún cuando se lo percibe en su implantación urbana, configurando los límites de la ciudad-capital.

De esta comprensión surge la evidencia que estas materializaciones, en lo institucional y lo arquitectónico, solo podían acontecer cuando la formulación del proyecto de Estado-nación

poseía la madurez suficiente y había alcanzado la permanencia necesaria como para poder decantar en esa escenificación. Pero esa madurez no precipita por partenogénesis ni se suscita espontánea ni repentinamente, sino que supone procesos larvados de desarrollo, hasta emerger en los formatos que dan marco a la cultura dominante como parte de un proyecto civilizatorio que los engloba.

Ese proceso, en el caso de la BNM reconoce una secuencia de eventos que se originaron en el Decreto promulgado por Domingo Faustino Sarmiento (1870). Pues, como se ha demostrado a través del análisis histórico, las formalidades que caracterizaban a esa institucionalidad primigenia, fundada en el decreto sarmientino que dio origen a la *oficina* que compondría posteriormente la BNM, no podía tener como correlato ninguna materialidad arquitectónica diseñada *ex profeso* sino tan solo implantaciones intersticiales que proveían una inestable transitoriedad edilicia, concordante con la labilidad de su organización.

De este modo, en el desenvolvimiento de aquellas dimensiones sobre las que recae esta tesis, en lo que respecta a sus "materializaciones", se observa que ellas componen –en conjunto– una totalidad de sentido, que resulta coherente con su desarrollo, en tanto denota la maduración del bloque histórico, y la recurrencia a los factores y elementos culturales que habrían de sostener la condición de consenso.

Sin embargo, aun contabilizando esas dificultades, el período fundacional primigenio resulta fecundo en sus proyecciones, tanto como aquel que compone su fase madura; pues por entonces el proyecto de biblioteca, en el imaginario de sus promotores, en especial de Domingo Sarmiento, se articula con proyectos políticos-civilizatorios de mayor alcance, dentro del cual tanto al construcción de la estatalidad, en su aspecto burocrático-administrativo, como la conformación de los lectorados adquirirían una importancia preeminente.

En este sentido, los debates respecto a los modelos de biblioteca son indicativos, en grado sumo, tanto de la divergencia respecto de los proyectos políticos, del diseño de sociedad en ciernes. En este sentido, la disputa entre Vicente Quesada y Domingo Sarmiento, respecto al modelo adoptar –donde confrontan el tipo europeo-erudito y el estadounidense-popular–, adquiere, en nuestro entender, una dimensión análoga –en su materia– a la divergencias referidas a los distintos proyectos educativos que se debaten en el seno de esa elite dirigente.

Esos debates encontraran cause en el período que se inicia en 1880, que parece obturar una serie de disputas anteriores, referidos a los conflictos políticos e ideológicos que estaban enraizados en la producción de la *Generación de 1837*, que alcanzaron cierta maduración en la fase siguiente a la derrota del rosismo (1852), y que van convergiendo en un programa

político que promueve un modelo civilizatorio acorde a la inserción del país en la economía-mundo, en beneficio de determinadas fracciones de clase. En este sentido, se podría argumentar –con cierto fundamento– que precisamente de eso se trata la idea de *hegemonía*.

En consecuencia, recién cuando el boque histórico alcanza nitidez en sus delimitaciones, cuando las fracciones dominantes se instituyen en su doble papel de dominante-dirigente y delegan en la elite intelectual el diseño del marco civilizatorio y de los dispositivos a través de los cuales habrán de conciliar los procesos de coacción-consenso, la BNM pudo adquirir la estabilidad necesaria.

Precisamente, en las conclusiones que acompañan el tercer capítulo demuestran los modos en que han sido puestas en juego –de manera armónica y convergente– las tres dimensiones sobre las que hemos centrado la investigación, potenciándose una a la otra, en la medida que el hecho de contar con una determinada estabilidad institucional, asentada en el corpus legal que daba forma al sistema educativo argentino, el cual se estabiliza en sus órganos de gobierno y establece aquellas otras instancias que habrán de concurrir para consolidarlo (como es el caso de la existencia de la biblioteca pedagógica y de la publicación de *El Monitor de la Educación...*), produjo que la BNM se sustraiga de la oscilaciones que habían signado su primer etapa de existencia.

Por ello no extraña que, al anudarse con el destino del gobierno del sistema educativo nacional, la BNM corriera la suerte de éste, y que la prioridad dada a su estructuración y la sobre-valoración de sus instancias directivas y administrativas condujera a que el Consejo Nacional de Educación contara prontamente con un edificio "propio", del cual se hubo apropiado, y –en consecuencia– la Biblioteca Nacional de Maestros también dispusiera de una espacialidad destinada a ella, diseñada para biblioteca, antes que –a esa fecha– ninguna otra institución bibliotecaria en el país contara con ella.

Así, en el sentido concurrente de esas decisiones, se observa que ellas redundan e inciden en lo organizacional, en tanto el contar con una estabilidad, una valoración, y una edificación... llevan a que la BNM se pueda constituir en un punto de referencia conveniente desde el cual se pueden analizar las políticas de lectura dirigidas hacia los maestros y maestras, permitiéndole disponer del acervo bibliográfico más importante del país en materia educacional, constituido –en el transcurso del tiempo– de manera sistemática y también, muchas veces, persistente y perspicaz; configurándose, como un punto de mira desde el cual se pueden interrogar las prácticas de lectura, de los sentidos que asumía lo arquitectónico, y de los formatos organizacionales que dan cabida al acervo bibliográfico y que operó sobre el conjunto de la producción cultural en general, y de la educativa en particular.

