



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Historia y problemas de la enseñanza de la literatura en el nivel secundario. Argentina, 1884-1960

Volúmen I

Autor:

Bombini, Gustavo Horacio

Tutor:

Barrenechea; Ana María

1998

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Filosofía y Letras

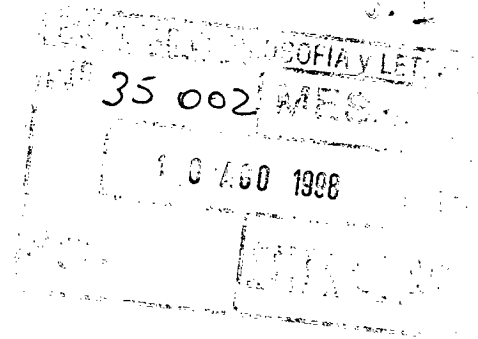
Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

UNIVERSIDAD de BUENOS AIRES
FACULTAD de FILOSOFIA y LETRAS
CARRERA de DOCTORADO



TESIS de DOCTORADO

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIRECCION DE BIBLIOTECAS

Tema: Historia y problemas de la enseñanza de la literatura
en el nivel secundario. Argentina, 1884-1960

Autor: Licenciado Gustavo Horacio BOMBINI

Directora: Doctora Ana María Barrenechea

Julio de 1998

INDICE GENERAL

INTRODUCCION

- Planteo del problema 7
- Estado de la cuestión 12
- Tesis a sostener 18
- Marco teórico y aspectos metodológicos 20

PARTE I

Curriculum, saberes y textos

CAPITULO 1 Enseñanza de la literatura e historia del curriculum

- Orígenes 27
- La creación de los colegios nacionales 28
- La literatura en los inicios de la educación secundaria 32
- La reforma Wilde, Calixto Oyuela y la fundación de una tradición 33
- La década del '90 y la reforma de Carballido 39
- Los planes Bermejo y Roca- Magnasco 40
- La reforma Fernández 43
- El otro intento de "sistema definitivo": la reforma de J. V. González 45
- La renovación de programas entre 1908 y 1917 51
- La era radical 52
- La reforma de 1936 y otras posteriores 54

CAPITULO 2 El problema del conocimiento escolar sobre la literatura: tensiones en sus procesos de modernización

- Configuración del conocimiento escolar sobre la literatura 65
- El pasaje de la retórica a la historia 68
- La consolidación de la historia literaria como contenido para la enseñanza 79
 - Los literatos pedagogos 82
 - Algunas propuestas de historiografía escolar 85
 - Puesta al día y consolidación definitiva de la historia como paradigma para la enseñanza 92
- Hispanismo, oralidad y enseñanza de la literatura 95
 - Profesores españoles e hispanismo 99
 - La intervención de Amado Alonso 102
- Del enciclopedismo aristocratizante al nacionalismo disciplinador 105
- La enseñanza de la literatura como práctica de lectura. Polémica contra el enciclopedismo. 107
 - Enciclopedismo versus escritura 117
 - Enciclopedismo versus vida 118
 - Sujeto y objeto de conocimiento en la relación literatura-vida 121

CAPITULO 3 Los instrumentos de la práctica: manuales, colecciones escolares y antologías 130

- Uso, historiografía y relaciones con lo curricular en un período de hegemonía del manual 140
 - Manuales de literatura en la década del '40 142
- Otros materiales para la enseñanza de la literatura 150

- Primeras antologías	153
- Antologías en los años '40	156
• El caso de la Colección GOLU de Editorial Kapelusz	161
- Colecciones y paratextos	165
- El paratexto en GOLU	167

PARTE II

Sujetos y prácticas

CAPITULO 4	Discusiones y tendencias en torno a la formación y práctica de los profesores de literatura	178
•	Las instituciones para la formación de profesores	180
•	El debate sobre la formación docente en la Universidad	185
•	La formación de profesores de literatura	186
•	Roberto Giusti en la difícil convivencia de profesiones	188
•	Pedro Henríquez Ureña o la lógica del continuum	193
•	Amado Alonso y la profesionalización de la tarea de enseñar	199
•	Otro grupo posible	205
CAPITULO 5	Prácticas alternativas: el campo de la didáctica de la literatura	216
•	Hacia otras didácticas posibles. Proyectos y experiencias	218
•	Primeras experiencias e investigaciones:	
	-J. Alfredo Ferreira: el Quijote didáctico	219
	-Víctor Mercante: la obsesión por la lectura	221
•	El plan de reformas del profesor Ernesto Nelson	226

• Dos prácticas alternativas en la enseñanza de la literatura: Emilio Alonso Criado y José Fernández Coria	235
-Sujetos diversos	237
-Entre la coerción y el goce estético	239
-La cultura como contexto y pasaje	245
-La inclusión del periodismo	253
-Aspectos didácticos específicos	257
<i>La preocupación por el método</i>	
<i>Desafíos al currículum oficial</i>	
<i>La práctica de la escritura</i>	
• Un episodio polémico en torno a la práctica de la lectura	268
• La enseñanza de la literatura según los postulados y la práctica de Pedro Henríquez Ureña	272
-La preocupación por la escritura	275
• La experiencia de la Escuela Normal Superior de Córdoba	284
-La enseñanza de la literatura	287
• Otras prácticas	292
• La experiencias del Colegio Nacional de La Plata	295

CAPITULO 6	Prácticas de enseñanza en la educación no formal	302
• La literatura en la educación no formal		304
• Los proyectos editoriales		306
• Relaciones entre prácticas de lectura informales y lecturas escolares en el ámbito de una biblioteca		308
• Pablo Pizzurno: bisagra entre la educación formal y la no formal		310
• Práctica de lectura en los ámbitos del socialismo y del anarquismo		314
• Las experiencias de extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires en la década del '60		316
-Experiencias con la literatura		320
-Nuevos enfoques sobre la lectura		322
-Las experiencias en la Argentina		327

PARTE III

La lógica de la práctica

CAPITULO 7	Enseñanza de la literatura y aspectos específicos del habitus	335
	* “Como en una especie de océano”	338
	* “La figura en el tapiz”	342
	* “El elusivo pez”	348
	* “Yo tenía mi pasión”	353
	* “Se nota en el cuerpo y en la voz”	358

CONCLUSIONES

FUENTES Y BIBLIOGRAFIA

APENDICE

- Entrevistas sobre la práctica docente, introducción
- Texto completo de las trece entrevistas

INTRODUCCION

1. Planteo del problema

En el más amplio espectro de los llamados estudios literarios, es posible realizar una operación de ensanchamiento de fronteras con el fin de enriquecer las consideraciones sobre la literatura y sus instituciones. Me refiero específicamente a las relaciones posibles que se establecen en torno al binomio literatura y educación. El estudioso inglés Robert Young (1992), al trazar un panorama de lo que él llama “una tradición en crisis”, refiriéndose a la enseñanza de la literatura en Gran Bretaña, señala precisamente que “el análisis teórico del funcionamiento de las instituciones en el campo literario” no ha estado acompañado, al menos hasta los años '80, “por una reflexión sobre las formas específicas de la institución literaria, ni sobre su relación con las cuestiones teóricas y las prácticas pedagógicas”. Para Young, la composición de la institución literaria es “múltiple” e incluye las instituciones de enseñanza universitaria, las llamadas “escuelas politécnicas”, los “colleges”, las escuelas primarias y las secundarias, todas encuadradas en el Department of Education and Science, equivalente al Ministerio de Cultura y Educación argentino.

La mirada ampliada de Young le permite considerar también “algunas instituciones comerciales que, si bien situadas fuera del campo educativo, forman igualmente parte de la institución literaria e influyen –continúa- de manera significativa en la enseñanza de la literatura, su recepción y su consumo”. Se trata de editoriales, de revistas especializadas, de semanarios literarios, de la crítica literaria en periódicos e incluso del cine, la radio y la televisión. La presencia de escritores y de otras referencias a la literatura en estos medios o ciertas películas de amplia repercusión como, por ejemplo, *La sociedad de los poetas muertos*, -sobre la que el pedagogo crítico Peter Mac Laren (1994) realiza un agudo análisis- transmiten de hecho representaciones posibles sobre la propia literatura y sobre las prácticas de la enseñanza literaria.

En este sentido, había en el origen del planteo del proyecto de esta tesis la búsqueda de un “tema” de investigación que diera cuenta de amplios procesos sociales de circulación de la literatura que excedieran las fronteras de la institución académica. La afirmación de Remo Ceserani (1992) de que la enseñanza de la literatura constituye “para muchos jóvenes, la única verdadera relación con la dimensión de lo literario en toda su vida” y “para muchos otros, en todo caso se trata de una relación fundante y condicionante” y mi propia constatación cotidiana en prácticas docentes de nivel secundario y en la formación y capacitación de

profesores me alertaba sobre la necesidad y el interés de intentar inaugurar nuevas líneas de indagación, sobre la posibilidad de delimitar un campo problemático que mostraba en su práctica actual sus contornos más acuciantes.

Es posible postular entonces que la enseñanza de la literatura podría constituir una cuestión clave en el interior de los estudios literarios donde la pregunta por el objeto "literatura" supone la necesidad de pensar sus delimitaciones en relación con otras prácticas discursivas ligadas a instituciones específicas y diversas que, como escuela, actúan desde un metadiscurso específico, con funciones legitimadoras. En este sentido es posible coincidir con Julia Kristeva (1972) cuando afirma que:

En nuestra cultura, y aún más en la sociedad regida por el modo de producción capitalista, la literatura (el arte) no tiene derecho a existir si no va acompañada de un discurso explicativo, es decir de un discurso que la justifique ante la historia o la excluya de ésta para justificarla "en sí". Hecho importante éste de que una práctica de la lengua -la literatura- se encuentre alienada de las otras prácticas discursivas hasta el punto de no poder existiendo más que bajo la vigilancia de un metadiscurso.

La afirmación de que la enseñanza de la literatura se constituye en una cuestión clave en el campo de los estudios literarios permitiría pensar en una diversidad de áreas de indagación, de problemas posibles, de hipótesis en desarrollo y en una producción académica en consecuencia. La construcción de este ámbito de reflexión y la delimitación de este objeto de investigación encuentran en la consideración histórica, tal como se propone en esta tesis, un horizonte vasto sobre el cual reconocer, en el espesor de su historicidad, los materiales necesarios para indagar en torno a los complejos problemas que se plantean. En este sentido podemos acordar con el historiador del currículum Ivor Goodson (1997) cuando plantea que "el trabajo histórico debería constituir un ingrediente esencial del estudio del conocimiento escolar".

Durante la primera aproximación a la tarea de reconstruir la historia de la enseñanza de la literatura nos abocamos a la búsqueda y revisión exhaustiva de toda la documentación accesible sobre planes de estudio, programas de la asignatura "literatura" y cualquier otro tipo

de comunicación propio de la burocracia escolar del nivel secundario a partir de 1863, así como también algunos aspectos de los planes y programas de la formación docente. Junto con estos materiales aparecía el conjunto de libros de texto, antologías, colecciones didácticas, libros para el docente y otros materiales impresos dirigidos a público escolar y que se constituían como instrumentos imprescindibles para la práctica docente.

Se partió en ese momento de la idea de que el discurso de la enseñanza se caracteriza por realizar sucesivas operaciones de apropiación de diferentes saberes sobre la literatura provenientes del campo de la producción teórica y crítica. Entre la operación de construcción del objeto escolar “literatura” y el saber específico que se constituye en enseñanza acerca de este objeto es posible observar una serie de mediaciones institucionales -la institución escuela, las instituciones literatura- correspondientes a distintos momentos del desarrollo de la práctica y que no son ajenas a las tensiones sociales que, como veremos, forman parte de los procesos de constitución del currículum.

Esta mirada inicial desde el saber académico hacia el saber y la práctica escolar se configuró como una mirada evaluativa en la que el saber escolar era considerado como una versión en cierto sentido deformante del saber académico de referencia: se constituía necesariamente en un saber de menor jerarquía sujeto a errores, desaciertos y, hasta verdaderos desatinos. La mirada se volvía mecánicamente crítica y seguramente tendía un velo sobre aspectos más complejos del funcionamiento específico de esos saberes posibles en su circulación escolar. El sentido práctico de esos saberes en la práctica ofrecía otras perspectivas para la comprensión de aspectos complejos de la enseñanza literaria.

Sin desestimar que la lectura de estos materiales ofrece un punto de partida consistente para la reconstrucción de ciertos hechos, a partir de los cuales se pueden observar los distintos procesos de continuidad y ruptura, los variados movimientos de rutinización y ritualización desde los orígenes del sistema educativo, las diferentes operaciones de canonización -la fijación de un conjunto de textos legibles en la escuela- y una estrategia para su enunciación escolar -es decir, una concepción teórica e historiográfica junto con un modelo didáctico estandarizado-, se hacía necesario indagar, además, sobre distintos aspectos de la práctica, reconstruir la trama compleja de experiencias posibles que pudieran dar cuenta de lo efectivamente ocurrido en algunas clases de literatura.

Junto con la necesidad de revisar algunos aspectos en torno a la cuestión de la configuración de la profesión docente, con especial referencia al profesor de literatura de secundaria, se presenta como un espacio de indagación significativo el reconocimiento de

ciertas trayectorias individuales o experiencias colectivas e institucionales en las que será posible detectar y analizar relatos referidos a prácticas alternativas a las propiciadas por el currículum prescripto, así como también reconocer los rasgos de un modo de ser, del habitus específico del profesor de literatura.

También más allá del currículum prescripto, más allá de una historia de datos, se hacía necesario dar cuenta de la complejidad de una práctica que no se agota en su propia especificidad escolar sino que establece zonas de cruce y articulación con otras prácticas literarias y culturales extraescolares. En este sentido, historizar la práctica de la enseñanza de la literatura supone el desafío de construir sistemas de relaciones entre prácticas pedagógicas y prácticas literarias y culturales; e incluso, entre prácticas del nivel secundario y otras prácticas de enseñanza en otros niveles y subsistemas del sistema educativo.

Se ha decidido considerar específicamente en esta investigación, la disciplina escolar “literatura” en el nivel secundario, lo que supone diferentes círculos concéntricos y convergentes de problemas a ser analizados que van desde las concepciones de la literatura, escolares y extraescolares, el conocimiento académico y el conocimiento escolar sobre la literatura, los recortes particulares de contenidos que en distintos momentos históricos definen a la disciplina escolar literatura de acuerdo a planes de estudio y programas y llegan al nivel de la práctica concreta.

Más específicamente, se ha realizado un recorrido por los materiales impresos oficiales (planes de estudio y programas) que corresponden a los estudios del bachillerato, donde se pudo observar que, según los distintos momentos históricos, los programas correspondientes a los Liceos de Señoritas, Escuelas Normales, Escuelas de Comercio y Escuelas Técnicas son, según los casos, idénticos, similares o constituyen versiones reducidas de aquéllos. La organización propuesta para el bachillerato parece operar como una matriz sobre la cual se producen las variantes que presenta la asignatura literatura en las otras modalidades.

Por otra parte, la necesidad de articular una versión posible en torno a las prácticas efectivamente desarrolladas promovió, dentro del nivel del sistema mencionado, la búsqueda de otro tipo de fuentes orales y escritas, testimonios de ciertas prácticas que mostraran la complejidad de un debate, más explícito o más ensordinado, en relación con los modos posibles de enseñar literatura. Asimismo, la perspectiva inaugurada a partir del conocimiento de experiencias presentaba un interés que efectivamente terminó por exceder las

consideraciones en torno al nivel secundario. Resultó de gran interés tomar conocimiento de otras prácticas en las que la literatura, convertida en objeto de enseñanza, podía recibir nuevos tratamientos que ofrecían perspectivas didácticas originales en relación con las prácticas habituales reconocidas en los materiales analizados en primera instancia. Redoblar la apuesta en la búsqueda de otras prácticas posibles de enseñanza nos obligó a recorrer un camino sesgado respecto del recorrido central en torno a la enseñanza en el nivel secundario. Otras prácticas, otras instituciones, otros sujetos nos brindaban perspectivas interesantes con respecto a la enseñanza literaria, cuestión central de nuestra investigación. De esta manera se convirtieron también en objeto de investigación y análisis algunas prácticas del campo conocido tradicionalmente como "educación no formal", en las que han intervenido sujetos adolescentes o adultos de sectores populares urbanos y periféricos donde la literatura ha sido parte de los saberes abordados.

A su vez esta versión de la dimensión histórico-descriptiva habrá de articularse con una dimensión de inflexión teórica que permita la paulatina puntualización de diversos problemas que contribuirán a conformar un capítulo poco trabajado de la teoría de las instituciones literarias. Si el planteo al iniciar esta investigación había sido refugiarse en el campo de la teoría literaria en la expectativa de que ella brindaría las categorías necesarias para dar cuenta de la particular transformación que asumirían en referencia a la enseñanza literaria, unos problemas ya transitados, el contacto con las fuentes y la heterogeneidad de los materiales analizados puso en evidencia la necesidad de reconocer problemas específicos que son los que surgen de las particulares características de la práctica. La enseñanza de la literatura en el nivel secundario no constituía entonces una suerte de versión de segundo grado de la enseñanza académica en el nivel superior, sino que, en la especificidad de su amplio alcance social, en el perfil diferenciado de los sujetos de aprendizaje, en la particular dedicación de los agentes docentes a su cargo, en el alto grado de especialidad de sus prácticas, reclamaba el reconocimiento de un campo problemático específico en el que las agendas clásicas, no sólo de la teoría literaria sino también de la teoría didáctica y de la historia literaria y de la educación (específicamente del currículum), podrían ser revisitadas para enriquecerlas con un nuevo repertorio de asuntos.

2. Estado de la cuestión

El planteo de esta investigación parte de la constatación de una ausencia. Más aún: de una ausencia múltiple. Tanto en el campo de la historia literaria como en el de la reflexión sistemática acerca de la literatura, se puede señalar la casi total inexistencia de trabajos que aborden aspectos vinculados con la relación entre educación y literatura. Ya se trate de la consideración sobre el lugar que el sistema educativo estatal reserva a esta práctica cultural, ya del análisis de las condiciones de circulación de la literatura en contextos escolares, ya de los aspectos didácticos específicos observables en las situaciones de enseñanza, en general el cruce entre literatura y educación se presenta como escasamente estudiado. Llama la atención el hecho de que, a partir de una recorrida exhaustiva sobre la producción de investigación historiográfica y crítica en el campo de la producción argentina, se compruebe la ausencia de trabajos que se hayan abocado a la dilucidación de aspectos teóricos, críticos e históricos en torno a una de las prácticas paraliterarias de mayor significatividad social.

Existe un vacío y, por lo tanto una deuda teórica en cuanto a la falta de reconocimiento de la institución escolar como una de las instituciones posibles del campo literario y de sus fuertes poderes en la difusión de concepciones de gran alcance social. Por ejemplo, los trabajos dentro del campo de la sociología de la literatura de tendencia empirista, como los de Robert Escarpit, no le han dedicado la debida atención a un campo complejo por la diversidad de sujetos, instituciones y prácticas que lo configuran. Los estudios literarios han encontrado poco atractivos estos problemas: la sospecha en torno a su carácter conservador, la desconfianza sobre su calidad y su supuesta desvinculación con los intereses académicos han obturado la posibilidad de reconocer su incuestionable incidencia en las representaciones acerca de la propia literatura. Quizás la aceptación dogmática de ciertos postulados del sentido común o la lectura unívoca de las posturas reproductivistas de los años '70 que reducen las consideraciones sobre la escuela al lugar de un Aparato Ideológico de Estado, en términos de Althusser (1976), eficaz reproductor de la ideología oficial, probablemente hayan clausurado un debate posible, dentro del campo literario, en torno al discurso literario y sus complejas relaciones con las instituciones escolares.

Si, tal como lo sostendrán las corrientes antirreproductivistas, la escuela es un espacio social diversificado, lugar donde distintos sujetos sociales negocian significados, entonces, la consideración sobre la literatura en la escuela comienza a adquirir un espesor problemático particular, a reconocer tensiones y negociaciones entre sujetos y prácticas, a constituirse como un campo de análisis interesante.

Sin embargo, es posible dar cuenta de algunas producciones aisladas y líneas de investigación producidas en el ámbito internacional que merecen ser destacadas.

En principio, se presenta una línea crítica bastante difundida que viene del campo de la teoría literaria. Es así como será posible reconocer una tradición desde los años '60 que ha apuntado a la reflexión en torno a la práctica de la enseñanza literaria y, especialmente, en relación con sus instrumentos –fundamentalmente el manual escolar- y su lógica constitutiva.

Esta línea de reflexión crítica, a cargo de los más representativos teóricos de la literatura de la época, se inaugura en el Coloquio "L'enseignement de la littérature" realizado en el Centre Culturel de Cerisy-la-Salle de 1969, con la participación de Roman Jakobson, Algridas Greimas, Tzvetan Todorov, Sergei Dubrovsky, entre otros. Entre los materiales del Coloquio, sin duda es la intervención de Roland Barthes (luego publicada en Actas y como capítulo de un libro traducido al español) la que ha tenido más difusión. Allí Barthes caracteriza al manual como un "museo" dentro del cual se establece un sistema de "censuras" que estaría operando como principio constructivo. Censura del cuerpo, de los lenguajes, censura política y de la reflexión teórica vienen a ratificar la imagen marcadamente conservadora de este instrumento.

Con posterioridad a este encuentro una serie de revistas literarias y pedagógicas dedican números monográficos al tema: entre ellas, *Literature/Science/Ideologie* (1971), *Cahiers pedagogiques* (1970), *Littérature* (1972), *Poétique* (1977), *Pratiques* (1983), *Les français dans le monde* (1988), entre otras. También en 1975 se realiza el Coloquio "L'enseignement de la littérature, crise et perspectives" organizado por la Facultad de Letras Modernas de la Universidad de Strasbourg en el que se encuadran los problemas de la enseñanza de la literatura, dentro de los de la difusión literaria con especial preocupación por la lectura de literatura en el ámbito universitario.

Entre los artículos más interesantes de la época cabe mencionar el de Pierre Kuentz, “El reverso del texto”, un análisis crítico pormenorizado, que propone algunas categorías específicas para comprender la lógica de constitución del manual. Diagramación, títulos, encabezamientos, notas, cuestionarios, ilustraciones, “traducción” (en el sentido de adaptación del lenguaje mediante reescritura y sistema de notas al pie, para asegurar la legibilidad del lector contemporáneo), fragmentación, montaje y encuadre. Asimismo, es destacable en el trabajo de Kuentz –publicado en la revista *Litterature* en 1972 y traducido al español 20 años más tarde- la enunciación irónica que da cuenta seguramente del alto grado de consenso manifestado aquí por la complicidad que el autor está suponiendo y esperando de parte del lector al decidir el uso de la ironía.

De 10 años más tarde, 1982, es el trabajo de Lore Terracini *I segni e la scuola. Didattica della letteratura come pratica sociale* quien aborda al manual desde el punto de vista semiótico teniendo en cuenta especialmente la información y la eficacia comunicativa de la estrategia enunciativa del manual. Terracini compara al manual con otros discursos de alcance masivo que reconocerían un comportamiento pragmático similar. El periódico o el noticiero tienen en común con el manual el hecho de constituirse en la única fuente de información a la que no se le discute credibilidad. El discurso del manual tiene también similitudes con el discurso político desde el punto de vista léxico: ambos recurrirían frecuentemente a una suerte de criptolenguaje conformado por términos de la teoría literaria y la historiográfica de difícil comprensión por parte de sus destinatarios. La tercera comparación propuesta por Terracini es la que se puede establecer con el discurso de la publicidad en tanto es posible reconocer una estrategia de presentación de los autores que recurra a valoraciones positivas (absolutas o relativas) similares a las que utiliza la publicidad para referirse a sus productos.

También es significativo mencionar aquí el trabajo de Bernard Mouralis *Las contraliteraturas* traducido al español en 1978, donde su autor establece las características de la sistematización de la literatura en la escuela a partir de dos ejes: uno espacial, correspondiente a la división en géneros, y uno temporal, referido a la jerarquización de una edad de oro en torno a la cual se organizan los otros momentos.

De 1997-8 es el volumen monográfico de la revista *Etudes francaises*, "L'enseignement de la litterature dans le monde" publicado en la Universidad de Quebec con colaboraciones de diversos países en las que predomina la crítica a la historia literaria escolar.

Otra línea posible se reconoce en la producción que viene teniendo en cuenta los procesos históricos de conformación de la disciplina. En esta línea podemos mencionar el trabajo de Gerard Genette "Retórica y enseñanza" (1969), el trabajo de Dieter Breuer "Retórica de escuela en el siglo XIX" (1972), sobre la enseñanza de la retórica en Francia y Alemania; la tesis monográfica de Gerald Graff "Proffesing Literature" (1988), el artículo de Lionel Gossman, publicado en *New Literary History* en 1982 y los trabajos de 1990 de Alvin Kernan, publicados por la Universidad de Yale en el libro de *The Death of Literature*, traducido al español en 1996, todos aspectos históricos de la enseñanza de la literatura en las universidades norteamericanas. Entre las producciones históricas también merecen ser destacados, especialmente del ámbito francés, los trabajos sobre historia de la lectura que se ocupan de la escuela como espacio social privilegiado para el desarrollo de esta práctica; especialmente *Discours sur la lecture (1880-1980)* de Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard publicado en español en 1994.

Algunos trabajos aislados cuyos autores están ligados a corrientes a teórico-críticas definidas esbozan precisamente la posibilidad de pensar relaciones entre sus posiciones y el campo de la enseñanza. Tal es el caso de la estética de la recepción y el artículo de Harmut Heuermann, Peter Hüen y Brigitte Röttger "Modelo de una didáctica basada en el análisis de la recepción" de 1987. Por su parte, Wayne Booth, exponente de la escuela de Chicago, ha reflexionado a partir de su propia práctica en el ámbito universitario sobre las posibilidades del pluralismo en el interior del aula y sobre aspectos generales de la enseñanza en la recopilación de artículos *The vocation of a teacher* publicado por la Universidad de Chicago en 1988.

Más específicamente, en el ámbito de la producción didáctica, el grupo Pratiques de Metz, Francia, viene trabajando en cuestiones específicas tales como los géneros literarios, la narración, la escritura. En Italia el grupo D.I.L.I.S. (Didáctica della letteratura italiana e straniera) realiza actividades de investigación en el tema y ha publicado en 1986 las Acti del seminario "La letteratura nel curriculo: formazione di base e formazione específica". En el ámbito anglosajón se destacan de la Universidad de Strathclyde (Escocia) de Alan Durant y

Nigel Fabb, *Literary studies in action* (1990). Por último en España los grupos vinculados a la Universidad de Barcelona desarrollan investigaciones didácticas en torno a problemas de la lectura, comprensión e interpretación de textos, entre los que se destacan los de Antonio Mendoza Filolla y Teresa Colomer.

En el ámbito latinoamericano es necesario destacar el trabajo de la Cátedra Historia de La Educación de El Colegio de México, *La Historia de la Lectura en México* de 1988. En nuestro país un aporte reciente es la investigación llevada adelante por Inés Dussel (1997) que trata algunos aspectos de la enseñanza de la literatura desde los orígenes del sistema educativo hasta 1930 en el marco de sus consideraciones sobre la hegemonía del curriculum humanista. Desde el campo didáctico específico, el grupo de investigación de la Universidad Nacional del Comahue viene desarrollando trabajos acerca de prácticas de lectura de literatura en aulas de séptimo grado en escuelas de la zona.

Desde el campo de la historia de la educación, Ivor Goodson ha planteado la necesidad de incluir la historia del curriculum escolar como parte de una historia de la educación o una historia de los sistemas escolares. Se trata de abrir un camino para analizar la naturaleza interna de la enseñanza y para desentrañar los sentidos que permanecen ocultos. Desgraciadamente, dice Goodson “la tendencia a concentrarse en la historia de las instituciones siguió predominando”. Sin embargo, sigue, “una de las tendencias más notables que se han producido en la teoría educativa durante los últimos años ha sido el creciente interés por la historia del curriculum. Ese interés ha sido quizá más visible en Gran Bretaña y en Australia, pero hay pruebas de que también cobra impulso en Estados Unidos y Canadá y otras partes del mundo, gracias en gran parte a la atención académica que se ha prestado a recientes estudios históricos de las disciplinas de la escuela secundaria”. Luego de destacar la importancia fundamental que le atribuye al curriculum escrito, es decir a las prescripciones oficiales para el estudio de las disciplinas escolares, Goodson llega a la conclusión de que estas no son entidades monolíticas sino “amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que influyen mediante el enfrentamiento y el compromiso, sobre la dirección del cambio”.

Salvo algunos trabajos en el campo de la enseñanza de la historia y uno en el campo de la literatura, no existen en nuestro país desarrollos de investigación que hayan tomado por objeto a las disciplinas escolares en el nivel secundario. De hecho se podría afirmar que en general desde el interior de la propia escuela en los ámbitos académicos se sostiene una

representación de tipo monolítico en relación con la génesis, configuración y procesos de cambio de las disciplinas por la que no se reconoce la complejidad de estos procesos; esto se traduce en un conocimiento sobre el pasado y sobre el presente de las disciplinas escolares que las reduce a la monotonía de los programas de estudio inamovibles. En este sentido Goodson se pregunta: si “el curriculum es declarada y manifiestamente una creación social ¿por qué entonces se trata esa creación social fundamental como un elemento intemporal en tantos de nuestros estudios sobre la enseñanza?”.

Desde el campo de la historia de la educación, los resultados de las investigaciones de Adriana Puiggrós ofrecen por una parte un marco propicio para el reconocimiento de las tendencias político-pedagógicas de los distintos momentos históricos y una orientación metodológica fértil, aún cuando estas investigaciones no se centren en el problema específico de la historia de la constitución de una disciplina escolar. Desde este proyecto se viene planteando la necesidad de dar cuenta de aspectos ocultos sesgados, de recuperar fragmentos olvidados, de realizar recortes, de construir objetos que excedan a la narración de la burocracia escolar, la historia de planes de estudio y programas, la historia de las políticas estatales, las biografías de los pedagogos oficiales para alargar la mirada, por un lado, hacia los contextos socioculturales en los que se desarrollan las prácticas educativas y por otro hacia la diversidad de experiencias que desde el interior del sistema educativo estatal –y también fuera de él- pudieran estar ofreciendo alternativas para enriquecer en nuestro caso el conocimiento sobre la práctica de la enseñanza literaria.

En este sentido los estudios específicos en el área de la historia de las disciplinas escolares contribuirían a un conocimiento, como dice Goodson “de un microcosmos en el que se puede examinar la historia de la fuerzas sociales que apuntalan las pautas del curriculum y de la enseñanza”.

3. Tesis a sostener

Esta investigación se propone desarrollar las siguientes tesis generales:

1. La necesidad de construir un campo de indagación problemático específico, a partir de la consideración de la práctica de la enseñanza de la literatura, que se incluya en el campo de la reflexión teórica y crítica sobre la literatura.

2. Una mirada diacrónica sobre este campo de indagación problemático que reconstruya uno de los posibles capítulos de la historia de la enseñanza de la literatura (en este caso el de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria y algunas experiencias en la educación no formal), se presenta como la posibilidad de reconocer su complejidad teórica y su carácter polémico, a partir de la diversidad de sujetos, instituciones y prácticas que la atraviesan.

3. La necesidad de sostener que esta reconstrucción no se limita, como podría creerse, a una historia de métodos de enseñanza sino que comprende:

3.1. Las transformaciones en relación con el lugar otorgado y las funciones esperada de la literatura en el sistema educativo estatal (historia de los planes de estudio, programas y libros de texto).

3.2. Las transformaciones que se producen en el conocimiento escolar sobre la literatura, analizadas en el marco más general de la producción literaria, crítica e historiográfica y más específico, de los discursos pedagógicos dominantes.

3.3. Los procesos de constitución de una nueva profesión, la del profesor, con especial referencia a las características diferenciales del “profesor de literatura” como actor instalado en el cruce entre el campo literario y el campo pedagógico.

3.4. Las transformaciones en las prácticas de enseñanza analizadas en la tensión constante entre modelos hegemónicos y prácticas alternativas generadas por actores del campo (sujetos, instituciones), sin desestimar las descripciones más pormenorizadas de esas prácticas.

4. La posibilidad de establecer principios que permitan caracterizar un habitus, una racionalidad práctica, tendiente al reconocimiento del campo específico de la didáctica de la literatura.

4. Marco teórico y aspectos metodológicos

La construcción del marco teórico y las principales decisiones metodológicas de esta investigación han estado evidentemente atravesadas por los cambios o ampliaciones de perspectivas que se fueron sucediendo durante su desarrollo. Si en un primer momento la tarea emprendida se había limitado al registro y ordenamiento de datos en torno a planes de estudio y programas y a la lectura crítica de libros de texto y otros materiales utilizados en la enseñanza, en el segundo trayecto de la investigación fue necesario complejizar la mirada en relación con lo que aparecía como un campo complejo de disputas y enfrentamientos en torno a la legitimidad de la pauta curricular y a los horizontes posibles de la práctica.

Precisamente esta comprensión de los debates específicos del área proponía el desafío de recurrir a un marco teórico múltiple para dar cuenta, por un lado, de aquellos debates que se suscitaban en el campo de las decisiones políticas y educativas más generales y la particular inflexión que podían reconocer estos debates en el campo específico de la enseñanza literaria en el nivel secundario y, por otro lado, los rasgos de la circulación del objeto literatura en el ámbito escolar. Desafío constantemente en riesgo a causa de la tentación de circunscribir el marco teórico exclusivamente a uno de los campos.

Esta multiplicidad de encuadres puestos en juego en el transcurso de la investigación ha mostrado su conveniencia y su carácter no excluyente. Teoría e historia literaria y teoría e historia de la educación habrán de recuperarse como marcos para la descripción, la problematización y el análisis convergentes y entrecruzados, lo que permitirá un abordaje más adecuado del fenómeno en cuestión.

Es así como será posible inscribir, en algún sentido, esta investigación en la demanda a la historiografía literaria que ha formulado la estética de la recepción y la sociocrítica de que hacer una historia de la literatura no es hacer una historia de grandes textos sino una historia de prácticas de lectura en un espacio institucional específico. Esto permitió, entonces, construir un capítulo -acotado a algunos problemas- dentro de la historia literaria argentina en el que se conectan los pormenores de una práctica particular -enseñar literatura- con los otros campos de la producción literaria, de la investigación y la tarea crítica, de la producción editorial y de la difusión literaria en general.

Sin embargo, la investigación no se agota en esta instancia sino que es necesario tener en cuenta el hecho de que la escuela como institución específica postula su propia lógica y establece, entonces, relaciones atravesadas por tensiones y negociaciones, debates y disidencias, momentos de vacilación y de construcción de hegemonías en torno a proyectos educativos y tendencias en el campo del currículum.

De esta manera, la consideración de la disciplina escolar "literatura" impone la necesidad de dar cuenta teóricamente de aspectos que hacen a la doble consideración de la práctica cultural literatura y de la institución escolar secundaria. Desde un punto de vista general conviene destacar la intención de reconocer problemas teóricos específicos derivados del análisis de la práctica de enseñanza. Estos problemas habrán de vincularse en primera instancia con los marcos teóricos de la sociocrítica. De esta forma, los estudios de Robert Escarpit (1962, 1969, 1970, 1974) de carácter empírico-descriptivo ponen en evidencia la necesidad de ampliar dichas caracterizaciones hacia el ámbito educativo.

En este sentido, tanto los conceptos de "Tradiciones", "Instituciones" y "Formaciones" desarrollados por Raymond Williams (1982), como la noción de "campo intelectual" (1967, 1983) del sociólogo francés Pierre Bourdieu, tanto en el trabajo inicial sobre campo intelectual como el más reciente *Las reglas del arte*, (1995) brindaron un marco lo suficientemente laxo para hipotetizar en torno a la institución escolar como una institución posible en relación con el campo literario. Asimismo, algunos trabajos puntuales de Bourdieu sobre cuestiones específicas como el artículo "Algunas propiedades de los campos" (1990), donde analiza el particular funcionamiento del campo de los filólogos, permitió pensar en los procesos de génesis del grupo particular de los profesores de literatura de secundaria.

Otras nociones diseminadas en la vasta obra del sociólogo ofrecieron perspectivas interesantes para el análisis de diversos aspectos. Tales sus posiciones sobre los procesos de legitimación lingüística con especial referencia a la escuela, desarrollados especialmente en *Qué significa hablar?* (1985) y "El mercado lingüístico" (1990) y, para analizar algunos aspectos históricos específicos, el artículo en coautoría con Monique Saint-Martin, "Las categorías del juicio profesoral" (1975).

En cuanto a "tradicición" de Williams, la atención estuvo centrada en el concepto de "tradicición selectiva" conectado de manera más general con el de "invención de una tradición", acuñado por Eric Hobsbawm (1983), asociado a la cuestión del nacionalismo;

“tradicción selectiva” también se conecta, por una parte, dentro de la obra del propio Williams, con la afirmación de que “lo que se concibe como ‘una educación’ es en realidad un conjunto particular de énfasis y omisiones” que se lee en *The Long revolution* de 1961 y de manera más específica, con la discutida noción de “canon” sobre la que se ha rastreado una bibliografía específica (Stephen Hart (1994), Frank Kermode (1979), Charles Altieri (1984), Alistair Fowler (1988), Gonzalo Navajas (1994) y Catherine Nickel (1994)), lo que nos llevó a ensayar una caracterización propia del concepto de “canon literario escolar” despojado de su sentido de repertorio estático y entendido como concepto dinámico que da cuenta de complejos procesos de sanción y legitimación de textos en la escuela.

En relación con aspectos historiográficos, ciertos trabajos clásicos de la estética de la recepción como los de Hans Robert Jauss (“La historia literaria como desafío a la ciencia literaria”) y de Harald Weinrich (“Para una historia literaria del lector”) fueron complementados por los trabajos en torno al campo de historia de la lectura, especialmente los de Roger Chartier (1993, 1994, 1995). En las consideraciones específicas referidas a la historiografía regional se recurrió a ciertos trabajos de Angel Rama (1974, 1985) y de Rafael Gutiérrez Girardot (1974, 1985).

Otra articulación teórica necesaria se refiere al campo de la historia de la educación, donde se hace necesario precisar algunos conceptos. Por una parte, recuperamos la noción de curriculum postulada por la pedagoga mexicana Alicia de Alba (1995) que define “curriculum” como “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía”. Tal definición resulta apropiada en el momento de dar cuenta de los rasgos polémicos y estratégicos de la configuración del conocimiento escolar y de las prácticas de enseñanza.