Bibliografía

- Agulhon, M. (2009). *El círculo burgués: la sociabilidad en Francia, 1810-1848*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Altgelt, C. (2015). *Arquitecto no ingeniero. La vida y obra de Carlos A. Altgelt*. Buenos Aires: Carlos A. Altgelt.
- Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico SRL.
- Arata, N. (2014). Formar lectores, sensibilizar los espíritus: la organización de la Biblioteca Nacional de Maestros (1870-1906). En P. Pineau, *Escolarizar lo sensible: estudio sobre estética escolar*. Buenos Aires: Teseo. 2014: pp. 187-229.
- Arguizóniz, M. de la L. (2003). *Guía para una buena biblioteca*. México: Ed. Trillas.
- Batticuore, G. (2005). Sarmiento y la escuela de la prensa: temas, géneros y lenguaje para las lectoras. En *La mujer romántica. Lectoras, autoras y escritores en la Argentina: 1830-1870* (pp. 68-109). Buenos Aires: Editorial Edhasa.
- Bayer, R. (1965). *Historia de la Estética*. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Biblioteca Nacional de Maestros (1907). *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Recuperado de:
http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/104521/Monitor_5486.pdf?sequence=1
. Consultado 26 de octubre de 2017.
- Botana, N. y Gallo, E. (1997). *De la república posible a la república verdadera (1880-1910)*. Buenos Aires: Ariel.
- Cicerchia, R. (2001). *Historia de la vida privada en la Argentina: desde la Constitución de 1853 hasta la crisis de 1930*. Buenos Aires: Troquel.
- Comisión Nacional de Homenaje a Sarmiento (Buenos Aires ´1939). *Páginas selectas de Sarmiento sobre bibliotecas populares*. Buenos Aires: Imprenta Mercatali.
- Consejo Nacional de Educación (mayo 1881). *Actas de las sesiones del 10 al 13 de mayo de 1881*. Buenos Aires: Archivo del Consejo Nacional de Educación.
- Corona Martínez, A. (1991). *Ensayo sobre el proyecto* (2ª ed.). Buenos Aires: Librería Técnica CP67.
- Della Santa, L. (1816). *Della costruzione e del regolamento di una pubblica universale biblioteca con la pianta dimostrativa* [De la construcción y regulación de una biblioteca pública universal con la planta de demostración]. Florencia: Gaspero Ricci.

- Recuperado de: <https://archive.org/details/dellacostruzion02santgoog/page/n6>. Consultado 07 de noviembre de 2018.
- Dubet, F. (2006). *El declive y las mutaciones de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. En *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.
- Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585003>. Consultado 26 de marzo de 2019.
- Elizalde Gámez, J. L., Aranda Chávez, F. (2014). *Paradigmas arquitectónicos: análisis crítico de la arquitectura y el arte III*. México: Instituto Tecnológico de Chihuahua II.
- Eujanián, A. (2000). La Cultura: públicos, autores y editores. En M. Bonaudo (dir.) *Nueva Historia Argentina: el liberalismo, estado y orden burgués (1852-1880)*. (Vol. 4, cap. 9, pp. 545-603). Buenos Aires: Editorial Sudamericana. Recuperado de: http://ens9004.mza.infod.edu.ar/sitio/upload/Nueva_Historia_Argentina_Tomo_4.pdf Consultado 20 de enero de 2018.
- Foucault, M. (1990). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo veintiuno editores.
- García Delgado, D. (1994). *Estado y sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Gramsci, A. (1986). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. México: Juan Pablos Editor.
- Halperin Donghi, T. (1992). *Una nación para el desierto argentino*. (Colección Biblioteca Básica Argentina). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Hébrard, J. (2009). *As bibliotecas escolares, entre leitura pública e leitura na Franca do II Império e da III República*. Campinas: Mercado de Letras.
- Herrero, A. (diciembre 2008). *¿República posible o república verdadera? Sobre un dilema de roquistas y normalistas*. En *Épocas. Revista de la Escuela de Historia*, 2. Buenos Aires: USAL.
- Hobsbawm, E. (1995). *Naciones y Nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Kaufmann, E. (1980). *Tres arquitectos revolucionarios: Boullée, Ledoux y Lequeu*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili SL.
- Kruft, H-W. (1985/1990). *Historia de la Teoría de la Arquitectura. Tomo 2: desde el siglo XIX hasta nuestros días* (Pablo Diener Ojeda, trad.). Madrid: Alianza Editorial.

- Labra, D. (2017). *Javier Planas, Libros, lectores y sociabilidades de lectura: una historia de los orígenes de las bibliotecas populares en la Argentina*. *Orbis Tertius*, 22(26). doi: 10.24215/18517811e065. Consultado: 20 de julio de 2018.
- Ley N° 419. Ley Subvencionando las Bibliotecas Populares. Buenos Aires, Argentina, 23 de septiembre de 1870.
- Ley N° 793. Ley de Suscripción a ejemplares de la Educación Común. Buenos Aires, Argentina, 1872. Recuperado de:
<http://www.gob.gba.gov.ar/dijl/index.php?var=3781&out=1&recurso=1#>. Consultado: 20 de marzo de 2018.
- Liernur, J. F. (2001). *Arquitectura en la Argentina del siglo XX: la construcción de la modernidad*. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.
- Liernur, J. F. y Aliata, F. (2004). *Diccionario de Arquitectura en la Argentina: estilos obras biografías instituciones ciudades*. Buenos Aires: Diario de Arquitectura de Clarín.
- Liernur, J. F. (2010). *Arquitectura, en teoría: escritos 1986-2010* (Sociedad Central de Arquitectos, ed.). Buenos Aires: Nobuko.
- Lobato, M. Z. (2000). *Nueva Historia Argentina: el progreso, la modernización y sus límites (1880-1916) (vol. 5)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. Recuperado de:
http://ens9004.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/Nueva_Historia_Argentina_Tomo_5.pdf. Consultado: 10 de junio de 2018.
- Lucero, A. (1910). *Nuestras bibliotecas desde 1810*. Buenos Aires: Talleres de Publicaciones de la Oficina Meteorológica Nacional.
- Lugones, L. (4 de agosto 1929). Bibliotecas Vivas. *La Nación. Magazine*.
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica II*. México: Siglo XXI editores.
- Mandoki, K. (2007). *La construcción estética del Estado y de la identidad nacional: Prosaica III*. México: Siglo XXI editores.
- Molloy, S. (1996). *Acto de presencia. La literatura autobiográfica en Hispanoamérica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montaner, J. M. (1999). *Después del Movimiento Moderno. Arquitectura de la segunda mitad del siglo XX* (4ª ed. rev.). Barcelona: Editorial Gustavo Gili SL.
- Moreira, F. (junio 1885). Observaciones a las que ha dado lugar el inventario pasado en la biblioteca nacional de maestros con arreglo al catálogo de las obras que contiene. *El Monitor de la Educación común*, 82(5), 709-740.

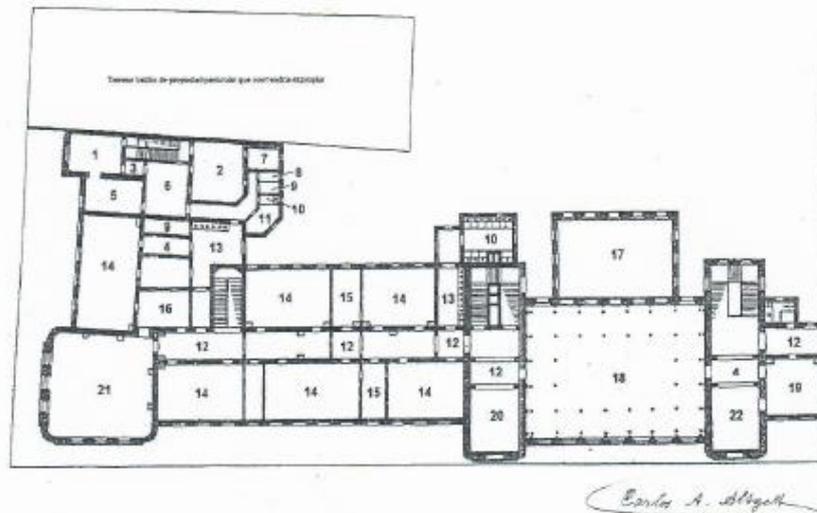
- Muñoz Cosme, A. (2004). *Los espacios del saber: historia de la arquitectura de las bibliotecas*. (Colección Biblioteconomía y Administración Cultural). Gijón: Trea.
- Muntañola Thornberg, J. M. (1999). *Después del Movimiento Moderno: arquitectura de la segunda mitad del siglo XX* (4ª ed. rev.). Barcelona: Editorial Gustavo Gili SL.
- Muntañola Thornberg, J. M. (2009). *Topogénesis: fundamentos de una nueva arquitectura*. (Arquitectonics. Mind, land & society). Barcelona: Edicions UPC.
- Parada, A. E. (1998). *El mundo del libro y de la lectura durante la época de Rivadavia: una lectura a través de los avisos de La Gaceta Mercantil (1823-1828)*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Parada, A. E. (2002). *De la biblioteca particular a la biblioteca pública: libros, lectores y pensamiento bibliotecario en los orígenes de la biblioteca pública de Buenos Aires, 1779-1812*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, Ediciones Errejotapé.
- Parada, A. E. (2007). *Cuando los lectores nos susurran: libros, lectores, bibliotecas, sociedad y prácticas editoriales en la Argentina*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Parada, A. E. (2008). *Los libros en la época del Salón Literario: el Catálogo de la Librería Argentina de Marcos Sastre (1835)*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.
- Pevsner, N. (1979). *Historia de las tipologías Arquitectónicas*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili SL.
- Pevsner, N., Fleming, J. y Honour, H. (1980). *Diccionario de Arquitectura*. Madrid: Alianza.
- Planas, J. (2008). *Discurso sobre bibliotecas populares: Sarmiento*. (Tesina de grado). Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1138/te.1138.pdf> Consultado 8 de abril de 2018.
- Planas, J. (2009). *Para un catálogo atractivo: libros y políticas editoriales para las bibliotecas populares. La propuesta de Domingo Faustino Sarmiento*. Información, cultura y sociedad, 20, 63-81. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7519/pr.7519.pdf Consultado: 2 de mayo de 2018.
- Planas, J. (octubre, 2010). *Bibliotecas populares en la Argentina: proyectos y desencuentros en la consolidación cultural nacional (1870-1910)*. Proyecto de tesis