La categoría, utilizada por Adriana Puiggrós y su equipo, “alternativas pedagógicas” (varias veces discutida y reformulada: 1988, 1990, 1994) permite en el marco de esta investigación dar cuenta de un conjunto de experiencias registrables en el decurso de la historia de la enseñanza literaria. Más allá de las prescripciones, programas y libros de texto,

de las tendencias en pugna en el interior del propio discurso oficial, será posible realizar el registro –como primer paso- de una numerosa diversidad de hechos, experiencias y discursos que –por fuera o por dentro del discurso oficial- están proponiendo un cambio en algún aspecto político-pedagógico, en cuanto al conocimiento sobre la literatura o en relación con los aspectos específicamente didácticos. También la noción de alternativas podría dar cuenta de un amplio espectro de experiencias que exceden el ámbito del sistema secundario: más allá, en el subsistema de la educación no formal, encontraremos el relato de experiencias posibles que dan cuenta de otras perspectivas en relación con la práctica de enseñanza de la literatura.

Asimismo, las tendencias actuales en la historia del curriculum dan lugar a investigaciones en las que la historia de algunas instituciones específicas, de los sujetos docentes, de los contenidos de enseñanza, el descubrimiento de sujetos y prácticas olvidadas son materia de estudio. En este sentido cabe puntualizar que en nuestro posicionamiento teórico y metodológico, una historia del curriculum de literatura supone tanto el ordenamiento y análisis de los documentos escritos oficiales así como también un conjunto de textos escritos, no oficiales –artículos de diarios y revistas, libros para el docente, legajos de profesores y otros textos burocráticos, correspondencia privada y pública, apuntes personales- y otras fuentes no escritas como grabaciones, reportajes, etc., como una textualidad privilegiada para conformar una historia de la disciplina y de la práctica.

Por último cabe puntualizar una elección teórica vinculada con la necesidad de dar cuenta de aspectos menos visibles, que hacen a la constitución del habitus del profesor de literatura y que fueron relevados a partir de la realización de trece entrevistas a profesores de literatura de amplia trayectoria, en la mayoría de los casos ya retirados de la actividad. Como encuadre teórico-metodológico de estos materiales, hemos recurrido a los trabajos de la etnografía interpretativa de Clifford Geertz (1994, 1995) en busca de dar cuenta de la generación de prácticas sociales al interior de las instituciones concretas, en este caso profesores de literatura con una prolongada trayectoria en el ámbito escolar. Asimismo se han revisado trabajos que trabajan la etnografía en la educación (Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta y otras, 1995). La información etnográfica que nos va a ofrecer información sobre aspectos de la vida cotidiana en el aula de literatura podrá acercarnos a aspectos menos evidentes de lo que podríamos

caracterizar como el habitus del profesor de literatura, entendido según Bourdieu como conjunto de principios o esquemas generadores y organizadores de prácticas; diferenciados a su vez de las “reglas” entendidas como intentos de formulación de esos principios o esquemas, normas expresas a las que se recurre en el trabajo de inculcación (y Passeron, 1972, 1991, 1994).

Para el análisis de estos aspectos hemos seleccionado dos teorías interesantes en relación con ciertos aspectos de habitus. Por una parte, se han considerado algunos conceptos formulados en la teoría de Hernan Parret (1995) sobre la semiótica de las pasiones en la que se analizan los distintos modos de discursivización de lo pasional y en la teoría interaccionista de Erving Goffman (1981), referidos a la “realización dramática” de los individuos en actos de interacción durante su desempeño profesional.

Por último, es necesario dar cuenta de un aspecto significativo respecto de la organización de los materiales para su análisis y de las decisiones acerca de una estrategia de escritura para este trabajo, se ensayaron distintas posibilidades en busca de aquella que permitiera poner en juego, de manera simultánea y complementaria, el decurso del relato histórico junto con la problematización teórica que los sucesos de ese relato estuvieran proponiendo.

Frente al riesgo que hubiera implicado cualquier intento de establecer una historia lineal apoyada exclusivamente en parámetros de periodización de corte histórico-político, se hizo necesario instaurar un tipo de organización que diera cuenta de los procesos específicos de modernización en el campo de los saberes y las prácticas en torno a la enseñanza literaria. Como se verá, la propia lógica del campo permite reconocer diferentes procesos de innovación y cambios de paradigmas: momentos altamente productivos caracterizados por un clima de vacilación que podrían ser definidos como “momentos nucleares”, de búsqueda de consolidación o reformulación de saberes hegemónicos y de debates y búsqueda de alternativas en torno a los saberes y las prácticas de enseñanza. Estos momentos están atravesados por la consiguiente vacilación en la apropiación de saberes y como efecto se observará la proliferación de propuestas junto con la correspondiente hiperproducción editorial en las que será posible leer polémicas, debates, oposiciones, en distintos niveles en torno al problema. Este criterio encontrará puntos de convergencia y puntos de divergencia con la periodización más vinculada al eje histórico-político proponiendo así un esquema de organización más flexible que la mera sucesión cronológica.

A su vez, estos momentos de vacilación, hiperproducción y polémica estarían enmarcados por momentos de relativa estabilidad, en los que el saber predominante y legitimado actuaría como obturador de los otros saberes relegados. Y pensando una lógica posible podríamos postular que la legitimación y consolidación de un saber propiciaría la mecanización de la práctica en cuestión hasta la aparición de otro saber que polemice y desplace al anterior.

PARTE I

Curriculum, saberes y textos

CAPITULO 1

Enseñanza de la literatura e historia del curriculum

Orígenes

En los orígenes del sistema de enseñanza secundaria en la Argentina, se inauguran una serie de líneas de debate que, de alguna manera, atravesarán distintos momentos en los procesos de cambios y reformas por los que se va configurando una disciplina escolar ocupada de la enseñanza de la literatura. La lógica de constitución de esta disciplina en lo que hace a su organización programática y a las relaciones entre los debates en el campo de la política educativa, el campo cultural y el lugar posible de la literatura en la escuela secundaria pueden comprenderse más nítidamente a partir del conocimiento de dichas líneas iniciales.

Un recorrido inicial a través de los procesos de transformación que van afectando a planes de estudio y programas permitirá, en primera instancia, reconocer las variaciones que se van produciendo respecto al lugar que vendría a ocupar la literatura en las prescripciones oficiales. Este recorrido opera sin duda como marco necesario para entender progresivamente, por una parte, el carácter arbitrario, es decir no dado, que reconoce la constitución de una disciplina escolar particular y gracias al cual es posible evitar que se naturalice nuestra percepción de la organización de la enseñanza literaria. Por otra parte, este recorrido operará como marco necesario para la comprensión de otros procesos que se dan más allá pero a partir de la existencia de una pauta curricular.

Más allá de esta normativa se van reconociendo las actitudes de respuesta en relación con ella: la producción de materiales escolares que tiene a la propia norma como horizonte que la determina, los debates en torno al conocimiento escolar que subyacen y que requieren un trabajo de reconstrucción que permita observar las tensiones que se producen en el interior del propio sistema del conocimiento escolar y también en relación con el conocimiento extraescolar en cada época.

Con anterioridad a la organización del sistema de enseñanza secundaria en la Argentina, la presencia de las disciplinas literarias se circunscribía al estudio de la lengua y la literatura latinas. De hecho se habla en ese momento, en términos más generales de "enseñanza de las humanidades" (1) y no como disciplina escolar diferenciada tal como la entendemos hoy. La historiadora Beatriz Bosch (2) traza una detallada reseña sobre la enseñanza de las humanidades en el antiguo Entre Ríos, en la época de la Confederación y demuestra cómo, hasta la nacionalización de los colegios, los alumnos se ocupaban de traducir las fábulas de Esopo, los diálogos de Luis Vives, cartas y discursos de Cicerón, elegías de Ovidio y fragmentos de Julio César, Virgilio y Horacio. Una preocupación específica en relación con la enseñanza literaria y que manifiesta de alguna manera un inicio posible de las preocupaciones por definir un nuevo campo disciplinario escolar es la iniciativa del gobernador Justo J. de Urquiza quien ya en 1848, en épocas de la Confederación había intentado la creación de una Academia Literaria en la que "según las fuerzas del Erario, se establezca la educación literaria de los jóvenes más adelantados en nuestras escuelas primarias".

En el Colegio "San Miguel" de Tucumán, fundado en 1854 y dirigido por Amadeo Jacques desde 1858, el propio director y el Señor José Acha se ocuparían de la enseñanza literaria también aquí restringida principalmente al estudio de la latinidad con alguna referencia a textos de la cultura griega. Por su parte, en el Colegio de Ciencias Morales, sobre el que fundará Bartolomé Mitre más tarde el Colegio Nacional de Buenos Aires, la enseñanza de las humanidades se había basado en el esquema heredado de los colegios jesuíticos, tomado, a su vez, de las universidades medievales y que comprendía retórica y gramática latina y española, lengua griega, matemáticas, filosofía, física y religión (3).

La creación de los colegios nacionales.

Juan Carlos Tedesco (4) ha destacado la función específicamente política que ha signado a la enseñanza en el período de la organización. Se trataba de formar un hombre apto en el

cumplimiento de las labores políticas lo que daría lugar a una elite que contribuiría a la consolidación del régimen liberal impuesto. El decreto de creación de los colegios nacionales en las capitales de provincias, elaborado por el gobierno de Mitre en 1863, señala, entonces, el inicio de la organización del sistema de la enseñanza secundaria en la Argentina en el marco de la organización del Estado Nacional. En su discurso pronunciado años más tarde, en 1870, en la Cámara de Senadores (5), Mitre puntualiza los objetivos definidamente políticos de este nivel de la enseñanza y pone en juego su perspectiva particular dentro de la controversia inicial de la fundación del sistema educativo argentino:

(...) al lado de las escuelas primarias tenemos los colegios nacionales que dan la educación secundaria que habilita al hombre para la vida social, desenvolviendo en más alta escala sus facultades, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos obre en la masa de la ignorancia, difunda en ella una luz viva y sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos.

Por su parte, y sumándose a los sectores que criticaron el marcado elitismo del proyecto de los colegios nacionales, Sarmiento había insistido en otorgarle prioridad a la escuela primaria. Si bien Mitre advertía sobre la necesidad de difundir la educación primaria, que en ese momento excluía a un grupo mayoritario de niños en edad escolar, para "luchar contra la barbarie que nos amenaza", también insistía en la necesidad de formar ciudadanos "para el perfeccionamiento del gobierno".

En este marco de discusiones se crea en 1863 y sobre la base del antiguo Colegio de Ciencias Morales, el Colegio Nacional de Buenos Aires. En 1865 -todavía en la presidencia de Mitre- se establecen los colegios nacionales de Tucumán, Mendoza, San Juan, Catamarca y Salta; en 1869, los de Jujuy, Santiago del Estero, Corrientes y San Luis; en 1871, el de la Rioja, en 1874, el de Rosario, en 1887, el de La Plata, en 1889, el de Paraná y tres más en Buenos Aires antes de que termine el siglo. En cada provincia estos colegios iban a cumplir su función

política: formar una elite para desenvolverse en la vida pública y ratificar el carácter oligárquico - señalado por Juan Carlos Tedesco- de la educación argentina del siglo XIX.

El gobierno central convoca en 1865 a Juan María Gutiérrez, José Benjamín Gorostiaga, Alberto Larroque, Juan Thompson y Amadeo Jacques para integrar una Comisión que se encargaría de la elaboración de un Plan de Instrucción General y Universitaria. Jacques, quien falleció antes de finalizar su trabajo, dejó su famosa Memoria que tuvo gran incidencia en el trabajo posterior de la Comisión.

En términos generales la posición modernizadora de Jacques estaba en contra de la especialización temprana pues era necesario no "dejar ociosa una sola facultad del espíritu, sea que se aplique a lo verdadero, a lo bello o a lo útil" (6). Esta posición de Jacques preanuncia una prolongada controversia en torno al carácter que habría de asumir la enseñanza secundaria en la Argentina. Así, a lo largo de las siguientes décadas y entrando ya al siglo XX se debatirá en torno a la necesidad de sustituir la enseñanza secundaria general, de tipo enciclopédico, dirigida a una elite necesariamente reducida y llamada a cumplir con las tareas de conducción, por una enseñanza especializada destinada a formar grupos más amplios en relación con el mundo productivo. Esta discusión será una constante en la sucesión de proyectos de reforma de la enseñanza secundaria elaborados en la época. Fue en la puesta en práctica en la diversidad de escenarios educativos de los colegios nacionales del interior donde se comenzó a plantear la preocupación por la conveniencia o no de una formación general que comprendía un curriculum de tipo moderno en el que predominaban las lenguas, la historia, la geografía y donde las disciplinas científicas tradicionales aparecían con un papel cada vez más relevante pero siempre subordinado.

En ocasión del anuncio de la reforma del Plan de estudios de 1884 llegan al Ministerio de Instrucción Pública, a cargo en ese momento de Eduardo Wilde, propuestas de los rectores de los colegios nacionales del interior del país postulando la necesidad de reorientar los contenidos de la enseñanza en relación con las economías de las regiones. Por ejemplo, Eusebio Gómez, director del Colegio Nacional de Rosario, postulaba en 1884: "...antes que abogados, médicos, estadistas y literatos, el país reclama imperiosamente el concurso de comerciantes, industriales, agricultores, ingenieros y trabajadores en general" (7). Sin embargo, el plan aprobado acentuó la

tradición de la formación general y enciclopedista con una importante presencia de los contenidos humanistas.

En relación con este predominio de la tendencia humanista y la dificultad para desarrollar un nuevo proyecto modernizador que apuntara a diversificar los estudios secundarios hacia orientaciones técnico-profesionales, Rodolfo Rivarola sostendrá recurriendo a una analogía con la naturaleza: "los animales educan a su prole en la manera de procurarse la subsistencia. Sólo al hombre, que se llama racional, se le ha ocurrido lo contrario en sus planes de estudio: saber de la historia romana o de la griega, de la célula y del tejido; de las funciones de nutrición... y morir de hambre" (8).

Más allá del poder persuasivo de esta analogía, sin embargo, el crecimiento del sistema de la educación secundaria no tendió a desarrollar las articulaciones posibles entre educación y las realidades económicas de las provincias sino que tendió a satisfacer los requerimientos de los sectores medios de recibir esa formación humanística que garantizaría la posibilidad de participar del poder político. Esta orientación no ofrecía ningún atractivo para los grupos dedicados a las actividades productivas sino que preparaba para el ingreso a la universidad o para los puestos de la administración pública. La expectativa por el crecimiento del sistema de la enseñanza secundaria por parte de amplios sectores de la sociedad implicaba la amenaza del ingreso en el mundo de la política de esos sectores que iban más allá de la elite inicial en la que el gobierno central había pensado en el momento de crear el sistema de los colegios nacionales. Dos intentos de cambiar la orientación humanista por una orientación de tipo especializada vinculada con la producción económica, entre 1890 y 1900 y en 1915, muestran el fuerte interés del grupo dominante en la organización del sistema de enseñanza secundaria para contener el ingreso a los espacios de conducción de los sectores medios, ya hijos de la inmigración, que pugnaban por su ascenso.

La literatura en los inicios de la educación secundaria

Con anterioridad a la reforma de 1884, el programa de literatura en el Plan de 1870 incluye dos cursos de "Composición y ejercicios literarios" en los que se trabaja con los dos tomos de *Trozos selectos de literatura* de Alfredo Cosson (profesor del Colegio Nacional de Buenos Aires, amigo de Amadeo Jacques). Estos tomos contenían textos, en prosa y en verso, de autores franceses y latinos traducidos al español y pocos autores americanos y argentinos (Lavardén, Guido y Spano). Con la reforma de 1874 llevada adelante por el Ministro Albarracín durante la presidencia de Sarmiento, el plan de estudios incluyó tres años de literatura que se llamaron "Literatura y ejercicios de composición", "Oratoria" y "Poesía". En el programa de la primera materia, dictada en el Colegio Nacional de Buenos Aires, por el profesor Pablo Tarnasi (quien sería posteriormente profesor de la Facultad de Filosofía y Letras), se proponía un ejercicio en torno a la definición de literatura: "escribirle a un amigo una carta animándolo a que se consagre al estudio de la literatura, cuyas ventajas se harán resaltar tanto con respecto al espíritu de quien se entrega a él, cuanto con relación a la vida social". Más adelante se incluyen varias unidades dedicadas a la retórica, la poética, la oratoria, la historia y la didáctica. En el programa del último año se proponía el estudio de géneros de tipo dramático como los diálogos bucólicos, la ópera, el vaudeville, la pantomima y el baile. Tarnasi incluía asimismo una consideración de géneros como la novela y el cuento (aunque sin más especificaciones) lo que demuestra la amplitud de criterios en relación con géneros que serán considerados poco relevantes por sus continuadores. El ejercicio final de la última materia del ciclo literario requiere "escribir una oda a la patria, expresando la gratitud que el poeta conservará siempre hacia ella, y el voto de consagrarle su vida y las ventajas que él conseguirá de sus estudios", lo que constituye un antecedente anecdótico pero interesante de lo que será el inminente proceso de nacionalización de la enseñanza.

Los planes de estudio de 1879 reducen a dos los cursos de literatura, precedidos por tres cursos de "Gramática castellana". El primero continúa llamándose "Literatura y ejercicios de composición", mientras que la segunda materia se llama ahora "Literatura y ejercicios de crítica

literaria". La ausencia de fuentes más completas nos impide ir más allá de lo que los meros enunciados programáticos nos permiten inferir: en este sentido, es notable, la importante presencia de prácticas de escritura.

La reforma Wilde: Calixto Oyuela y la fundación de una tradición

Son los programas de 1884 los que, de alguna manera, inician el proceso de constitución de la disciplina perfilando lo que serán, ya entrado el siglo, los principales ejes de discusión en torno a la especificidad de su objeto, un canon escolar posible, los saberes establecidos para ser enseñados y los métodos a aplicar. A diferencia de las reformas anteriores, en este caso los programas tienen autoría explicitada. Las materias que se ocupan de la enseñanza de la literatura en los colegios nacionales de todo el país son ahora: "Literatura Preceptiva" en tercer año, "Literatura española y de los estados iberoamericanos" en cuarto año, y "Estética y literaturas extranjeras" en quinto. Los profesores autores de los programas son Calixto Oyuela, en las dos primeras y Ernesto Quesada, en la última, ambos profesores del Colegio Nacional de Buenos Aires, quienes se convierten, entonces, en los primeros literatos-pedagogos y planificadores. La presencia de dos intelectuales de visible actuación en la cultura oficial y ligados al mitrismo habla de la jerarquización del campo y pone en escena un tipo de operación que busca ligar programas culturales con programas pedagógicos. En algún sentido, cierta cultura literaria propiciada desde lo oficial busca encontrar en esta operación de fundación una eficaz reproducción escolar.

Con respecto a "Literatura Preceptiva", la postulación de Oyuela en la "Advertencia" que precede al programa de la materia, es de tipo preventiva. Oyuela aclara que ha limitado este estudio a lo que pudiera servir de "base" a los alumnos "precaviéndolos cuidadosamente de los extravíos que en tan lamentable estado mantiene nuestra literatura" y, en debate abierto con otras posiciones que ya no parecen ser del campo pedagógico sino del campo literario, intenta "apartar" a los alumnos tanto "de las vistas estrechas y mezquinas como de las teorías frívolas y licenciosas". Oyuela parece estar operando en un triple movimiento que lo lleva desde su

posicionamiento como intelectual en relación con los debates literarios a la misión encomendada de fundar una tradición literaria nueva, paralela o simultánea, que consiste en el ingreso sistemático de la literatura en la escuela. En el cruce de estos dos espacios, la función pedagógica del profesor Oyuela lo lleva a "precaer" a "apartar" a sus alumnos de aquello a lo que todavía no se han acercado, lo erige en juez de la "peligrosa" producción contemporánea. Campo pedagógico y campo literario se presentan como ámbitos superpuestos o de amplia intersección. La relación entre ambos campos es limítrofe y su total autonomización no es todavía posible. Ratificando esta posición, Oyuela sostiene que "no es posible enseñar bien un ramo cualquiera, y en especial los que no pertenecen á la ciencia pura, sin tomar en cuenta el espacio intelectual del país en que se ejerce esa enseñanza". El Colegio Nacional es, por ahora, el único escenario de la enseñanza literaria. Todavía no se han creado ni el profesorado ni la Facultad de Filosofía y Letras. En el revés (seguramente también de la apuesta estética de Oyuela), 1884 es el año de publicación de *Juvenilia* de Miguel Cané, donde el Colegio es el escenario de la representación literaria.