- doctoral presentado en las III Jornadas de Graduados-Jóvenes Investigadores FaHCE-UNLP, 22-23 de octubre de 2010, La Plata. Recuperado de http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.857/ev.857.pdf
Consultado: 20 de mayo de 2018.
- Planas, J. (2012). *Libros, lectores y lecturas: Las bibliotecas populares en la Argentina entre 1870 y 1876*. (Tesis de Magíster). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.799/te.799.pdf> Consultado: 26 de mayo 2018.
- Planas, J. (2016). *Libros, lectores y lecturas: Constitución, expansión y crisis de las bibliotecas populares en la Argentina (1870-1890)* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1231/te.1231.pdf>. Consultado: 20 de julio de 2018.
- Planas, J. (diciembre 2017). *Libros, lectores y sociabilidades de lectura: una historia de los orígenes de las bibliotecas populares en la Argentina*. *Orbis Tertius*, 22(26). doi: 10.24215/18517811e065. Consultado: 20 de julio de 2018
- Portelli, H. (1977). *Gramsci y el Bloque histórico* (4ª ed.). México: Siglo Veintiuno Editores, SA.
- Puiggrós, A. (1994). *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. *Historia de la Educación en la Argentina* (Vol. 1) (2ª ed.). Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Quatremère de Quincy, A. C. (1832/1992). *Dizionario Satorico di Architettura. Le voci teoriche, a cura di Valeria Farinati e Goerges Teyssot* [Diccionario Histórico de Arquitectura. Las voces teóricas, editadas por Valeria Farinati y Goerges Teyssot] (Fernando Aliata y Claudia Shmidt, trads.). Buenos Aires: Centro Poiesis.
- Quesada, V. (1877). *Bibliotecas europeas y algunas de la América Latina*. Buenos Aires: Imprenta y Librería de Mayo.
- Real Academia Española (2017). Paradigma. En *Diccionario de la Lengua Española* (23.1 ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=aze4nV6>. Consultado 19 de octubre de 2018
- Rivero, N. (1961). Sarmiento y la Biblioteca Nacional de Maestros. En *El Monitor de la Educación Común*, 71(937/938), 57-58. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90900025&num_img=57&num_fin=58 Consultado 26 de marzo de 2018.

- Roitenburd, S. N. (2010). Política, pedagogía y reforma escolar: entre el centenario y el debate de entreguerras. En Roitenburd, S. y Abratte, J. P. (Comps). *Historia de la Educación en la Argentina: del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos* (pp. 175-189). Córdoba: Editorial Brujas.
- Sancholuz, C. (2007). Del lado del lector: la lectura como práctica y objeto en los estudios literarios latinoamericanos. *Estudios: revista de investigaciones literarias y culturales*, 15(29), 173-185.
- Saramago, J. (2010). *El Evangelio según Jesucristo* (2ª ed., 2ª reimpression). Buenos Aires: Aguilar Altea Taurus Alfaguara S. A. de Ediciones. Serie Punto de lectura.
- Sarmiento, Domingo F. 1938. Páginas selectas de Sarmiento sobre bibliotecas populares. En Comisión Nacional de Homenaje a Sarmiento. Sarmiento: cincuentenario de su muerte. Buenos Aires: La Comisión. t. IV. (Selección de textos: Comisión Protectora de Bibliotecas Populares. Advertencia preliminar: Juan Pablo Echagüe).
- Sarmiento Domingo F. Recuerdos de Provincia. Editorial Kapeluz [Séptima Edición]. Buenos Aires octubre ´1966.
- Shmidt, C. (1997). Presentar la nación: obra y proyecto de Francisco Tamburini en Argentina. 1883-1890. En I. Arestizábal, R. De Gregorio y S. Santini (Comps.), *La obra de Francisco Tamburini en Argentina: El espacio del poder I*. Buenos Aires: Museo de la Casa Rosada.
- Shmidt, C. (2000). De la "escuela-palacio" al "templo del saber": edificios para la educación moderna en Buenos Aires, 1880-1902. *Entrepassados*, 9(18/19), pp. 65-88.
- Shmidt, C. (2012). *Palacios sin reyes: arquitectura pública para la "capital permanente". Buenos Aires, 1880-1890*. Rosario: Prohistoria ediciones.
- Sistemas de Clasificación Bibliográfica. (s. f.). *EcuRed*. Recuperado de: http://www.ecured.cu/Sistemas_de_clasificaci%C3%B3n_bibliogr%C3%A1fica
Consultado 6 de julio de 2018.
- Súnico, F. P. (1902). *Nociones de Higiene Escolar* (vol. 1). Buenos Aires: Taller de la Imprenta de Penitenciaría Nacional.
- Taine, H. (1933). *Filosofía del arte* (A. Cebrián, trad.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Tartarini, J. (1987). Arquitecto no ingeniero: algo más sobre Carlos Altgelt. *Documentos de Arquitectura Nacional y Americana*, 24, pp. 7-14.
- Tartarini, J. (15 de junio 2013). Arquitecto y no ingeniero. *Página/12*, m².

- Terán, O. (1987). *Positivismo y nación en la Argentina (con una selección de textos de José Manuel Ramos Mejía, Agustín Álvarez, Carlos Octavio Bunge y José Ingenieros)*. Buenos Aires: Puntosur.
- Terán, O. (2000). El pensamiento finisecular (1880-1916). Nueva Historia Argentina (vol. 5). El Progreso, la Modernización y sus límites (1880-1916). Capítulo VIII. Directora del tomo: Mirta Zaida Lobato. Editorial Sudamericana. Buenos Aires. 2000
- Terán, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Tufró, J. (noviembre 1888). Biblioteca Nacional de Maestros. En *El Monitor de la Educación Común*, 9(144), 150-151. Recuperado de:
http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/107536/Monitor_82.pdf?sequence=1. Consultado 26 de agosto de 2018.
- Vallejo, G. G. (2004). Máquinas de educar para la ‘Nueva Capital’ (1882-1890). *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 4, 273-303.
- Vedia, J. M. (septiembre 1904). Biblioteca y Museo Escolar. En *El Monitor de la Educación común*, 24(380), 1289-1414. Recuperado de:
 bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/380.pdf. Consultado 26 de agosto de 2018
- Vedia, J. M. (enero 1896). Biblioteca Nacional de Maestros: su utilidad e importancia. En *El Monitor de la Educación Común*, 16(270), 433-480. Recuperado de
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/270.pdf> Consultado 26 de agosto de 2018.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y Literatura* (2ª ed.). Barcelona: Ediciones Península.
- Zorrilla, B. (1883). *Informe sobre el estado de la educación común en la Capital, etc. durante el año 1882*. Buenos Aires: La Tribuna Nacional.
- Zorrilla, B. (enero 1889). Biblioteca Nacional de Maestros. En *Revista Pedagógica Argentina*, 2(8), 1-616. Recuperado de
http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00048970&num_img=00048970_0006-00&mon=0&vn=s&vi=s&vt=s&vp=s&vv=s&vh=s&c=&zoom=100&modo=
 Consultado 26 de agosto de 2018.
- Zorrilla, B. (febrero 1889). Educación común en la República Argentina. En *El Monitor de la Educación*, 11(150), 471-518. Recuperado de
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/150.pdf> Consultado 26 de agosto de 2018.

Zorrilla, B. (julio 1889). Biblioteca nacional de Maestros. En *El Monitor de la Educación*, 11(160), 978-1050. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/160.pdf> Consultado 26 de agosto de 2018.



PLANTA BAJA

- | | |
|---------------------------|----------------------------------|
| 1 Vestibulo | 12 Zaguán, Corredor, Pasillo |
| 2 Entrada del servicio | 13 Lavatorios |
| 3 Entrada de la directora | 14 Clases |
| 4 Patio | 15 Guarda-Ropas |
| 5 Secretaría | 16 Útiles de enseñanza |
| 6 Recibo de la directora | 17 Gimnasio provisorio |
| 7 Cocina del servicio | 18 Museo escolar |
| 8 Despensa | 19 Guardián |
| 9 Escobas, etc. | 20 Vestibulo de la Escuela |
| 10 Letrina | 21 Sala de Física, Química, etc. |
| 11 Servicio | 22 Vestibulo del Museo Escolar |

Escuela Petronila Rodríguez, sector norte. Reproducción de un plano de la época del Consejo Nacional de Educación por el autor de este libro.

Nótese que el volumen esquinero izquierdo (Nº 1) no pudo ser completado e imitar al de la esquina sobre Charcas (Nº 21) debido al terreno baldío de propiedad privada. Recién con las refacciones de la década de 1970 se pudo completar el proyecto.

Figura 1. Planta de arquitectura. Primera etapa [Planta baja]



Figura 7. Tribunales, fotografía de E. Della Croce, B.M.G.



Figura 8 Tribunales. Fuente: SFA de A, AGN



Figura 9. Museo Pedagógico. Fuente: Samuel Boote, Album Republica Argentina. Consejo Nacional de Educación. Vistas de Escuelas Comunes.



Figura 10. Escuela Graduada de Niñas, calle Rodríguez Peña esquina Charcas. Fuente: Samuel Boote, Album Republica Argentina. Consejo Nacional de Educación. Vistas de Escuelas Comunes, B.M.

Figura 2. Fotografías de época.

En ellas se registran los diferentes usos a los que se asignara el edificio: Tribunales; Museo Pedagógico; Escuela "Petronila Rodríguez". En todas ellas se registra la construcción parcial (primera etapa).