Más allá de los posibles "defectos de método", sobre los que advierte el autor, el programa de Literatura Preceptiva se organiza en catorce unidades dedicadas fundamentalmente al lenguaje, a la definición de literatura, a las reglas de la composición literaria y, más específicamente, a partir de la unidad IV, a la oratoria, la historia, el género didáctico, la novela, la poesía, la versificación, la poesía lírica, épica y dramática y la fábula.

Contra los peligros de la rutina, los numerosos términos técnicos de la preceptiva con los que se abruma la memoria de los estudiantes y la estrechez de las doctrinas enseñadas, Oyuela sostiene que está proponiendo un programa "escrito sobre bases completamente distintas", dejará de lado "los vanos pormenores retóricos" y "las ideas tradicionales que la moderna crítica ha condenado para siempre". Sin embargo, esta formulación inicial de Oyuela parece que quedara desmentida en cuanto se efectúa la lectura del extenso programa que venimos comentando.

Es interesante observar el cariz fuertemente valorativo que Oyuela imprime a su programa. En relación con la "forma" que adoptan los distintos géneros literarios, un tema es "Errores vulgares a este respecto", sobre los que también existen "Vicios que es necesario evitar".

Las "bellas artes" "superan á la poesía" y, a su vez, es posible preguntarse "¿En qué consiste la gran superioridad de la poesía con respecto á ellas?". Hay tipos de cláusulas que "son las que mejor dicen con la índole del idioma castellano" y, por el contrario, puede haber "Extremos viciosos". De la poesía lírica se puede postular su "Superioridad sobre los demás géneros poéticos". Los poemas descriptivos presentan "Su inconveniente" y la poesía didáctica tiene "Sus defectos esenciales".

El programa para cuarto año de "Literatura española y de los Estados hispanoamericanos" parte de un doble reconocimiento: por una parte, el de un encuadre que es el del propio plan de estudios de "espíritu eminentemente nacional" y, por otra, de la inexistencia de un texto para los alumnos que pueda dar cuenta de la disciplina. Sólo algunos manuales españoles podrían dar cuenta de algunos capítulos, pero, postula Oyuela: "En cuanto á la literatura americana, sabido es que todo está por hacer, sin que sea fácil tener exacto conocimiento de todas ellas entre nosotros, por la lamentable separación en que viven los pueblos americanos". A causa de esta carencia, que excede el campo de la enseñanza, algunos temas serán "dictados verbalmente en clase por el profesor" quien también deberá prestar especial atención a las ideas erróneas o atrasadas que pudieran aparecer en los libros de texto existentes.

La operación más significativa en cuanto a la organización de la materia es, sin duda, el establecimiento de la historia literaria como saber legítimo para la enseñanza y en este marco, la particular organización que coloca a la literatura española como antesala para el estudio de las literaturas iberoamericanas, dentro de las cuales se le dedica a la literatura argentina tres bolillas entre un total de veinticinco. Con esta operación de historización se inaugura, a su vez, la progresiva tendencia hacia la nacionalización del curriculum que encuentra en la literatura un material ideológico maleable, útil para la inculcación. No sólo los programas sino también los libros de texto y otros materiales afines -tal como lo veremos más adelante- contribuyen al desarrollo de este proceso de nacionalización de la enseñanza literaria al construir una propuesta historiográfica, un canon ajustado a ella, un aparato interpretativo orientador y un método en consecuencia. Este nacionalismo fundacional de Oyuela tiene algunos rasgos propios que es importante puntualizar, especialmente por su pervivencia durante los años posteriores.

Dentro de los contenidos culturales de ese momento Oyuela se inclina por el hispanismo.

Este rasgo, que habrá de ser muy significativo en la enseñanza, abre un recorrido ascendente desde la tradición castellana y desde ahí a la grecolatina. "Nuestro idioma es el español" dice Oyuela, y se enfrenta a aquellos que quieren asimilarse a la tradición francesa, hecho que juzga como frívolo y decadente.

En cuanto a la literatura nacional existe en Oyuela cierto descreimiento, especialmente en relación con la literatura contemporánea, según lo consigna de manera fuertemente valorativa en el programa de cuarto año: "Estado actual de la literatura argentina- Causas principales de su debilidad". En este sentido, la opinión de Oyuela parece estar más cerca de la de Mitre, precisamente el creador del sistema de la enseñanza secundaria, quien en una carta dirigida, en 1887, al crítico e historiador de la literatura Juan María Gutiérrez manifiesta su posición negativa -y opuesta al reconocido afán documentalista del propio Gutiérrez- con respecto a que se pueda establecer un corpus de "literatura argentina". Este rasgo valorativo se acentúa y se hace más específico cuando Oyuela se refiere a la literatura gauchesca de la que incluye en el programa algunos de sus autores: Bartolomé Hidalgo, Hilario Ascasubi, Estanislao del Campo, del que se indica específicamente el *Fausto*. Sobre el género el programa habla de "Importancia y legitimidad" y "Sus peligros", un enunciado en torno a la legitimidad lingüística que muestra la voluntad firmemente disciplinadora del programa de Oyuela. Es notable asimismo que el *Martín Fierro* de Hernández, cuya primera edición es de 1872, está ausente. El personaje de Fierro se constituye como el representante del proletariado rural, precisamente, la clase más perseguida durante el gobierno de Mitre. Según el mapa de lectura trazado para la última década del siglo XIX, por Adolfo Prieto en su trabajo sobre el discurso criollista (9), los efectos de las políticas de alfabetización habían conformado un nuevo tipo de lector que no coincidía necesariamente con el de la cultura letrada. El nuevo lector de la campaña o de las pequeñas localidades del interior brindó una amplia acogida al texto de Hernández, lo que no coincidía con la escasa repercusión que entre los críticos tuvo el poema hasta entrado el siglo XX. Excepcionalmente Miguel Cané, Nicolás Avellaneda y Carlos Guido y Spano le escribieron a Hernández cartas elogiosas; por su parte Mitre criticó duramente el poema sobre el que argumentó que sus "barbarismos" y su "jerga" pueden ser pintorescos y graciosos pero no "constituyen lo que propiamente puede llamarse poesía".

En el esquema de Oyuela, la literatura, asociada marcadamente a la poesía, "no puede surgir de las ideas y sentimientos en lo que tienen de general y vago sino de la manera de pensar y de sentir propios de cada raza y de cada pueblo" y, este es otro rasgo de su nacionalismo, esta literatura nacional constituye un capítulo en formación de la literatura de la península: "Hay pueblos que no se diferencian entre sí sino por ser variedades de una misma raza, unidas por un vínculo importantísimo, el idioma (así el inglés y el norteamericano, las naciones de Hispano-América y España). Si, pues, no se distinguen unos de otros fundamentalmente, tampoco pueden esencialmente distinguirse sus respectivas literaturas. Empeñarse en ello sería empeñarse en un artificio contrario á la naturaleza de las cosas". Un acentuado rasgo hispanizante caracteriza a la propuesta de Oyuela quien precisamente le dedica un extenso análisis a la literatura española ("Quizá halle alguno excesivamente largo este programa. Pero debe tenerse presente que la naturaleza de la asignatura así lo requiere, pues se trata de una literatura importante, copiosísima, y cuyo origen, florecimiento y vicisitudes es menester seguir a través de siglos enteros") a la literatura española no sólo teniendo en cuenta sus influencias latina, judía y árabe sino que además introduce tres unidades iniciales sobre literaturas de los pueblos antiguos, literatura griega y romana y literatura medieval.

En general, el criterio de organización para esta literatura es a partir de autores y géneros presentados en sucesión. Entre el siglo XII y el XVII se ciñe al modelo Taine (10) en el que raza, medio y momento son los tres factores en relación con los cuales es posible descubrir la "facultad superior", espiritual, que constituye lo duradero de la obra de arte. Los autores incluidos van desde el Mío Cid hasta Leandro de Moratín.

La literatura nacional -en sentido restringido, es decir como literatura argentina, pues Oyuela llama también literatura nacional a la literatura española- se ubica en la bolilla XXV, como bolilla final del grupo de literaturas iberoamericanas. Oyuela está inventando una tradición en un doble sentido: por una parte selecciona, es decir, canoniza un grupo de autores y textos para su enseñanza y, por otra, establece unos criterios posibles de organización sobre el que se recortarán después las continuidades y las diferencias. Organizar el programa de literatura supone un doble nivel de decisiones: las que tienen que ver con lo curricular y, a la vez las del orden eminentemente historiográfico; una particular historiografía de producción, circulación y uso en

el ámbito escolar. Un orden que reduce la diversidad de los materiales literarios al campo de la escritura culta (11), según la estética de las elites dirigentes del siglo XX y que los ordena bajo la idea marcadamente evolutiva, de progreso indefinido recurriendo a estructuras ya utilizadas para dar cuenta del desarrollo histórico literario europeo. En esta historiografía de Calixto Oyuela se retoma una categoría estética: "romanticismo" y se proponen dos que tienen que ver con la serie política: "Epoca colonial" y "Epoca revolucionaria", otro criterio es por género: "Poesía gauchesca" y el último por mera localización cronológica: "Estado actual de la literatura argentina". Categorías extrapoladas, categorías que tratan de dar cuenta de unos objetos originales, categorías con significación en torno a la temporalidad, en fin, se busca una metodología fundada para postular la existencia de una totalidad, pretendidamente homogénea "la literatura nacional" (el doble apriori ontológico e histórico del que hablaba Rafael Gutiérrez Girardot para referirse a la obra de Marcelino Menéndez y Pelayo que suponía que existe un "ingenio español" constante) que, contradictoriamente, debe recurrir a categorías heterogéneas para dar cuenta de un objeto complejo (12).

La última materia del grupo literario de los planes de 1884 es "Literaturas extranjeras y estética" (sic) a cargo, en el Colegio Nacional de la Capital, del Doctor Ernesto Quesada, otro intelectual orgánico en torno al grupo dominante. El curso se plantea como complementario de los estudios literarios y supone, no sólo haber cursado lengua nacional, preceptiva y literatura española y de los estados hispanoamericanos sino también los idiomas extranjeros vivos (inglés, francés alemán) y el latín. El programa se plantea como una literatura universal y está dividido en literaturas nacionales: italiana, francesa, inglesa, norteamericana y alemana sobre las que se propone un recorrido desde la edad media -salvo, obviamente la norteamericana- hasta los escritores contemporáneos y las manifestaciones del periodismo. De este modo se incluyen en el programa autores como Carducci, Stecchetti, De Amicis, Michelet, Thiers, Renán, Holmes, Twain, entre otros. El curso, al que se puede considerar marcadamente modernizador por el hecho de estar organizado a partir de las historias literarias nacionales, culmina con tres unidades dedicadas a la "Estética" -donde aparecen algunos temas que ya estaban en el programa de preceptiva de Oyuela- cuyos principales temas son el arte, el genio, el gusto, el concepto de

belleza y sus categorías: (lo feo, lo ridículo, lo agradable, lo lindo, lo gracioso, lo sublime). Quesada aclara que no se le dará a éstos un tratamiento metafísico sino que se propondrá "una fecunda aplicación de los cursos literarios" pues tenderán a enseñar "á juzgar y á formar el propio criterio literario". Tanto en los programas de Oyuela como en éste de Quesada se hace hincapié en desarrollar en el alumno la actividad crítica en relación con la literatura.

Oyuela y Quesada como instrumentos de las élites dirigentes decimonónicas en su intento de delinear los rasgos definitivos de la educación secundaria constituyen una doble presencia -de cierta persistencia- en la tarea de fundar una ortodoxia en el campo de la enseñanza (13). Unos bienes simbólicos postulados que se deben defender y reproducir. Un capital cultural específico que, en primera instancia habla de un nuevo campo: el de la enseñanza literaria y que en segundo término, usufructúa de un saber posible, el histórico, para contribuir a un proyecto político cultural de más amplio alcance y que reconoce a la escuela secundaria como uno de los escenarios más eficaces. Podríamos, en este sentido, acordar en parte con Peter Bürger cuando sostiene que los autores de las historias literarias del siglo XIX estaban más interesados en establecer la idea de nacionalidad que en transmitir conocimiento (14).

La década del '90 y la reforma de Carballido

La crisis del '90, con la consecuente merma en el ingreso de capitales extranjeros y el alejamiento de numerosos inmigrantes que se encontraron con baja de salarios y desocupación, no parece haber modificado sustancialmente el debate educativo. Los proyectos ministeriales atacaron otra vez la debatida cuestión en torno a la preparación general o especializada del secundario. En términos generales, la situación era poco más que preocupante pues la Memoria ministerial de 1899 señala que entre 1886 y 1891 el desgranamiento para todo el país en los colegios nacionales era del 68%.

La reforma Carballido, de 1891, realizada durante el gobierno de Carlos Pellegrini, condensó en dos años, cuarto y quinto, una gran parte de los contenidos propuestos en los

programas de Oyuela y Quesada. Se mantuvieron los elementos de literatura iniciales (elocución, estilo, clasificación de géneros, tal como los había organizado Oyuela), y a ellos se agregaron, como novedad, algunos elementos de etimología y formación de la lengua castellana. El programa de quinto año, con cuatro horas semanales de dictado, propone un extensísimo recorrido que va desde la literatura latina (no incluye la literatura griega), pasando por "Últimos escritores profanos. La literatura cristiana: padres de la iglesia latina" hasta llegar a la literatura española, cuyo estudio se centra en el siglo de oro, aunque sin descuidar el siglo XIX. El último capítulo corresponde a la "LITERATURA AMERICANA" con un temario relativamente extenso fundamentalmente dedicado a la literatura nacional, donde no se propone una periodización de corte político, sino más bien una organización por géneros y autores, entre los que se destacan Echeverría, Mármol y Sarmiento. No se incluye la literatura gauchesca y se incorporan ciertos géneros como "La política; la prensa; la oratoria; la crítica" y autores no incluidos antes como Alberdi, Varela, Avellaneda, Rawson y Frías. En una doble transformación el programa perdió el carácter fuertemente valorativo en relación con la literatura nacional que caracterizaba al de Oyuela, a la vez que, en algún sentido, se politiza la práctica literaria con la inclusión de autores que pertenecen restrictivamente al campo político. El efecto parece ser el de una nacionalización de programas que por momentos produce cruces con el campo de la disciplina historia.

Los planes Bermejo y Roca-Magnasco

En 1895, el Ministro de Instrucción Pública, Dr. Antonio Bermejo señalaba la necesidad de modificar los planes de estudio de los colegios nacionales "...tomándose las medidas para que la enseñanza sea eminentemente práctica". Proponía un plan de estudios con un ciclo básico de cuatro años y luego un período de dos, especializado según la distribución de las fuentes de producción de todo el país. Los efectos de la crisis del '90 marcaban este intento de vincular educación con las actividades productivas.

En su Discurso ante la Asamblea Legislativa de 1899, el presidente Roca plantea que (15)

"La instrucción general para ser fecunda, ha de contraerse a ciencias y artes de aplicación, a cosas prácticas, a las lenguas vivas y a conocimientos de utilidad material e inmediata". Ligado a este postulado, el Ejecutivo envía al Congreso con fecha del 31 de mayo de 1899 el Proyecto Roca-Magnasco en el que se propone el desarrollo en secundaria de tendencias prácticas: eliminar el enciclopedismo y reorientar el sentido de los estudios de un sector importante de la juventud que no pertenecía a la elite dominante. Se propone de hecho reemplazar a algunos colegios nacionales y escuelas normales por institutos prácticos.

El debate en la Cámara de Diputados fue en términos políticos pues los que se oponían al proyecto, como el diputado Carbó, consideraban antidemocrático excluir a vastos sectores de la posibilidad de la formación para la vida política. En la posición de Carbó la educación utilitaria encierra un carácter marcadamente antidemocrático. Esto debe interpretarse en el mismo sentido planteado por Gramsci (16) de que la expansión de las escuelas especializadas tendía, bajo una apariencia modernizadora a "eternizar las diferencias tradicionales". Finalmente, el plan del Ejecutivo es rechazado.

En relación con la enseñanza de la literatura, los planes de estudio de Magnasco de 1901 incluyen una materia en el cuarto año en la que se propone una primera unidad para el análisis de la cláusula en un fragmento de "literatura nacional". En las unidades siguientes, se desarrolla un esquema de elementos de teoría literaria que resume las propuestas precedentes de Oyuela y se propone el "Breve estudio" del siguiente grupo de autores: Homero, Demóstenes, Virgilio, Cicerón, Dante, Milton, Cervantes, Calderón, Goethe y Shakespeare. Asimismo se propone una también breve historia de la literatura argentina sin que se especifiquen períodos, movimientos, autores, géneros ni otros criterios de organización. En este programa ha quedado desplazado, como no había ocurrido hasta el momento, el marcado hispanocentrismo de las propuestas anteriores en un intento de corto alcance de disminuir el componente enciclopedista de la propuesta programática.

Desde la Revista de Derecho, historia y Letras, publicación que agrupaba a intelectuales positivistas y que dirigía Estanislao Zeballos, el jurista y profesor de lengua griega y estética, Dr. Matías Calandrelli lanzó reiteradas críticas hacia los diferentes cambios de planes impuestos por

los sucesivos ministros de Instrucción Pública. Irónico, Calandrelli critica con minuciosidad, en un artículo de 1901 (17), los programas del Plan Magnasco que él llama "Desmolins-Magnasco" por considerarlos una copia de la reforma encarada en Francia por ese ministro. Según el crítico, el nuevo Plan anula la enseñanza secundaria tradicional y la convierte en una prolongación y un perfeccionamiento de la enseñanza básica con nociones de agricultura y artes manuales. El cambio en la enseñanza del español lo mueve a risa pues la materia ya no se llama ni "español" ni "nacional" sino que ahora es "Idioma Patrio" por esa "manía (actual) de patriarlo todo". En este mismo sentido llama la atención Calandrelli sobre el hecho de que la primera unidad del programa de literatura proponga "estudiar la cláusula" "en un trozo de literatura nacional". En una posición marcadamente hispanista, rechaza la propuesta pues elimina "por completo la literatura castellana, base, tipo y modelo de todo lo que escribimos en idioma patrio". Según el crítico, claramente enrolado en las filas de los que descreen enfáticamente en el interés y en la propia existencia de la literatura nacional, las autoridades tienen intención de que las escuelas tomen como modelo "las piezas oratorias y las circulares ministeriales", lo que traerá consecuencias en el segundo año -continúa Calandrelli- pues los alumnos deberán referirse al "estilo" y a las "cualidades", mientras "han formado su gusto en trozos ministeriales". La presencia prematura en la secuencia total de la crítica en estos programas molesta a Calandrelli quien sostiene que "por ser la parte más seria de ella" debe constituir "el coronamiento de la enseñanza". En este sentido cree que se corre el riesgo de que el alumno practique la crítica sobre una "obra literaria" que puede no haber leído. Algunos enunciados de otros temas del programa son objeto de análisis y valoración. Cuando el programa propone hacer un "breve estudio" de una serie de autores de la literatura universal, Calandrelli no sólo objeta el listado de autores propuesto -señalando la ausencia de Moliere, Racine y Camoens- sino que además se pregunta incisivamente sobre la especificidad y el interés de ese "estudio" propuesto:

¿Qué clase de estudio debe hacerse sobre esos autores?
¿será una simple biografía, una breve narración de la vida
de cada uno de ellos y de las obras dejadas por ellos en
la historia literaria? ¿una sinopsis de la literatura de cada

una de las naciones á que esos autores pertenecen, referente á la época en que ellos vivieron o una lista de sus obras, especie de almanaque, con la fecha de su publicación?

En esta serie de preguntas, Calandrelli parece estar enumerando un conjunto de alternativas posibles para la enseñanza literaria y podría interpretarse, en algún sentido, como un diagnóstico aproximado de lo que podrían ser las prácticas efectivas. Calandrelli exige precisión al lenguaje de la prescripción: "Esa palabra estudio es tan vaga que, por decir mucho, no dice nada" junto a lo cual tiende a establecer limitaciones en las posibilidades de trabajo intelectual de los alumnos: "No se puede significar el estudio de las obras de cada uno en su lengua original, porque los alumnos desconocen el latín, el griego, el italiano y el alemán". Su postura en relación con estas limitaciones van más allá y se extrema al punto de considerar que es el lenguaje literario el de difícil acceso aún en los idiomas conocidos, el materno o la segunda lengua más estudiada: "y si esforzamos un poco la afirmación, desconocen también literariamente la lengua de Cervantes y Calderón y la difícil de Milton y Shakespeare". El crítico considera "una especie de delirio" la posibilidad de que se proponga la lectura y análisis de algunos textos de estos autores, sin poseer el conocimiento de las lenguas: "es un colmo nunca visto y soñado", adelantándose de este modo a una tendencia sostenida en el campo de la enseñanza literaria en la Argentina. Por último, Calandrelli considera insuficiente el tiempo destinado a la literatura. Concluye, burlón, sosteniendo que es "en el afán de patriarlo todo" que "sólo se ha fijado una hora por semana: ¡cuatro por mes!".

La reforma Fernández

La reforma Fernández de 1903 impuso la idea de dos bachilleratos. Los estudios en los colegios nacionales se dividen en dos ciclos. El primero, común a todos los alumnos, de cuatro años,

ofrece estudios generales, y el segundo, de tres años, propone cursos preparatorios y especializados en relación con las carreras universitarias. De alguna manera está repitiendo cierta tendencia de los planes Bermejo y Magnasco.

Los programas de 1903 establecen por primera vez una marcada separación entre dos secciones: por una parte los programas de Castellano para 1ro.; 2do. y 3er. curso preparatorio firmados por el profesor J. Alfredo Ferreira y la segunda sección de "Estudios literarios" a cargo del profesor Calixto Oyuela. En el Programa de Literatura contemporánea, de 4to. año, que es una materia del primer ciclo, y que Oyuela concibe como una prolongación de los estudios de la lengua, se presentan algunos conceptos del campo de la estética (belleza, arte, artista), idea de literatura, géneros literarios, elocución y estilo. El resto del programa está dedicado a lo que Oyuela denomina "Explicación de autores" donde propone la lectura de una o dos obras de treinta autores de prosa, poesía y drama, de los cuales la mayoría son españoles, a excepción de Bello, Juan María Gutiérrez y José M. Estrada.

Ya entrando en el segundo ciclo, la materia se llama "Teoría literaria" y comprende, expandidas, las mismas nociones que se habían propuesto en la primera parte del programa del curso anterior. Según su posición explícita, Oyuela manifiesta haber "sustituido el carácter preceptista, rígida y menudamente reglamentario, poco en armonía con la libertad del arte y su variedad infinita". Se condensa en esta frase, que opera a la manera de una defensa previa al ataque, la constante polémica que, como ya veremos, se suscita entre escritores, críticos y profesores preceptistas y que tiene a Oyuela como una de las partes en disputa. Oyuela trata de borrar las marcas de ese preceptismo denominando a esta materia -que en 1884 se llamaba "Literatura preceptiva"- y al manual de uso escolar del que es autor: "Teoría literaria".

Con respecto a este manual, cuya primera edición es de 1883 y que se sigue reeditando hasta 1942 es necesario puntualizar que coincide punto por punto, de manera casi estricta con el programa que estamos comentando. En el recorrido de lectura de programas que vamos realizando es posible observar que el esquema Oyuela para la disciplina, aún cuando se llame "Teoría literaria" se seguirá repitiendo. En una evolución histórica del campo disciplinario donde la retórica es poco a poco abandonada como teoría de referencia para la enseñanza, la propuesta de Oyuela se cristaliza y no establece confrontación alguna con ninguna otra alternativa.

El programa de 6to. año se denomina "Reseña de la literatura castellana" y repite en lo sustancial el esquema de los programas de 1884. En la carta de presentación dirigida al Ministro Fernández, Oyuela juzga a estos programas de "reseña somera y general" donde sólo se da a conocer "el nombre, la índole, y las obras de los escritores más representativos". La última unidad XV está dedicada a "Primeras tentativas literarias en la República Argentina - Época colonial - Época revolucionaria - Época independiente". El carácter escueto de los enunciados de esta unidad neutraliza lo que, en los programas de 1884, constituía un espacio explícitamente polémico en relación con períodos de la literatura, géneros, autores, etc.

El "Programa general de Historia literaria" de 7mo., último año del segundo ciclo, comprende una extensísima enumeración de épocas, movimientos, géneros y autores desde la "literatura" de "Indos - Persas - Celtas - Escandinavos - Germanos" hasta las "Tendencias literarias posteriores al romanticismo en las literaturas europeas".

El otro intento de "sistema definitivo": la reforma de Joaquín V. González

Después de Magnasco asumió el ministerio Joaquín V. González quien propició reformas tendientes a diferenciar a los egresados de la secundaria. Para ello propuso la creación de un colegio nacional dependiente de cada una de las universidades nacionales donde se formarían, precisamente, aquellos alumnos que después entrarían en la universidad. De esta manera, se crea el Colegio de la Universidad Nacional de La Plata.

De acuerdo con sus ideas darwinianas del principio de selección natural en la diferenciación social, un grupo reducido de alumnos entraría en estos colegios universitarios y el resto asistiría a colegios de "tendencia moderna" más especializada y científico-utilitaria. En el marco de la controversia de la época (18), el diputado socialista Juan B. Justo denuncia la intención de aristocratizar la enseñanza secundaria, que dejaría sin oportunidad de ingresar a la universidad a aquellos posibles intelectuales proletarios que tanto preocupaban al gobierno. Por su parte, González sostiene que sería un "error político", seguir con un régimen de bachillerato

clásico para toda la población en un país donde todavía no se habían consolidado las instituciones ni la nacionalidad. También se propone la creación de un ciclo intermedio (por ejemplo primaria agrícola, lo que será retomado por Saavedra Lamas).

La Reforma de Programas de 1905, durante el ministerio de Joaquín V. González constituye un paréntesis modernizador, en relación con la secuencia de programas que la anteceden y la suceden. Según la introducción al "Plan de estudios" la superposición de tres planes distintos, -el de 1900, el de 1902 y el de 1903- genera en "la situación actual de estudios secundarios normales" "confusión, diversidad e incongruencias". Para subsanar esta situación se necesita, según lo postula el documento, "un nuevo ordenamiento que tenga en cuenta sus antecedentes anteriores con la salvedad de que "el ideal de la estabilidad en materia de planes de estudio, no está en la inmovilidad ni en la cristalización" sino que más bien se necesitan "moldes" de "bastante amplitud y elasticidad" "para contener los sucesivos adelantos de la ciencia y progresos de la cultura pública". La reforma de Joaquín V. González propone volver al esquema de bachillerato de seis años que había regido hasta 1891 apoyándose en la Memoria de Amadeo Jacques y en las decisiones que había tomado la Comisión de 1865.

Una de las preocupaciones más importantes de esta Reforma es la necesidad de introducir el "espíritu científico" en la enseñanza que, según Lanson, citado en la introducción, "consiste en la investigación metódica de la verdad". "Este método tiene tanta importancia en el estudio de las ciencias como en el de las letras y las artes". El "Plan" jerarquiza "el sitio y extensión" que "corresponde á las materias científico matemáticas y ciencias naturales, -ó á lo que últimamente se ha denominado 'predominio de las ciencias' " pero aclara que esto no significa "en el pensamiento de P. E. que haya de empeñarse en una guerra de exterminio contra la enseñanza literaria" a lo que considera "un absurdo". Sostiene asimismo - y esto atañe a la tendencia instaurada por Oyuela desde hace veinte años- que "se haya comprobado que el decaimiento deplorable que se observa en las letras, se debe a la ausencia absoluta de método en su enseñanza". La literatura y el método con la que se la enseña en la escuela no están aislados, en la visión de González, de la cultura literaria pues "ninguna otra recibe daño mayor de este estado de cosas".

En el marco de esta evaluación negativa, el "Plan" propone novedosos principios

didácticos como "el que va de lo conocido á lo desconocido, de lo inmediato á lo remoto", o, en una marcada tendencia hacia lo experimental, "lo que importa es mostrar no describir", es otro de los principios postulados. "En el observatorio se aprenderá la astronomía, en los parques la zoología, en el campo la botánica; viajando y leyendo libros de viajes se aprende mejor la geografía. Sólo aquello que hiera los sentidos interesa y queda impreso". En acuerdo con las críticas formuladas con respecto al sistema escolar francés, la introducción del "Plan" de 1905 señala que "se padece de un 'exceso de uniformidad', en pugna con la diversidad natural y social del país, de un 'exceso de teoría y de saber', por ausencia de métodos experimentales en todas las materias". Esta suerte de proto-antienciclopedismo, ligado quizá a cierto componente pragmatista del pensamiento de González, afecta también a la enseñanza de la literatura que se va a regir por la tendencia general de estos programas.

Bajo el postulado de la "belleza literaria y moral de lo leído" el programa de primer año de "Castellano y literatura" "comprenderá esencialmente la Lectura". Se proponen "trozos escogidos" u "obras cortas" en los tres primeros años y textos más extensos en los años siguientes. Se incluyen textos en prosa de autores modernos, en algunos casos recurriendo a los Trozos selectos de Cosson, "La vida de las abejas" de Maeterlinck, "El mar" y "La montaña" de Michelet, textos de Humbolt, novelas de Julio Verne, Ensayos de crítica de Taine, Recuerdos de provincia de Sarmiento, trozos escogidos de las Memorias del General Paz, del Cid se lee el Romancero, en castellano moderno; junto a la lectura de autores aparecen respectivamente en 4to. y 5to. año, las nociones de historia literaria y de género, a la manera de consideraciones generales. En 5to. año se incluye una "ojeada general" de literatura de Grecia, Roma y de la Edad Media y nociones de estética y de teoría del estilo como "enseñanza derivada" de los "ejercicios" de lectura que se propondrán para esos textos. Sexto año está reservado para la literatura española (centrada fundamentalmente en autores del siglo de oro: Cervantes, Quevedo y Góngora) y la literatura argentina de la época colonial, de la época revolucionaria y, más ampliamente se considera el "estado actual de la literatura en la América española".

Siguiendo la tendencia experimental, no sólo se hace hincapié en el desarrollo del "sentido crítico -para el que el alumno 'debe gozar en clase de una completa libertad de opiniones'- en comentarios sobre la belleza literaria y moral de lo leído" sino también en la

ejercitación de la escritura: "Composición de cartas familiares y sobre asuntos de observación directa", "Composición de cartas y narraciones inventadas por el alumno", "Composición de tema libre".

Joaquín V. González, intelectual orgánico de la oligarquía, era, sin duda, el representante más progresista de su grupo. Según sostiene Adriana Puiggrós (19), para González, "la acción coercitiva del Estado debía respetar el patriotismo del inmigrante, no obligarle a la nacionalización, ni obligarlo a desprenderse de los afectos domésticos o de los vínculos que ataban a su familia a la tierra originaria". Socialmente, González era detentador de un pensamiento antirracista -lo que le permitía superar las antinomias simplificadoras de ciertas interpretaciones positivistas (raza indígena contra raza española, cultura hispánica contra cultura sudeuropea, etc.)- y culturalmente internacionalista. En este sentido es posible interpretar que los programas de literatura de la reforma González estarían proponiendo un gesto inclusivo, asimilativo (el principio didáctico de ir de lo más conocido a lo menos conocido, la selección de autores modernos, la importancia de la escritura personal) para la construcción de un sujeto pedagógico diferente del sujeto enciclopedista de Oyuela.

En un artículo del año 1905 (20), el Dr. Matías Calandrelli arremete contra la reciente reforma educativa llevada adelante por el Ministro Joaquín V. González. Esta vez la crítica es más negativa aún que la dirigida a Magnasco. Precisamente Calandrelli sostiene que esta reforma se ha colocado "muy á retaguardia de las anteriores" (...) "bajando muchos peldaños de la escala intelectual del aula". ¿A qué atribuye esta situación? La polémica se establece a partir de fuertes diferencias tanto desde el punto de vista de las decisiones sobre los saberes a ser enseñados como así también en cuanto a los planteos didácticos. Uno de los ejes de la crítica de Calandrelli está vinculado con la necesidad de tener en cuenta los conocimientos previos que se consideran necesarios para abordar los temas propuestos. La preocupación es por una parte de orden teórico, pues Calandrelli considera que es una "mala colocación" la que ubica el estudio de la literatura castellana antes de que se hayan estudiado algunos elementos de literatura preceptiva y aspectos de la clasificación de los géneros literarios. Lo que había regido la decisión de la reforma de González era el principio didáctico que sustenta la necesidad de la experimentación;

en este caso la idea de experiencia está ligada a la lectura directa de obras literarias. En la posición de Calandrelli resulta insostenible llegar a la lectura de textos sin poseer una serie de conceptos teóricos, venidos de la preceptiva, que se anticipen a dicha actividad. Relación teoría/práctica, práctica sin teoría, teoría en función de la práctica, teoría como saber en sí mismo, teoría como instrumento son algunos de los ejes de una discusión didáctica, de una polémica sobre la cuestión de la enseñanza literaria que reconocerá, como veremos, una prolongada tradición. La postura de Calandrelli encierra también un contenido de política lingüística, que es producto de la convicción de que la literatura puede constituir un eficaz instrumento para ejercer una función rectificadora: "Es oportuna la lectura, pero hubiéramos deseado que en vez de leer obras extranjeras traducidas en mal castellano (en nuestro castellano), se aconsejara la lectura de algunos libros clásicos para que el alumno se formara desde muy temprano en su gusto". La cita parte de una marcada desvalorización de la lengua rioplatense y, de esta forma, Calandrelli se ubica en una línea defensora de la lengua española peninsular que se constituirá como una tendencia fundamental en el campo de la enseñanza literaria en las primeras décadas del siglo. Calandrelli construye el mismo tipo de enunciados alarmistas que es posible leer en su contemporáneo Calixto Oyuela: considera que el gusto de los jóvenes alumnos se halla "sencillamente estragado en la jerga criolla que (el alumno lleva de la familia y de la calle á las aulas de los colegios nacionales"; "ya conocemos la forma acriollada de la literatura del país, mitad francesa, mitad callejera", pondera el profesor. Contradiendo los principios pedagógicos postulados por González en el sentido de ir de lo conocido hacia lo desconocido, Calandrelli impugna la propuesta de composición de cartas familiares y de asuntos de observación directa; considera que llevar esto a cabo en primer año "es imposible" pues "el alumno ignora todavía el idioma". Por otra parte el género elegido es muy difícil, afirma Calandrelli, "pues baja siempre á lo chato y lo vulgar", agregando nuevos elementos a su posición normativizadora para la enseñanza de la lengua y continúa: "ya, finalmente, porque en los primeros estudios del idioma, forzar la inteligencia juvenil á que componga cartas sobre asuntos de observación propia es imponerle una tarea superior á sus fuerzas". Esta relación superioridad de la demanda/inferioridad del demandado recorre todo el artículo de Calandrelli pues en la reforma: "se persiste en exigir composiciones superiores á la capacidad de los alumnos, especialmente

narraciones inventadas por éstos, cuando ignoran aún lo que es una narración". Al llegar al programa de cuarto año, la advertencia de Calandrelli se hace más extensa y enfática. Calandrelli critica de manera personalizada la propuesta oficial: "El ministro tiene el horror al castellano clásico", la que parece ser una categoría adecuada, si hacemos una interpretación etimológica: se trata del castellano para ser enseñado en clase. Calandrelli exagera la postura del adversario para poder criticarlo quizá con vehemencia: (el ministro) "Recomienda lo nuevo, lo moderno, lo de hoy. Las traducciones y los clásicos modernizados". El acceso excluyente al "español verdadero", a "las bellezas de la lengua", a "los primores del estilo" es posible únicamente a través de los clásicos de la literatura española. En una postura evolucionista similar a la planteada por Oyuela, Calandrelli exige "recurrir a las fuentes. En ningún país se desdeña á los creadores de la literatura, cuyo idioma se habla" postulando, entonces, el doble vínculo de continuidad y dependencia en relación con la literatura española, que caracteriza a la organización de estos programas de literatura fundacionales. Y, relacionando con esto, la exclusión de los textos traducidos: "No se forma el estilo en traducciones del francés, ni en clásicos modernizados, ni se aprende elocución castellana en libros que no están escritos en forma correcta y elegante". Contra estos modelos inadecuados Calandrelli postula la "necesidad del modelo clásico en lengua española", un "modelo impecable en el fondo, en la forma, en la concepción, en la inspiración, en el arte". En este sentido, los programas del Ministro González decepcionan al crítico pues "Todo el movimiento literario español, toda la amplia, gloriosa, inmensa literatura de España" está representado por sólo doce autores y, al igual que en el artículo anterior, Calandrelli se queja de las escasas tres horas semanales para "enseñar literatura española, desde sus orígenes hasta la fecha y además todo el movimiento literario de la América Española desde la época colonial hasta hoy". Entre la propuesta de intención más inclusiva de González y la postura más excluyente de Calandrelli, ya, en cuanto a los textos que se incorporan o se dejan afuera como, así también en cuanto a la actitud fuertemente desvalorizada del alumno, parecen prefigurarse en esta polémica, líneas más o menos constantes de debate en el interior del campo de la enseñanza literaria. La polarización entre directivismo y espontaneísmo señalada por Tedesco, en el origen del sistema educativo argentino, parece reconocerse en esta polémica sobre la enseñanza de la literatura, en lo que debaten el positivismo didáctico de Calandrelli y la

propuesta experimentalista pragmática de Joaquín V. González.

La renovación de programas entre 1908 y 1917

En 1908 se acortan en un año los planes de estudio y se vuelve al esquema de cinco años. La literatura se incluye en cuarto con un programa similar al de cuarto de 1905 y el de quinto, equivalente al de literatura española, americana y argentina de sexto año de los programas anteriores. Se suprime -y esto de una manera definitiva- la literatura universal no hispánica. En esta nueva propuesta se desjerarquiza, aunque no se elimina totalmente, la idea de lo experimental entendido en literatura como la práctica de lectura por sobre la teoría o el conocimiento erudito.

Dos años más tarde -y coincidiendo con el Centenario- se vuelve a la estructura de Oyuela, aunque no tenemos esta vez firma de autor: Teoría literaria en cuarto año, con una organización y un temario casi coincidente con los programas anteriores y con el índice del libro de Oyuela. Se intensifica la importancia del género poético y en concomitancia con la operación estético-ideológica que se produce en el campo intelectual de la época, se incluye el *Martín Fierro* de José Hernández que pasará a ocupar desde este momento un lugar privilegiado dentro de la lógica clásico-centrista que rige el armado de programas en adelante (21).