Figura 4. Fotografía actual [Encuentro entre volúmenes]



Figura 5. Fotografía actual [Encuentro entre volúmenes. Detalle]



Figura 6. Fotografía actual [Biblioteca nacional de Maestros]



Figura 7. Fotografía actual [Detalle. Atlantes]



Figura 8. Fotografía actual [Detalle. Atlantes]



Figura 9. Fotografía actual [Iconografías. Detalle]



Figura 10. Fotografía actual [Iconografías. Detalle]

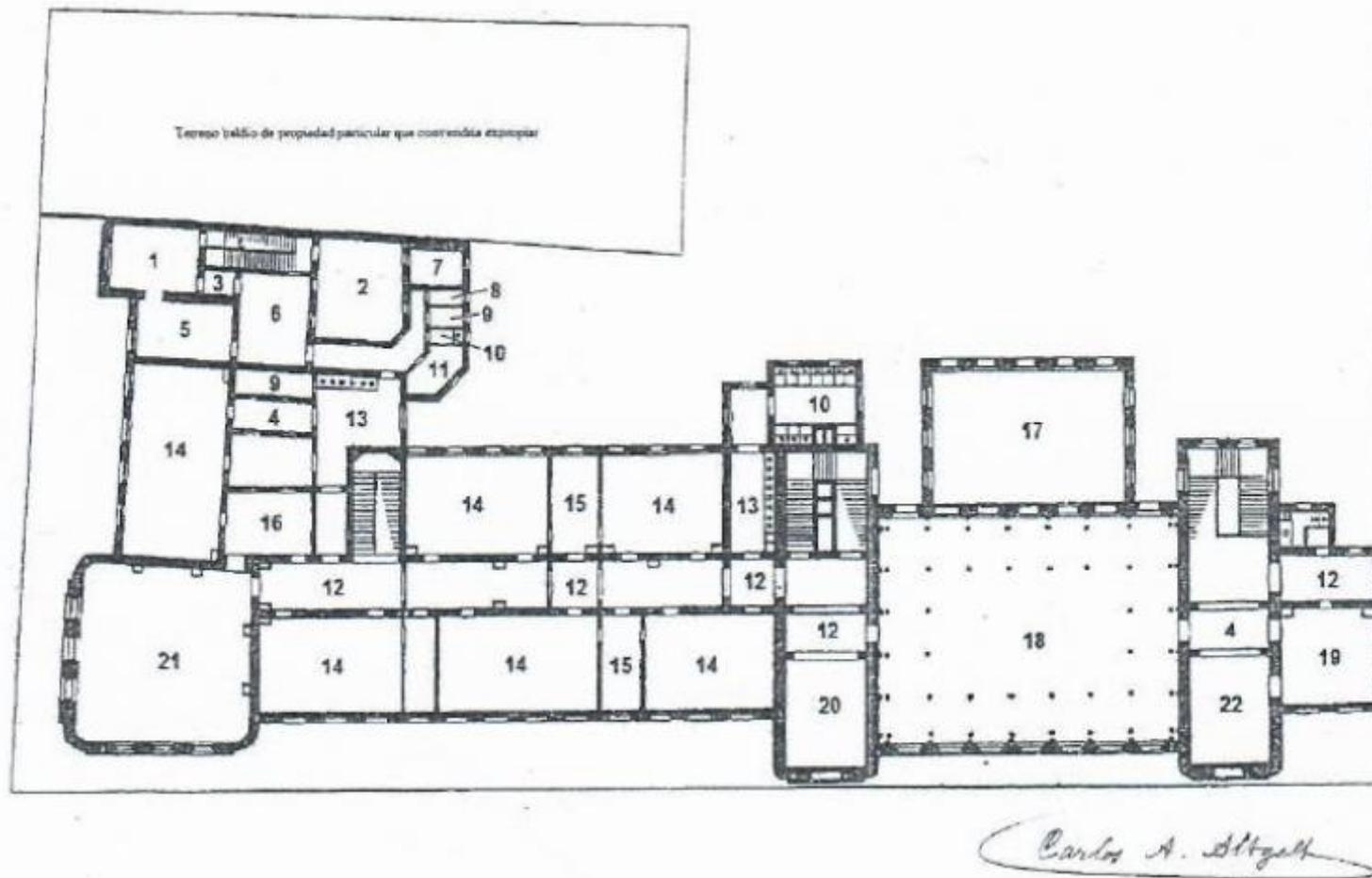


Figura 1. Planta de arquitectura. Primera etapa [Planta baja ampliada]