La reconocida operación fundacional de Ricardo Rojas que consistió en la creación de la cátedra de "Literatura argentina" en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en la publicación de su Historia de la literatura argentina, tiene su manifestación en la enseñanza secundaria, con esta incorporación al canon escolar del texto de Hernández (22).

El Plan de 1912 impuesto por el Ministro Juan M. Garro intensifica la idea del secundario como preparatorio para la universidad, razón por la cual acentúa su carácter enciclopedista y, entre las humanidades, la historia y la filosofía pasan a tener mayor relevancia, asimismo, dentro de las lenguas modernas, se incorpora el italiano. Se vuelve al esquema de seis años y los programas de literatura mantienen la distribución de 1910: un curso de preceptiva en cuarto año y

uno de Historia literaria en quinto. En 1915 se suprime un año mediante la fusión de las materias de cuarto y quinto.

Por un breve período se impone la reforma del Ministro Saavedra Lamas, ambicioso proyecto del pedagogo de la Universidad Nacional de La Plata, Víctor Mercante, en el que se lleva adelante el último intento de ligar al mundo del trabajo con el educativo e imponer una educación secundaria de tipo elitista, dirigida a un sector más restringido.

Saavedra Lamas propuso la creación de una escuela intermedia, entre la primaria y la secundaria, en la que se definieran los intereses prácticos o intelectuales de los púberes. En esta escuela intermedia, en el primer grupo de materias generales, se incluía la materia "Castellano" que comprendía -según se formula escuetamente- "Composición, Lectura, Teoría". Ya en los programas de los Colegios Nacionales que se dividen en cuatro núcleos según las orientaciones universitarias, únicamente el Núcleo 4to. llamado de "Materias literario-filosóficas" incluye "Literatura Preceptiva" (con ejemplos americanos y argentinos), "Literatura española", "Literaturas europeas y americanas" (se entiende norteamericana) y un curso de "Latín y su literatura". Para las escuelas normales -que hasta ahora habían tenido programas similares a los de los bachilleratos- se incluye sólo un curso de "Castellano" (composición y gramática) y uno de "Literatura" (sin especificación).

La era radical

Con la llegada de Hipólito Irigoyen al poder, se lleva atrás la reforma Saavedra Lamas pues para el radicalismo, ahora en el gobierno, esa formación humanística-enciclopédica era necesaria para la formación de ciudadanos capaces de tener una participación en el espacio político, razón por la cual se vuelve al plan de 1915, de secundario de cinco años, basado en la propuesta enciclopedista del Ministro Garro de 1912. En este sentido se podría decir que el proyecto del radicalismo se agotaba en su gesto claramente democratizador: propiciaba ampliar el acceso a la escuela secundaria pero no le interesaba la modificación de sus contenidos.

Ya en 1927, Horacio Rivarola firma un artículo en la revista *Nosotros* (23) en el que se queja de la permanencia de este plan al que juzga de "enciclopédico y absurdo, recargado inutilmente". Por su parte, las Escuelas Normales, que han adoptado estos mismos programas, se han convertido en establecimientos paralelos a las escuelas nacionales, mientras que las comerciales e industriales han ampliado su campo de acción. Estas últimas -según Rivarola- tienen una ventaja: "se encuentran libres del grave inconveniente que pesa sobre los colegios nacionales: la indeterminación de sus fines".

Durante este primer período que va desde la creación del sistema de la enseñanza secundaria hasta la estabilidad que alcanzan los programas entre 1917 y 1935 -en el que es central el debate entre una tendencia técnico-utilitaria y una formación general, entre la expectativa de una formación de tipo humanístico-enciclopédico para vastos sectores y una formación atenta a los requerimientos económicos del país, entre la confianza en que una articulación con el mundo del trabajo se constituiría en garantía de una educación más democrática y la sospecha de que la oligarquía liberal estaba buscando una estrategia para dejar excluidos a vastos sectores, especialmente inmigratorios que se estaban incorporando a la vida social y política del país -el campo de la enseñanza de la literatura va atravesando algunos procesos de consolidación y cambio.

Por una parte, se configuraron en este período algunas líneas fundacionales que por varias décadas caracterizarán -y quizá sigan caracterizando- los problemas posibles alrededor de la disciplina escolar "literatura". Por otra parte es posible afirmar que, durante este período y en relación con la pauta curricular, estas líneas de configuración inicial reconocen cambios poco significativos. A excepción de los programas correspondientes a la reforma González, que como ya se ha visto incorporan una tendencia experimental (que en la enseñanza literaria se refleja en la importancia otorgada a la lectura y a la escritura) las materias del grupo literario tienden a mantener el esquema fundacional trazado por Oyuela en los programas de 1884. Si la polémica es acalorada e intensa en relación con la orientación definitiva de los estudios secundarios, este carácter polémico apenas repercute en las decisiones curriculares sobre la enseñanza de la literatura. La operación de construcción de lo que se podría denominar el conocimiento escolar sobre la literatura asume características fuertemente lineales y homogéneas, y claramente

imbricadas, por un lado, al proyecto de nacionalización de la enseñanza y, por otro a la permanencia casi obstinada del marco teórico de la preceptiva literaria. Más allá de las polémicas, de las voces en disconformidad, de las diatribas antirretóricas, que registraremos en el próximo capítulo, Argentina mantendrá esta enseñanza hasta los años '30. Calixto Oyuela, el héroe mayor de la operación fundacional de la enseñanza literaria consigue la perduración de su obra, se consolida como primera figura paradigmática del literato-pedagogo que interviene en el aparato burocrático educativo estatal.

La reforma de 1936 y otras posteriores

En el contexto de los cambios y transformaciones en los discursos pedagógicos en la Argentina durante la tercera década del siglo XX, caracterizados por el paulatino abandono de las influencias positivistas de los orígenes del sistema educativo argentino, el discurso oficial no parece dar cuenta de esos procesos a la luz de la ausencia de reformas significativas en los años del irigoyenismo y del alvearismo. Sin embargo, como veremos más adelante, es durante estas presidencias cuando se desarrollan una serie de prácticas en relación con la enseñanza literaria en la escuela secundaria en busca de alternativas a la pedagogía positivista-enciclopédica.

Ya en la década del '30, este estado de cosas parece entrar en contradicción con las experiencias en el campo de lo político. En septiembre de 1930, las Fuerzas Armadas derrocan el gobierno democrático de Irigoyen e imponen una dictadura militar. Este cambio va a provocar profundas fricciones entre las demandas de los distintos sectores y las políticas educativas oficiales.

Interesa puntualizar cuáles son los componentes ideológicos que se encarnan en la política del gobierno entrante. Siguiendo a David Rock (24), podríamos decir que Uriburu representa el nacionalismo vinculado con la tradición católica. Estos componentes nacionalistas vienen atravesados por otros de corte espiritualista que aparecen resumidos en el discurso del Presidente del Consejo Nacional de Educación, Juan Terán, que acompaña en su gestión al Presidente

Uriburu: "hay que espiritualizar la escuela" (25), expresión convertida rápidamente en slogan o "frase-guía" en las publicaciones educativas de la época. Asimismo, Terán es también representante de un espiritualismo de corte nacionalista que inserta la acción educativa dentro de una filosofía nacional y confirma, así, uno de los componentes de mayor significación del gobierno de Uriburu y del resto de los gobiernos de la época (26).

Durante las primeras décadas del siglo XX, el sistema educativo argentino tuvo como misión inculcar los valores nacionales a la masa inmigratoria; en la década del '30, "ser sujeto del curriculum de la escuela pública era considerado por la mayoría de los argentinos, indispensable para la identidad del ciudadano" (27).

El año 1932 marca el inicio de una serie de democracias fraudulentas que dominarán la década. Comienza el gobierno de Agustín P. Justo, que se extiende hasta 1938. Los ministros de Educación de este período son Manuel de Iriondo, Ramón S. Castillo y Jorge de la Torre. Según Carlos Escudé (28), la escuela debía argentinizar y este mandato se adueñó del discurso oficial y del de muchos sectores del sistema educativo. Nacionalismo y espiritualismo serán componentes claves de los discursos pedagógicos de la época, más o menos matizados con los componentes autoritarios de la ideología oficial.

En octubre de 1933 se conforma una Asamblea de profesores de Castellano y de Historia y Geografía Argentinas, en la que se plantea la necesidad de llevar a cabo una reforma en los Planes de estudio de la enseñanza secundaria. Como cierre de este debate democrático en el que participan los docentes de la secundaria, se elabora un acta firmada por el Presidente de la Asamblea Profesor René Bastiniani y por el Secretario Profesor Avelino Herrero Mayor. De lo expresado en estas actas surgirán demandas que incidirán en los proyectos de reformas de la década en curso.

En este contexto de participación -donde se pone en juego la posibilidad de elaboración de una prescripción centralizadora- surge el proyecto de Juan Mantovani, educador de orientación espiritualista, nacionalista, laico, que de 1932 a 1938 se desempeña como Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. Su "Proyecto de Reformas a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media" constituye un extenso documento del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en el que Mantovani caracteriza su concepción del bachillerato fuertemente marcada por

su espiritualismo humanista.

El autor trata una caracterización de las humanidades según "tres formas pedagógicas" dirigidas a la escuela media: las humanidades clásicas, en las que interesará el estudio de las lenguas muertas y el criterio estético-literario, las humanidades modernas de dirección científico-natural, que privilegiará las asignaturas del área físico-matemática y los idiomas vivos y las humanidades modernas de dirección científico-espiritual, por la que se jerarquizan las disciplinas históricas y literarias, disciplinas "capaces de hacer exteriorizar el mundo de valores que posee el adolescente". Este llamado de atención sobre el sujeto habrá de recorrer toda la propuesta de Mantovani al extremo de ser el punto de vista del adolescente el que influirá como factor decisivo en el momento de seleccionar los contenidos disciplinarios. La "peculiar psicología" del adolescente establecerá un parámetro para la conformación de la propuesta curricular. Antes - polemiza Mantovani- "primó el interés del país, o época, o Estado sobre la conveniencia del adolescente mismo". Para este adolescente, las asignaturas del ciclo inferior de la escuela media habrán de tener un valor formativo, lo que irá ligado a la necesidad de formar profesores "capaces, antes que nada, de comprender y orientar al adolescente".

El pensamiento pedagógico de Mantovani viene a combatir, por una parte, al enciclopedismo que había considerado igualmente valiosos todos los conocimientos y había formulado "programas llenos de detalles que rigen en la actualidad", en segundo término, al utilitarismo que tenderá a la especialización en vistas a la formación de futuros profesionales, y por último, al cientificismo pues "nadie pretenderá formar a todo adolescente según el modelo de un investigador superior". Detrás de estas críticas y de su toma de posición por el humanismo científico-espiritual existe en el Proyecto de Mantovani un reconocimiento explícito del doble carácter histórico-ideológico de todo plan de estudios:

un plan de estudio es obra de una época y destinado sólo a ella, y, por tanto, nunca es definitivo (...) es fruto de una determinada concepción del mundo, la rigurosamente actual, y sólo debe ser aplicado en un país, en cuya tradición debe apoyarse.

Todo plan de estudio supone para Mantovani una idea del hombre que se quiere formar en relación con las necesidades del país, concepto éste que advierte sobre el carácter explícitamente nacional del Proyecto Mantovani. A lo largo del texto que analizamos "lo nacional" se presenta como un concepto clave para la construcción del texto curricular al punto de reclamar, o mejor, señalar la ausencia de "una cultura, en el sentido de una precisa y determinada modalidad del ser nacional".

En las "Instrucciones" denominadas "Labor educadora y cultural en los institutos de enseñanza media" (circular de fecha 9 de mayo de 1932) dirigidas a directivos y profesores de la enseñanza secundaria, todos los aspectos señalados se presentan divulgados para la lectura de los docentes. La circular retoma la idea de tener en cuenta "la edad del que se educa" y el importante influjo de "permanencia espiritual" que el docente habrá de brindar a sus alumnos. Más allá del cumplimiento del programa y la tarea sistemática, el personal directivo, primero, habrá de poner en juego "muchos instrumentos, recursos y circunstancias espirituales" y, en segundo término, serán los docentes quienes se valdrán "del fervor comunicativo" en los intercambios cotidianos con los alumnos.

Contra los que creen que lo más importante en la enseñanza está en la adquisición de conocimientos, Mantovani privilegiará el valor formativo de la escuela secundaria: "Todo el colegio debe ser una cátedra viviente de moral". A la vez, se hará hincapié en las clases en un "marcado predominio de los problemas y las urgencias nacionales". Ante el riesgo de parcialización, la circular aclara además que la "tarea cultural" -es decir, espiritual- habrá de involucrar también a las escuelas de tipo técnico-profesional (industriales, comerciales, profesionales) pues también abarcan el período de la adolescencia. Con esta aclaración Mantovani parece estar retomando la controversia inicial en torno a la enseñanza secundaria, entre la formación general y la técnico-profesional, a la que de alguna manera, intenta disolver sosteniendo con argumentos psico-pedagógicos, la necesidad de una formación humanista generalizada.

Para la puesta en escena de este humanismo nacionalista y su concreción en el espacio de la enseñanza, Mantovani propone la jerarquización de las asignaturas Historia argentina, Idioma

nacional y Lengua extranjera. Según su planteo, el estudio del idioma nacional habrá de ofrecer, junto con la historia, un necesario componente nacionalista que -a través del estudio de un idioma segundo- habría de propiciar la presencia de lo extranjero. El conocimiento de la historia será para Mantovani, el modo en que el adolescente se "ubique en el mundo histórico, sepa de su país y respete la obra constructora de las generaciones anteriores". El estudio del idioma nacional -"el castellano enseñado a fondo"- pondrá en contacto a los adolescentes en su mayoría de hogares extranjeros con la "tradición hispánica del país", un problema que, según lo advierte Mantovani, se hace extensivo al resto de los niveles de la enseñanza. Además, en su punto e), las "Instrucciones" prevén el fomento de "la lectura elevada" más allá, y como complemento, de la enseñanza sistemática.

En el campo de la enseñanza de la literatura en el nivel secundario, a partir de estos procesos de cambio curricular, se produce una reorganización del campo disciplinario que es, en líneas generales, la que se mantiene hasta la actualidad. Por una parte, se suprime la Preceptiva - que, como veremos, venía siendo objeto de fuertes objeciones ya desde principios de siglo- además, se desdobra la entonces Literatura castellana en Hispanoamericana y Argentina en cuarto año, y Española en quinto.

Quienes llevaron adelante esta reforma fueron: Amado Alonso, Pedro Henríquez Ureña y Gregorio Halperín. Agentes de gran prestigio dentro del campo disciplinario, tanto Henríquez Ureña como Amado Alonso son miembros del entonces Instituto de Filología de Buenos Aires y profesores del Instituto del Profesorado, como también lo es Halperín. Henríquez Ureña que, como veremos era un antipositivista declarado, encuentra en esta reforma la posibilidad de poner a prueba una serie de ideas prácticas que venía formulando desde principios de siglo en México, así como también aspectos de su propia experiencia docente. Por su parte Amado Alonso, traductor del Curso de lingüística general de Saussure, tenía junto con sus intereses lingüísticos y filológicos también intereses literarios y específicamente didácticos.

En este sentido, es necesario señalar la fuerte incidencia del Colegio Libre de Estudios Superiores, institución privada que hacia los '30 agrupaba a una serie de intelectuales de diversa procedencia. En torna al Colegio Libre se encontraban Alejandro Korn, Luis Reissig, Narciso Laclau, Carlos Ibarguren, Aníbal Ponce, y otros vinculados a la educación como Juan Mantovani

y Juan Cassani y también vinculados a la investigación y a la crítica literaria como Roberto Giusti, Raimundo y María Rosa Lida y Pedro Henríquez Ureña.

De hecho, gran parte de las ideas que se encuentran en el Proyecto de reforma que comentamos anteriormente habían sido explicitadas por Mantovani en un curso del Colegio Libre, dictado en 1931. Adriana Puiggrós llama la atención sobre la incidencia de esta institución en la reforma curricular y sobre las relaciones que se articulan en este caso entre intelectuales y curriculum. Más aún, sobre la presencia de intelectuales progresistas en los espacios estatales. Las relaciones entre campo intelectual y campo pedagógico proponen la necesidad de observar en un recorrido histórico cómo se articulan estas relaciones, cuáles son las condiciones socioculturales para que esta articulación se produzca, qué caracterizaciones se pueden realizar de los perfiles de estos intelectuales o mejor cómo se redefinen a partir de esta participación en el campo pedagógico, cómo dialogan los perfiles político-ideológicos de estos actores con las políticas educativas de las gestiones de turno, cuál termina siendo, en definitiva, la incidencia efectiva de las propuestas curriculares, de sus respectivas concepciones y recortes del saber, en los espacios concretos de las aulas, luego de las sucesivas mediaciones didácticas.

Nuevamente podríamos hipotetizar acerca de la presencia de agentes de gran prestigio cuya actividad incidiría en la conformación de un campo especializado: el de los literatos académicos en función pedagógica participando de tareas de gestión educativa (29). Punto límite entre la tarea académica y las necesidades prácticas, los casos de Alonso y de Henríquez Ureña, fundamentalmente, permiten observar cómo estas intervenciones generan un efecto modernizador inmediato que va a suscitar la reacción de los sectores conservadores. Prueba de ello es la polémica que ya hacia los cuarenta enfrenta Alonso ante las críticas generalizadas a los programas elaborados.(30)

En relación con la propuesta historiográfica los programas del '35, tienen una organización cronológica que va desde el Cantar del Mío Cid hasta Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Miguel de Unamuno, Azorín y José Ortega y Gasset en literatura española. En este programa a Cervantes y a Calderón se le dedicarán unidades separadas. Para la literatura de la América española los programas se inician con las primeras universidades -original consideración de tipo institucional- en la época colonial hasta Ricardo Güiraldes, Leopoldo

Lugones, Gregorio de Laferrere y Florencio Sánchez, entre los contemporáneos. En este caso es Domingo Faustino Sarmiento quien merece una unidad por separado.

Más allá de estas dos literaturas existe en la Comisión -y esto queda reflejado en los Programas- una particular preocupación por la lectura de textos literarios de la tradición universal, textos en lenguas extranjeras traducidos al español. Tanto Amado Alonso, en reiteradas oportunidades como también Pedro Henríquez Ureña insistieron sobre la necesidad de dar un lugar significativo a estas lecturas e incluyeron en el interior de los propios programas de 1ro., 2do. y 3ro. listados de libros entre los que se encontraban *Juvenilia* de Miguel Cané, *Amalia* de José Mármol, *Marianela* de Benito Pérez Galdós, *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez, la *Odisea* y *Herman y Dorotea* de Goethe, para primer año; *El matadero* de Esteban Echeverría, *Pago chico* de Roberto Payró, *Tradiciones peruanas* de Ricardo Palma, *María* de Jorge Isaacs, una obra de Shakespeare y una tragedia griega, entre otras obras en 2do. año; y por último, en tercero, *Novelas ejemplares* de Cervantes, *El libro de Sigüenza* de Gabriel Miró, *Viajes* de Sarmiento, *Los que pasaban* de Paul Groussac, *Cuentos de Fray Mocho*, *Flor y lava* de José Martí, *Apología de Sócrates* de Platón y "El infierno" de *La Divina Comedia* de Dante Alighieri, entre otras obras. La propuesta consistía en que se leyeran por lo menos quince libros a lo largo de los tres años del ciclo básico sobre los cuales el alumno hará "resúmenes escritos que figurarán en su carpeta de trabajos".

Veremos más adelante cómo los manuales producidos a partir de este momento y que siguen a pie juntillas los programas propuestos acabarán por traducir a la clave enciclopedista la propuesta oficial.

Con posterioridad a estas reformas, las de 1941, 1953 y 1956 mantendrán el esquema de materias pero produciendo algunas modificaciones. La primera de ellas, la inversión de las literaturas de cuarto y de quinto. Es decir, se enseña "Española" en cuarto e "Hispanoamericana y argentina" en quinto. Se vuelve en cierto modo al esquema fundacional de Oyuela, donde la española se veía como la antesala necesaria para la lectura de la literatura de los países hispanohablantes de América. Asimismo, es interesante notar que se suprimen los autores más recientes que se habían incluido en la literatura española: Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Miguel de Unamuno,

Azorín y José Ortega y Gasset. Asimismo las bolillas de Cervantes, Calderón de la Barca y Sarmiento pierden el carácter monográfico y son reabsorvidas por las bolillas del período correspondiente.

El programa de 1953 -cuya aplicación no superó los dos años- incluye en la bolilla XII de quinto año, *La razón de mi vida* de Eva Perón, dentro del tema "Realismo y naturalismo" (31). También se incluye una unidad dedicada a la cultura literaria "como objetivo de la acción del Estado", referencias a los objetivos del Plan Quinquenal, el conocimiento de la cultura tradicional y la conservación del patrimonio cultural. Inclusiones obviamente suprimidas en los cambios de Programas de 1956.

La controversia fundacional entre una educación de tendencia humanista moderna, correspondiente al bachillerato tradicional, de carácter general y ligada a prácticas enciclopedistas y una enseñanza secundaria especializada, polifuncional, se resuelve ahora con el predominio de la primera tendencia. El Plan Mantovani es heredero directo del bachillerato de Mitre (32).

Este predominio tuvo, en definitiva, consecuencias interesantes en el campo de las humanidades en general y en particular en la enseñanza de la literatura. Se podría hipotetizar que la relevancia alcanzada en las décadas siguientes por las humanidades, y específicamente por la enseñanza de la literatura en la secundaria podría haber sido menor y, por ende, otra, la organización curricular y programática de "Literatura" como disciplina escolar, en el caso, por ejemplo, de que el bachillerato clásico hubiera sido reemplazado por una escuela práctica y/o especializada. Posiblemente otra podría haber sido la tendencia didáctica de la disciplina.

Notas

- (1) Inés Dusell ha trabajado en su tesis de maestría de publicación reciente Dusell, Inés: *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, Flacso, Tesis de Maestría, 1996. Debo mencionar que la existencia de esta investigación, realizada de manera casi contemporánea a la aquí presentada ha permitido un fructífero intercambio tanto en relación con la dificultosa tarea de rescate de fuentes como en la discusión de hipótesis y desarrollos.
- (2) Bosch, Beatriz: "La enseñanza de las humanidades en el antiguo Entre Ríos" en: *Actas de las II Jornadas Universitarias de Humanidades*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad nacional de Cuyo, 1964.
- (3) Cerviño, Rodolfo: "El colegio 'San Miguel', encomiable antecedente del Colegio nacional de Tucumán" en: *Actas de las II Jornadas Universitarias de Humanidades*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, 1964.
- (4) Tedesco, Juan Carlos: *Educación y sociedad en la Argentina*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1986.
- (5) Mitre, Bartolomé: *Discurso en el Senado* del 16 de julio de 1870.
- (6) Jacques Amadeo: *Memoria*, Buenos Aires, Estrada, 1940.
- (7) Tedesco, Juan Carlos: cit.
- (8) Rivarola, Rodolfo: "Por la conservación de la escuela intermedia" en *Selección de escritos pedagógicos*, Buenos Aires, Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1941,
- (9) Prieto, Adolfo: *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1988.
- (10) Taine, H., De Sanctis, F. y otros: *Crítica literaria*, ("Introducción" por Beatriz Sarlo), Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1980.
- (11) Rama, Angel: "Sistema literario y sistema social en Hispanoamérica" en Rama, A. y otros: *Literatura y praxis en América Latina.*, Caracas, Monte Avila, 1974
- (12) Gutiérrez Girardot, Rafael: "El problema de una periodización de la historia literaria latinoamericana" en Pizarro, Ana (coord.): *La literatura latinoamericana como proceso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1985.

- (13) Bourdieu, Pierre: "Algunas propiedades de los campos" en *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, 1990.
- (14) Bürger, Peter: "On Literary History", *Poetics*, 14, 1985
- (15) Tedesco, Juan Carlos: *Educación y sociedad en la Argentina*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1986.
- (16) Gramsci, Antonio: *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires, Lautaro, 1960.
- (17) Calandrelli, Matías: "El nuevo plan de estudios de secundaria", Buenos Aires, *Revista de Derecho, Historia y Letras, Año VII, Tomo XXI*, 1901.
- (18) Tedesco, Juan Carlos: *Educación y sociedad en la Argentina*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1986.
- (19) Puiggrós, Adriana: *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1990. Ver también *Curriculum, humanismo y democracia*. Buenos Aires, FLACSO-CBC, 1997 y Roldán, Darío: *Joaquín V. González, a propósito del pensamiento político-liberal (1880-1920)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993.
- (20) Calandrelli, Matías: "El nuevo plan de estudios de secundaria", Buenos Aires, *Revista de Derecho, Historia y Letras, Año VII, Tomo XXI*, 1901.
- (21) Mouralis, Bernard: *Las contraliteraturas*, Buenos Aires, El Ateneo, 1978.
- (22) Altamirano, Carlos: "La fundación de la literatura argentina" en *Ensayos argentinos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1983.
- (23) Rivarola, Horacio: "La enseñanza media argentina en el último cuarto de siglo" en *Nosotros*, Buenos Aires, Año XXI, Tomo LVII, 1927.
- (24) Rock, David: *La Argentina autoritaria. Los nacionalistas, su historia y su influencia en la vida pública.*, Buenos Aires, Ariel, 1993.
- (25) Puiggrós, Adriana: "La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión" en Puiggrós, Adriana (coord.): *Escuela, Democracia y Orden, tomo III de la Historia de la Educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna, 1992.
- (26) La pedagoga Leonilda Barrancos plantea desde un artículo en la revista *Nosotros* una abierta polémica con el Ministro Terán cuestionando el eslogan oficial: "(...) no es posible resumir las relaciones de la pedagogía con las distintas escuelas filosóficas en la frase "hay que espiritualizar la escuela", como sostenía el Dr. Terán en el discurso que me sirve de referencia. Afirmación imprecisa y vaga, lo mismo puede interpretarse como un "viraje", hacia el neo-tomismo que hacia la fenomenología de Husserl, o cualquier otro sistema distante y distante". En *Revista Nosotros* Buenos Aires, 1931.
- (27) Puiggrós, Adriana: cit.

(28) Escudé, Carlos: *El fracaso del proyecto educativo argentino*, Buenos Aires: De. Tesis/Instituto Di Tella/ CONICET, 1990.

(29) Hacemos nuestra la preocupación de Adriana Puiggrós cuando al referirse a la intervención de los miembros del Colegio Libre de Estudios Superiores en el campo del curriculum dice: "La presencia de los funcionarios de carrera Juan Mantovani y Juan Cassani en las altas esferas de la burocracia ministerial, indica conexiones que deberían estudiarse entre los intelectuales progresistas y la enseñanza estatal. No es frecuente encontrar lazos tan directos entre los productores de cultura orgánica y los agentes y procesos encargados de transmitirla". En Puiggrós, Adriana: cit. Para un estudio reciente sobre el Colegio Libre de Estudios Superiores véase: Neiburg, Federico: *Los intelectuales y la invención del peronismo*, Buenos Aires, Alianza Editorial, 1988.

(30) He analizado en detalle la polémica entre Amado Alonso y los detractores de sus programas de enseñanza de la lengua acaecida hacia 1940 en el artículo "Reforma curricular y polémica: Amado Alonso y los programas de nivel secundario en la argentina", en *Cauce, Revista de filología y su didáctica*, 1995-1996.

(31) Con respecto a la incorporación del texto *La razón de mi vida* como lectura en el nivel secundario véase nuestro trabajo "La razón de mi vida como texto pedagógico" (inédito) en el que hemos realizado un rastreo de toda la documentación vinculada con la imposición del texto en los distintos niveles de la enseñanza (texto de la Ley, circulares informativas dirigidas a directivos, maestros y profesores.) Resultaron particularmente interesantes los anexos de los programas de "Literatura española" y "Literatura hispanoamericana y argentina" de 1953 en los que se propone incluir al texto de Eva Perón en las unidades correspondientes al tema del "Realismo" y el artículo "Lo que nunca se dijo en las escuelas argentinas, lo dijo una mujer", de la revista *Mundo Peronista* de 1953 en el que se argumenta a favor del lenguaje "coloquial" del texto en cuestión frente al lenguaje sofisticado de la literatura del siglo de oro o de los textos del modernismo. Ver también Cecilia Pitelli y Miguel Somoza Rodríguez: "Peronismo: Notas acerca de la producción y el control de símbolos. La historia y sus usos" en Puiggrós, Adriana (coord.): *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo*, Buenos Aires, Galerna. 1995. Sobre textos escolares como dispositivo para la propaganda política Plotkin, Mariano: "La politización de la educación: los libros de texto 'peronistas' para la escuela primaria" en: *Mañana es San Perón*, Buenos Aires, Planeta, 1993.

(32) Mantovani, Juan: "Mitre y la Educación Nacional" (Conferencia) en: Institución Mitre: *Conferencias del año 1943*, Buenos Aires, Imprenta Coni, 1944.

CAPITULO 2

El problema del conocimiento escolar sobre la literatura: tensiones en sus procesos de modernización

Configuración del conocimiento escolar sobre la literatura

Después de haber recorrido en el Capítulo 1, el desarrollo específico de los programas oficiales de literatura de secundaria, donde se describen los distintos procesos de cambio hasta alcanzar el diseño de una organización casi definitiva de la literatura como disciplina escolar, interesa inscribir esta secuencia en el contexto de discusiones más amplio en el interior del campo de la enseñanza y también en el ámbito de los debates político-literarios de la época. En este sentido, ha sido posible verificar que la lógica de constitución de las disciplinas escolares está atravesada por dos dimensiones: una de índole epistemológica que hace a los procesos de pérdida de legitimidad y desplazamiento de un paradigma del saber en el campo específico que es desplazado por otro; y un segundo momento, ciertamente imbricado con el anterior, que se vincula con las determinaciones político-culturales del período. En este sentido, el polémico pasaje de la retórica a la historia literaria como saber dominante en la enseñanza y la consolidación de este saber da cuenta de este proceso complejo de construcción de las disciplinas escolares.

El análisis de las transformaciones que ha sufrido el saber escolar sobre la literatura ofrece elementos interesantes para analizar teóricamente la compleja lógica de constitución del conocimiento escolar. Los procesos de transformación que se fueron observando en el recorrido por las prescripciones curriculares realizado en el capítulo anterior reconocen un espesor mayor cuando se alarga la mirada hacia el conjunto de la práctica escolar así como también hacia el propio campo literario. A partir del conocimiento de estas transformaciones

en el saber oficial, en relaciones apacibles o tensas, de subordinación o de autonomía, de condescendencia o de abierta polémica, libros de texto y otros materiales escolares, publicaciones periódicas, opiniones vertidas en conferencias, en asociaciones de profesores, en encuestas, en congresos, etc. van presentando las distintas voces de lo que constituye un campo problemático, un campo donde las polémicas sobre el saber, sobre la práctica y sobre sus relaciones adquieren un carácter constitutivo. El conocimiento es polémico y estratégico: este rasgo parece delinarse con mayor nitidez cuando ese conocimiento se define como conocimiento escolar sobre la literatura. El conocimiento percibido como dado pierde este carácter cuando se apela a la historia de la propia escolarización del conocimiento

Los debates que caracterizan cualquier lucha por la hegemonía, la que se refleja en las polémicas en torno al curriculum al que podemos definir con Alicia de Alba (1) como “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía”, se reduplican, adquieren mayor espesor cuando los intereses en pugna se refieren a dos campos entrecruzados: el literario y el pedagógico. Dos lógicas se cruzan en el particular momento histórico de las primeras décadas del sistema de la enseñanza secundaria en la Argentina en el que ambos campos están atravesados por similares procesos de conformación, de legitimación, de búsqueda de autonomía y de profesionalización.

Más allá de las precisiones que van formulando planes de estudio y programas donde es posible leer los procesos de modernización del curriculum, las operaciones tendientes a su nacionalización, la “idea fija que atormenta” a cada Ministro de Instrucción Pública, “al aceptar su honroso puesto”, que es “formular su plan de estudios” -según dice sarcásticamente Matías Calandrelli, en 1905 (2)-, los efectos organizativos de la disciplina literaria existe una dimensión de los debates que parece instalar con mayor presencia las tensiones en torno al saber escolar en un horizonte contemporáneo de saberes pedagógicos y culturales más amplios.

En contrapunto con las sucesivas modificaciones de los programas oficiales se van entrecruzando voces y textos de un debate, de alguna manera puesto en sordina por la prescripción oficial, que involucra, por una parte, a los propios textos de uso escolar, tanto

manuales de literatura para los alumnos como publicaciones de variado género dirigidas a la lectura de profesores. Este debate se arma también con las voces de diferentes actores de un campo que parece ir reconociendo cada vez mejor su especificidad y su autonomía: escritores, pedagogos, profesores de literatura de diferentes niveles, autores de libros de texto, participan de un debate epistemológico, que es del orden de las decisiones disciplinarias y que va mostrando las diversas articulaciones, las complejas relaciones, a la vez que la relativa autonomía entre el campo escolar y los debates culturales contemporáneos.

Teoría y prácticas alternativas, posiciones historiográficas y propuestas programáticas, libros de texto originales, relatos de experiencias enriquecedores van proponiendo una trama polifónica que mostrará que ese saber sobre la literatura no constituye un todo homogéneo. El verdadero espesor de una disciplina escolar se percibe precisamente en ese entramado que puede dar cuenta de la pluralidad de voces que, desde el inicio, van constituyendo el campo disciplinario escolar.

Por sobre estas modificaciones oficiales existe la posibilidad de registrar el carácter histórico, cambiante, polémico y estratégico del conocimiento escolar, que no se modifica únicamente por la lógica oficial de reformas sino que se inscribe en el conjunto mayor de operaciones estético-ideológicas y político cultural que afectan al objeto de la enseñanza: la literatura, en tanto práctica cultural compleja, incluyendo el conjunto de las prácticas paraliterarias y la propia práctica de enseñanza, en tanto práctica social.

En este sentido es posible cuestionar aquellas posiciones del sentido común que reducen la explicación de los procesos de modernización de las disciplinas escolares a cuestiones relacionadas exclusivamente con los procesos de actualización en los distintos campos del saber. Especialmente en momentos de cambios radicales en el paradigma de referencia se hace necesario tener en cuenta la multiplicidad de dimensiones que operan a la vez que es necesario no desestimar el carácter coyuntural de ciertas transformaciones que se observan en el conocimiento escolar.

Diferentes modos de problematización que responden a una secuencia recursiva dentro de la historia de la configuración de la literatura como disciplina escolar, pueden mostrar ese carácter histórico, cambiante, polémico y estratégico del conocimiento. Estos rasgos, que han sido atribuidos por Josefina Ludmer al saber sobre la literatura al referirse particularmente a la

crítica literaria (3), pueden hacerse extensivos, tal como lo sostenemos aquí, a la caracterización del conocimiento escolar.

Los procesos históricos de transformación del conocimiento escolar permiten analizar desarrollos específicos donde los rasgos arriba señalados asumen las inflexiones propias del momento histórico considerado. Constituidos históricamente, será posible asimismo observar la perdurabilidad de algunos de los problemas descriptos inicialmente que se consolidarán como rasgos propios de la disciplina. En otros casos, la inercia conservadora del conocimiento escolar crea las condiciones para que ciertos problemas planteados inicialmente en un determinado momento histórico recurran en uno posterior en tanto no se haya consolidado una resolución posible para ellos.

De esta forma será posible describir las polémicas en torno al pasaje de una enseñanza literaria basada en el conocimiento normativo de las reglas de la retórica a otra cuyo conocimiento estructurador es la historia literaria nacional. Como consecuencia de la consolidación de este último paradigma se repetirá en tono abiertamente polémico y a lo largo de varias décadas en este siglo, el fuerte rechazo al enciclopedismo como matriz de organización que subyace al conocimiento de la historia literaria en la escuela. Desde este rechazo, como contrapartida, se va a configurar una tendencia recurrente de la enseñanza literaria que postula a la lectura de textos literarios como una forma de conocimiento escolar que se construye desde la práctica.

El pasaje de la retórica a la historia

Si la obra de arte era, según la Estética de Hegel, libre de fines, la polémica con la disciplina retórica durante el siglo XIX y entrando al XX se suscita en tanto esta disciplina parece acosar a la literatura desde intereses ajenos al arte. Sin embargo, este prolongado desprecio por la retórica no encuentra un correlato en el ejercicio de la praxis retórica en la enseñanza en los colegios. Helmut Schanze (4) señala que “la noción clisé muy difundida” de que los escritores del siglo XIX habrían tenido “una formación orientada filosófico-estéticamente” contrasta con el hecho de que todos los escritores pasaron “por la escuela de las *Exercitationes* retóricas”. El

siglo XIX es, en este sentido, concluye Shanze, “un siglo retórico”. También Gerard Genette (5) señala que todavía Rimbaud aprende el arte de la retórica cuando con anterioridad ya Victor Hugo le había declarado la guerra. En este sentido insiste en la falta de coincidencia entre lo que llama “las estructuras del saber” y “las de la enseñanza”. “En la conciencia literaria general -prosigue Genette- el espíritu de la retórica tradicional murió, es sabido, a principios del siglo XIX con la llegada del romanticismo (...) pero sólo un siglo más tarde (en 1902) la enseñanza secundaria tomará parte de esta revolución desbautizando la clase de Retórica”.

La enseñanza literaria en el nivel secundario en la Argentina también reconoce las alternativas de una prolongada polémica en torno a este proceso de desplazamiento del paradigma retórico. Es en los planes de estudios y programas donde se manifiesta la pervivencia del modelo retórico a través de la permanencia de la materia “Literatura preceptiva” lo que sin duda constituye uno de los rasgos diferenciadores de la enseñanza literaria en este nivel. Una de las maneras de reconocer la complejidad de este proceso es reparando en las contradicciones que los agentes de estos cambios ponen en juego en sus propias posiciones.

En la “Advertencia” inicial del Programa de “Literatura preceptiva” para los Colegios Nacionales, su autor, el profesor Calixto Oyuela, retoma palabras de Andrés Bello quien observaba que “la enseñanza de la literatura preceptiva es uno de los ramos del saber que (...) permanecen esclavos de la venerable rutina”. Oyuela coincide con este diagnóstico y describe así la situación actual: “las definiciones retóricas, los términos técnicos y mil otros pormenores prolijos con que se abruma la memoria de los estudiantes, no sólo no les reportan utilidad alguna, sino que llegan a inspirarles un desdén, en cierto modo motivado, hacia esta clase de estudios”. Conciente de la ubicación cultural de esta práctica Oyuela comenta, además, que “las doctrinas generales que sirven de base á esta enseñanza pecan de estrechas y de excesivamente atadas á ciertas ideas tradicionales que la moderna crítica ha condenado para siempre”.

En el intento de poner en sintonía esta denominada “moderna crítica” y la práctica de enseñanza, Oyuela manifiesta haber escrito estos programas “sobre bases completamente distintas”. Evitando detenerse -prosigue- en “vanos pormenores retóricos”, la disciplina servirá ahora para “precar” a los alumnos de los “extravíos” de nuestra literatura contemporánea. Es

decir, la disciplina ahora viene a cumplir esa función preventiva que habíamos señalado más arriba.