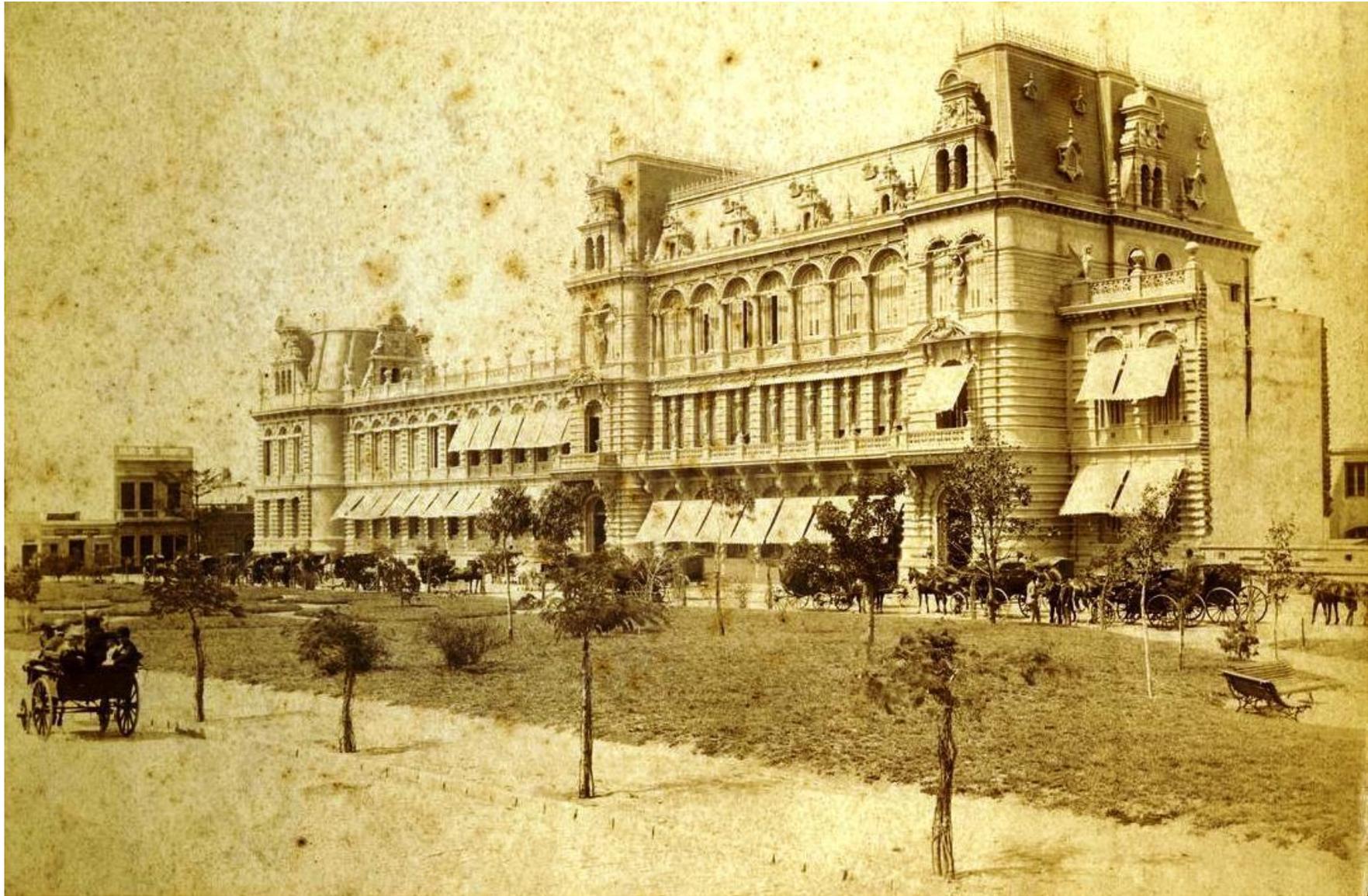
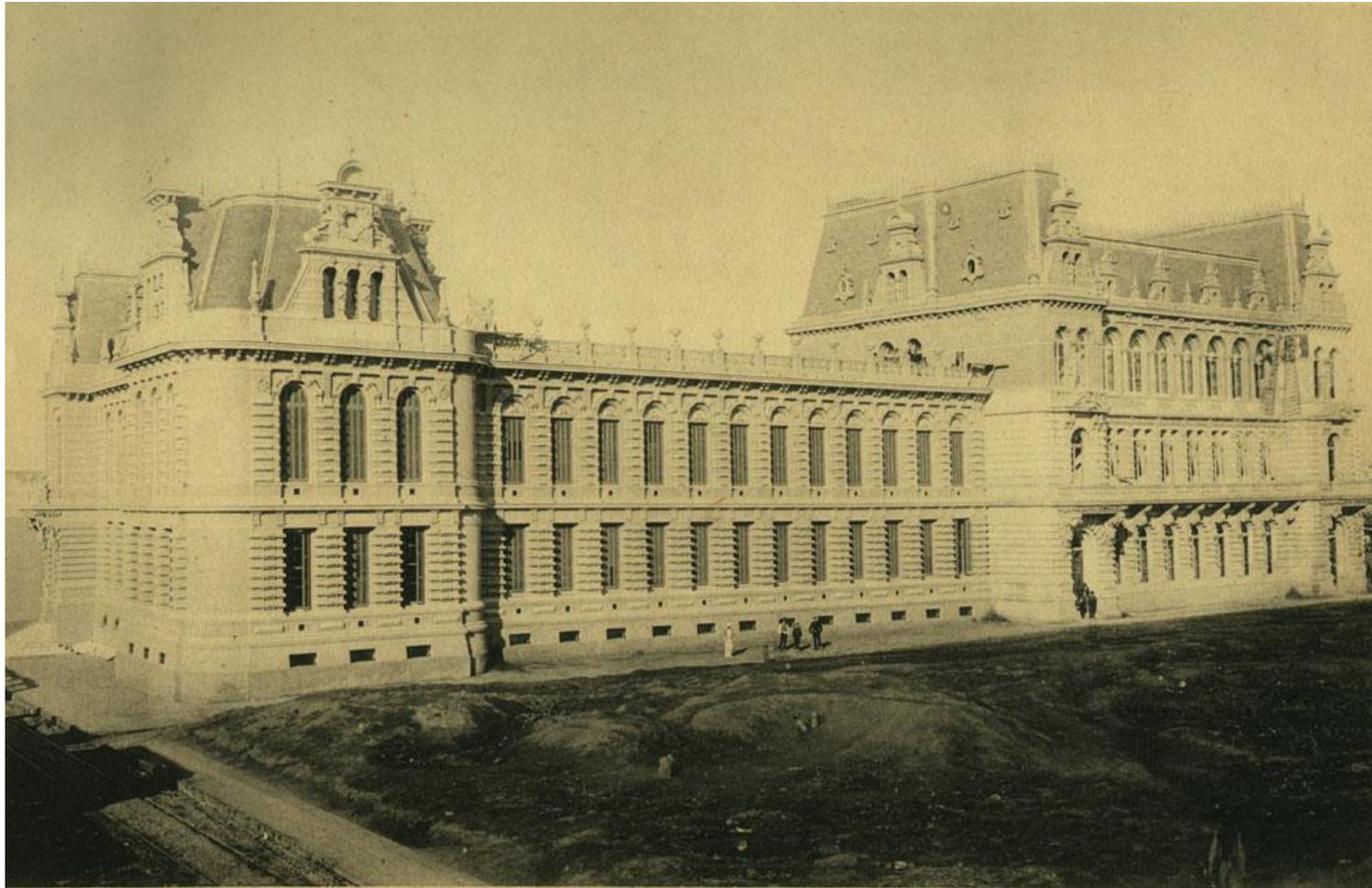


Figura 11. Fotografía de época [Primera etapa].



Witcomb. Fot.

Buenos-Aires.

ESCUELA PUBLICA ELEMENTAL
Calle Charcas

Figura 12. Fotografía de época [Primera etapa]

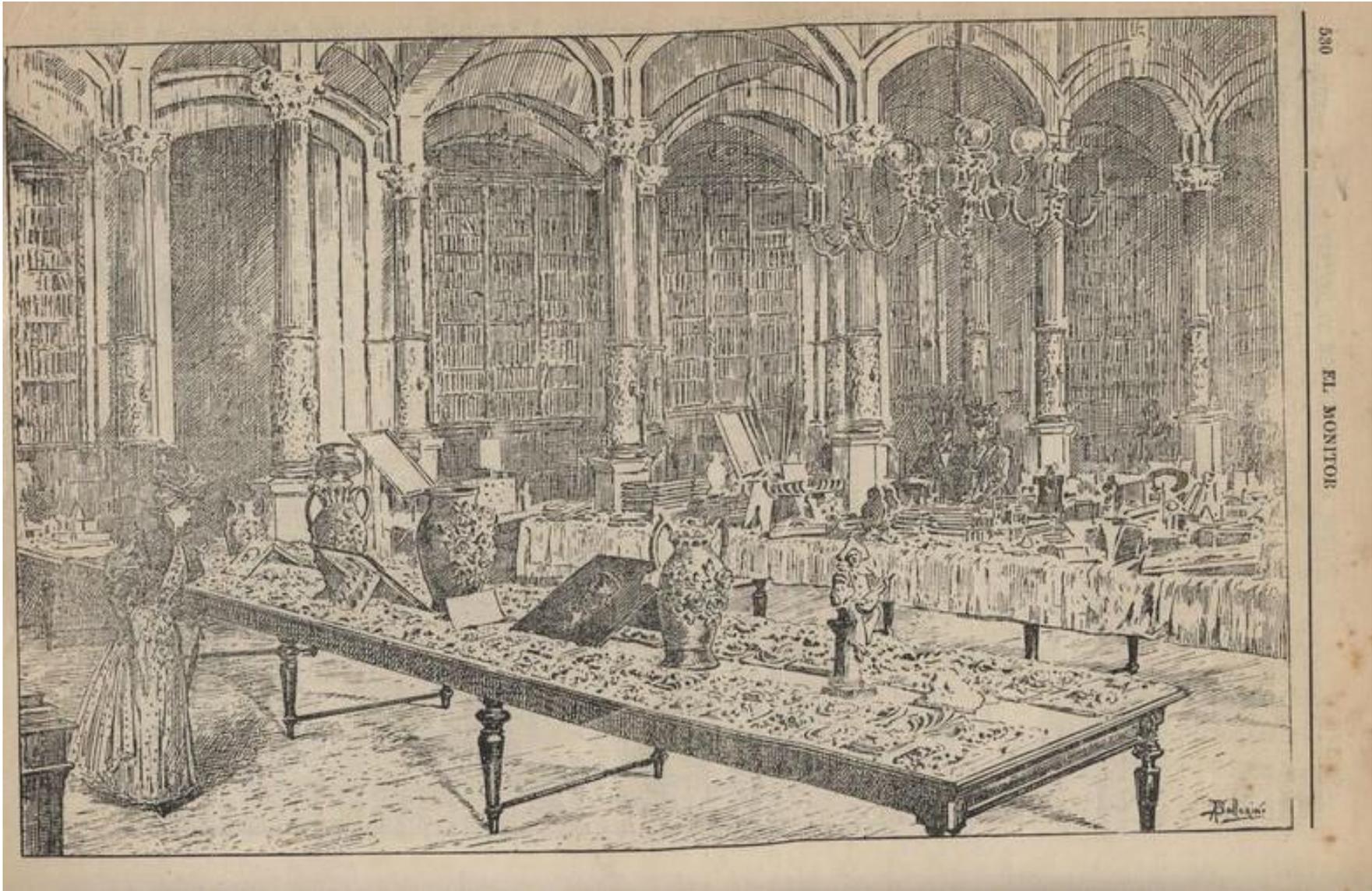


Figura 13. Ilustraciones. El Monitor de la Educación Común.



Figura 14. Ilustraciones. El Monitor de la Educación Común.