Las vacilaciones de Oyuela, en tanto postula una posición modernizadora y acaba remarcando rasgos de tipo prescriptivo, muestran la complejidad de este pasaje de la retórica a la historia. Como vimos en el Capítulo I, el predominio de este modelo fundacional junto con el constante estatismo de los programas a lo largo de varias décadas crearon las condiciones para la existencia de un prolongado período de polémica en torno al conocimiento escolar; más concretamente en relación con cuál habrá de ser el campo de referencia a ser tenido en cuenta en la enseñanza literaria.

Más allá de los devaneos de Oyuela, la polémica reconoce un recorrido diverso en sujetos y posiciones. Con la intervención de Pedro Henríquez Ureña, Amado Alonso y Gregorio Halperín en la Comisión convocada por el Ministerio de Instrucción Pública de la Nación para la reforma de los Programas de Castellano y Literatura, en 1936, se puso fin a este período de polémica que había marcado un lapso prolongado en la consolidación de la disciplina escolar "literatura" en el nivel secundario en la Argentina. Esta intervención se vincula, a la vez, con un debate de trascendencia latinoamericana que tenía al propio Henríquez Ureña, dos décadas antes, como a uno de sus primeros protagonistas.

Pedro Henríquez Ureña se enroló, desde sus primeros escritos en una posición antipositivista en busca de polemizar con cierto positivismo reinante en Latinoamérica que se arrogaba el discurso de una científicidad única. (6) Esta circunstancia permite establecer relaciones entre el pensamiento de Henríquez Ureña y el pensamiento del uruguayo José Enrique Rodó quien también había emprendido una polémica abierta contra ciertas manifestaciones del positivismo en Latinoamérica. (7)

Pero de hecho los puntos de coincidencia entre el dominicano y el uruguayo parecen exceder a la temática filosófica. Tal es el caso de dos textos casi contemporáneos sendos autores publican sobre el problema de la enseñanza de la literatura. En su artículo "La enseñanza de la literatura" de 1909 incluido en *El mirador de Próspero*, (8) Rodó parece anticiparse a las ideas desarrolladas por Pedro Henríquez Ureña en su conferencia del mismo nombre dictada en México en 1913 (9), algunas de cuyas líneas rectoras tuvieron su aplicación

a la práctica en la Argentina con la participación del maestro dominicano en la Comisión ministerial.

En su artículo discute Rodó la práctica teórica escolar denominada "retórica" negando su vinculación con la producción literaria. Este divorcio se marca desde el interior de las instituciones literarias: "El escritor vive en un mundo; el retórico vive en otro distinto" y señala diferencias de actitudes frente a la concepción de la producción literaria: "Para los tratadistas de retórica, el arte literario no se ha modificado esencialmente desde Boileau, Luzán y La Harpe" (...) "El escritor aprende, se rectifica, se transforma. El retórico es impenetrable e inmutable".

Esta inmutabilidad no le ha permitido a los retóricos pensar, según el ejemplo de Rodó, en el carácter histórico de los géneros literarios. Rodó concibe la posibilidad de un cambio constante en la producción literaria por el cual "la importancia relativa de los géneros literarios" va variando "según las condiciones de las diferentes épocas" según una dinámica por la cual algunos géneros van "caducando o decayendo", otros, "suscitándose y realizándose" razón por la cual, exige Rodó, "las clasificaciones de las retóricas clásicas deben ser revisadas y adaptadas al orden de la realidad literaria actual". Así, la epopeya -género que es objeto de enseñanza en la retórica escolar- es para Rodó un género muerto. Todo interés en el género habrá de ser un interés de "erudición o de arqueología literaria", criterio por el cual el retórico dejará de lado al cuento y a la novela considerándolas especies secundarias.

Así entendida, la retórica como disciplina escolar seleccionará y jerarquizará una serie de objetos a los que atribuirá valores literarios y esta operación será producto -sostiene Rodó- de la desatención hacia "rincones de la vida intelectual" donde "la inercia de ideas y costumbres" permite que ideas "proscriptas" en otros espacio siguen teniendo vigencia en el ámbito escolar. Esta mirada de Rodó es congruente con las observaciones que hace Gerard Genette al referirse a la enseñanza de la retórica en la Francia de principios de siglo. (10)

El tono fuertemente crítico del artículo de Rodó encuentra dentro del mismo su contrapartida. Sus últimos párrafos constituyen lo que podríamos llamar "un programa pedagógico-editorial". Conciente de que la práctica de la enseñanza de la literatura no es una práctica que se construye sobre la nada sino que requiere una serie de medios, de recursos, de instrumentos para su ejecución, Rodó imagina "un texto de teoría literaria" en el que -

retomando las preocupaciones ya señaladas- sea posible hablar al estudiante no de conceptos "clásicos" de literatura "sino del tipo de literatura que el natural desenvolvimiento de la vida ha modelado para nosotros".

Este "nosotros" puede ser pensado en un doble sentido: "nosotros" es el grupo detentador de un determinado capital simbólico propio de la cultura letrada y, a la vez, "nosotros" es el grupo escolar que accede a la educación secundaria, espacio de inculcación para un sujeto escolar lector predispuesto a la lectura de la producción más contemporánea. Sin negar la dimensión histórica de lo literario -ya habíamos dicho que Rodó reclamaba la consideración de la historicidad de la noción de género- Rodó apuesta a una enseñanza que distribuya "el variadísimo contenido de la actividad literaria propia de la civilización y la cultura modernas".

El libro escolar posible habrá de "podar la parte convencional y estrechamente retórica de la preceptiva" y se apoyará en dos zonas de certezas: la ciencia estética y la historia de las literaturas. Este proceso no se dará como mera transposición de saberes académicos sino que Rodó es conciente de que es necesario un proceso de mediación; se trata de "adaptar a la exposición didáctica los principales resultados y adquisiciones de esa labor inmensa y prolija que la crítica del pasado siglo ha realizado en el estudio de la obra literaria y de sus vinculaciones con el ambiente social y físico en que se produce".

El proyecto editorial incluye dos complementos. Por una parte una antología que acompañe en su desarrollo al libro de teoría que opere como su contraparte en la ejemplificación ("la eficacia irremplazable de los ejemplos") y además, un texto de historia literaria "parco en nombres y en juicios bibliográficos" propuesta con la que Rodó ratifica la tendencia de la polémica de la que pretendemos dar cuenta aquí: el creciente prestigio de la historia literaria como saber legítimo para la enseñanza.

De una fecha inmediatamente posterior, 1912, es el artículo de Pedro Henríquez Ureña que es en su origen una Conferencia dictada en el Ateneo y publicada casi inmediatamente en la *Revista Mexicana de Educación* y en la revista *Nosotros* de México (11). El texto fue añadido a las "Tablas Cronológicas de la literatura española" que Henríquez Ureña había preparado para sus alumnos de la Escuela Preparatoria en México. En este artículo que surge como polémica frente a posturas en discusión en el ámbito de la Escuela Preparatoria,

Henríquez Ureña da cuenta de sus posturas anticientificistas y se opone a los que sostienen que es posible hallar "una base científica" para la enseñanza de la literatura. Henríquez Ureña propone distinguir a las ciencias, entendiendo por estas a las "positivas" -"las que formulan leyes y disponen de elementos seguros de comprobación" (matemática, astronomía, física, química, biología y la psicología experiemntal-, de otros estudios como los filosóficos -moral, estética, teología, metafísica- que "si se les llama ciencias es por metáfora, por extensión o por tradición etimológica". Con respecto a lo literario Henríquez Ureña sostiene que "no es posible dar a los estudiantes base científica para juzgar a la literatura"; el problema es de método y conviene tener claro que los estudios literarios pertenecen al campo de la Estética. No se podrá pedir a los alumnos que hagan ciencia de la literatura; más bien que tengan un criterio "racional" para juzgar las obras literarias.

Sin embargo, Henríquez Ureña advierte sobre el hecho de que la "Estética moderna" no es una disciplina que "enseñe a juzgar las obras de arte", es meramente especulativa y no "da reglas de aplicación como lo hacía la vieja y ya muerta Preceptiva, la Retórica y poética de la pedagogía escolástica". Es más, no sería posible implantar un curso de Estética en la Escuela Preparatoria pues los alumnos carecen de formación filosófica previa. El único estudio posible es el de la Preceptiva Literaria sobre la que Henríquez Ureña se extiende largamente para criticar la lectura que realizaron romanos y medievales de los textos de Aristóteles a los que interpretaron como "estatutos canónicos". Los renacentistas continuaron con la "manía preceptista" por la que en nombre de Aristóteles "se formularon reglas tan absurdas como la de las tres unidades dramáticas, contradictoria precisamente de los usos griegos". Recién en el siglo XVIII con Lessing habrá una reacción contra esta tradición.

La tradición de los preceptistas en lengua española es, para Henríquez Ureña, motivo de "traba y estorbo". Las obras del Siglo de Oro español se han producido por afuera o en contra de las reglas de la preceptiva. Parece configurarse aquí también, como en Rodó, la teoría de los dos mundos que separan la tarea del tratadista de la producción literaria contemporánea. Henríquez Ureña señala la inutilidad de dictar reglas sobre el arte: este es cambiante y tiene un fuerte componente "psicológico" y "técnico" aportado por la individualidad absolutamente "irreductible e imprevisible". "No hay tales reglas exactas".

Los pedagogos modernos han debido suprimir la enseñanza de la retórica y ella ha sido reemplazada por la lectura y por ejercicios de escritura literaria. El sistema puede ser peligroso pero, dice Henríquez Ureña, "la verdad es que sólo la práctica es guía segura en la labor literaria". Apoyándose en las opiniones del español Menéndez y Pelayo, Henríquez Ureña plantea la necesidad de que en la clase de literatura se lean y se comenten textos evitando el riesgo de caer en el aprendizaje de nomenclatura: "El curso de Retórica se enseña todavía en México, en provincias, y a la vez que deja a los estudiantes sin nociones de historia literaria ni lectura suficiente de producciones, les obliga a aprender una nomenclatura arcaica, de la cual con el tiempo no subsiste sino vago recuerdo que les provoca a risa".

Sin embargo, Henríquez Ureña recomienda mantener algunos aspectos de la antigua enseñanza. Por una parte propone que, en el curso de estética, se sigan estudiando algunas nociones generales sobre el arte literario. También propone que uno de los capítulos de la retórica, la estilística, "sobreviva a medias" sin asumir un rol prescriptivo sino dando orientaciones concretas sobre la práctica de la escritura (sintaxis, métrica, prosodia, etc.). Por último aconseja Henríquez Ureña rescatar el aspecto de la preceptiva referido a géneros literarios haciendo especial hincapié -en coincidencia con lo planteado por Rodó- en su carácter histórico.

Por fin, otorga Henríquez Ureña una importancia fundamental al estudio de la literatura en la escuela preparatoria en tanto su repercusión en la formación cultural del estudiante: "La enseñanza de la literatura tiene, además, importancia especialísima para la cultura general del estudiante, porque debe despertar en él la afición a la lectura selecta; y la afición a la lectura literaria es el medio más seguro de estímulo para la lectura constante y amplia, no solamente literaria, es decir, el medio más seguro de contacto con la verdadera cultura".

Por su parte, el profesor uruguayo José Pedro Segundo, catedrático de la Universidad de Montevideo, en un artículo publicado en 1916 -pero que es en realidad su conferencia de oposición de 1913, denominado "La enseñanza de la literatura" (12) reclama "una apreciación" más racional y filosófica" que supere "ese simple saber enumerativo y empírico de que están plagados tantos textos corrientes". Y aclara a continuación que se está refiriendo más específicamente a la necesidad de excluir del curso de literatura en secundaria "las adocenadas retóricas cuyo ideal parece haber sido exclusivamente definir escolásticamente el mayor

número posible de formas literarias o intentar clasificaciones de catálogo”. En última instancia, la enseñanza de la literatura en secundaria supone exceder el método histórico y filológico e interesar a los jóvenes -postula Segundo citando palabras de Ricardo Jaimes Freire- por las obras de los grandes escritores” a partir de “las ideas directrices, y, para decir la palabra, los principios -ya estéticos, ya morales y sociales- que animan cada lectura, dándole objeto y significación”. Además -apoyándose ahora en A. Fouillée- sostiene la necesidad de un conocimiento más abarcador que parta de “las diversas teorías sobre lo bello, sobre lo sublime, sobre la gracia y sus condiciones, sobre el objeto del arte, sobre el idealismo y el realismo, sobre los clásicos, los románticos y los naturalistas, sobre la poesía, la escultura, la pintura, la arquitectura, la música”, a lo que Segundo agrega con sus propias palabras y desde una perspectiva concreta “haciendo (los alumnos) tan frecuentemente como les fuese posible, excursiones por el territorio de estas otras artes, por medio de grabados, fotografías o reproducciones que serían a su clase, como los trozos mejor escogidos de Virgilio o de Dante, de Cervantes o Víctor Hugo”.

En la Argentina -y con anterioridad a la intervención de Henríquez Ureña- es posible leer el registro de esta polémica que, en realidad, parece extenderse a lo largo de dos décadas. Retórica e historia pugnan por ser los saberes predominantes en la enseñanza de la literatura y esta pugna dibuja un arco que va desde Gregorio Uriarte -quien es el primer autor de libro de texto que incorpora textos argentinos para el curso de preceptiva (13) hasta aquellos textos que constituyen a la historia literaria en saber excluyente para la enseñanza. En el punto culminante de esta polémica la autoridad de Amado Alonso -Director de Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires y miembro, junto con Henríquez Ureña, de la Comisión Asesora del '36- en la respuesta a la crítica que recibieron esos Programas responde que el desdoblamiento del curso de literatura en dos (uno de española y otro, de literatura americana y argentina) "se hizo desalojando el curso de Retórica pues Argentina era un país, no sé si el único de su categoría en el mundo, que en 1935 enseñaba Retórica en sus establecimientos secundarios" (14)

En medio de este arco se pueden registrar las opiniones de Luis Pascarella y José María Monner Sans, dos profesores de literatura de Colegios Nacionales quienes consignan sus puntos de vista en *Nosotros* -la revista que dirigía Roberto Giusti.

En su comienzo, el artículo de Monner Sans "Un nuevo derrotero para la preceptiva literaria" de 1925 (15) viene a ratificar la veracidad de la polémica que estamos exponiendo: "Intento encarar en el presente breve ensayo cierto problema debatido arduamente y que asume, durante el último lustro, contornos de obsesión aguda en los centros educacionales argentinos". Describe el autor un panorama negativo respecto del lugar de la retórica en la enseñanza por el que "ha ido robusteciéndose el desprecio por la retórica"; un panorama con el que Monner Sans concuerda y que tiene que ver con cuáles son las competencias que se buscará desarrollar en la escuela: "En el colegio secundario nadie pretenderá adiestrar periódicamente una falange de estilistas".

El desprestigio de la retórica que señala Monner Sans contrasta con un profesorado atento al cambio y que ha obtenido resultados concretos en la búsqueda de nuevos caminos en la enseñanza. El autor elogia a José Fernández Coria quien en 1919 publica un libro dando cuenta de sus experiencias. (16) Según Monner Sans: "Este culto catedrático, en efecto, conceptuando que es esencial fomentar la lectura en los colegios nacionales, restringió el dominio de la resobada preceptiva, recalcó la conveniencia de estudiar en las obras literarias para desentrañar de ellas algunas nociones de índole general, y aconsejó que dentro del aula se practicasen con asiduidad los ejercicios de redacción a fin de desenmohecer las holgazanadas y tardas péñolas juveniles".

El registro de este profesorado en busca de alternativas le permite a Monner Sans polemizar con Américo Castro, quien en 1923 dictó un cursillo de ocho conferencias contratado por el Ministerio de Instrucción Pública donde el estudioso español cometió el error de "dar por sentado que la enseñanza en todas las cátedras era la de la admonitoria retórica con sus arcaicos conceptos, en presumir que nadie glosaba autores ante sus discípulos, en suponer que no se encargaban lecturas a los estudiantes". También rescata Monner Sans un artículo publicado en la "Revista de la Universidad de Buenos Aires" del académico Dr. Arturo Giménez Pastor (17) quien en opinión coincidente con otras en esta polémica escribe: "Ante la evidencia de que no hay reglas literarias, fórmulas de producción de la obra de arte, sino observaciones y conclusiones sobre ella, toda esa construcción dogmática resulta seco esqueleto de una ciencia que fué".

Al igual que Henríquez Ureña, Monner Sans propone rescatar -aunque lo formula con menos precisión- algunos elementos de la retórica: "Bastante triturada la preceptiva hierática de otrora, sus postulados más aceptables colócanse como coronamiento de cada capítulo del programa". Luego se plantea lo que sería la inflexión más importante del artículo en torno a la cuestión de los saberes escolares: "Nadie desconoce que aun los autores nacionales de tratados para esta asignatura -D. Calixto Oyuela y mi padre, por ejemplo- pugnaron con todo linaje de premoniciones por fomentar la lectura de los escritos hispanos, americanos y argentinos más cuidadosos del idioma, pero mantuvieron alejada la preceptiva de la historia de la literatura, y no ajustaron el lazo que puede acomunar los cursos de gramática con los subsiguientes del bachillerato, puesto que para ellos la meta consistió siempre en impartir normas reguladoras de ambas disciplinas".

En opinión de Monner Sans y en concordancia con las tendencias de esta polémica, la retórica habrá de disminuir su presencia en la enseñanza y fundamentalmente habrá de cambiar su función prescriptiva: "Nadie aprenderá a escribir atiborrándose, hartándose de retórica". La secuencia didáctica planteada por Monner Sans -que evidentemente recuerda a la presentada en los Programas de Joaquín V. González- busca, entonces, evitar la tendencia anterior: "Partimos, digo, de la observación concreta de una obra para elevarnos, mediante esfuerzos generalizadores, a la correspondiente noción abstracta; el itinerario diseñado se adapta, en consecuencia, al desarrollo natural de los fenómenos, ya que, como era forzoso, la teoría literaria ha surgido de la contemplación de las obras anteriormente escritas."

También, coincidiendo con Rodó, plantea el autor la necesidad de privilegiar en la enseñanza la producción literaria más reciente y par ellos esboza unos criterios cognitivos que justificarían esta selección: "Ahora bien: a fin de que tal teoría, reducida a las más útiles observaciones, se enseñe con provecho para el estudiante, fijase su atención en torno de lo más cercano: el siglo XIX y la literatura contemporánea. La inteligencia humana capta con celeridad mayor aquello que, por su contigüidad en el tiempo o por su similitud interna o externa con lo actual, le exige menos energía para ser gustado y comprendido".

Al igual que Rodó -y citándolo explícitamente- plantea también Monner Sans la conveniencia de abordar el estudio de los géneros literarios teniendo en cuenta su carácter histórico: "En determinados puntos del programa ha sido imprescindible referirse, por

excepción, a especies literarias que se cultivaron en épocas ya distantes, para consignar, de manera compendiada, la transformación que en ellas operó al ser tamizadas por el cedazo de los diferentes períodos históricos; ocurre lo antedicho, verbigracia, en las bolillas concernientes a la épica y a la dramática."

Por fin, y otra vez coincidiendo con los planteos que había realizado Pedro Henríquez Ureña en su artículo de 1912, Monner Sans solicita la realización de algunos trabajos escritos ("sólo forjando se aprende a ser herrero", cita a Comenio) siguiendo lo que él llama "el criterio práctico con que quiere encararse la asignatura". (18)

Tres años más tarde fue publicado también en la revista *Nosotros* el artículo "La enseñanza de la literatura en la Argentina de Luis Pascarella (19). En el mismo el autor se refiere a la inmutabilidad de los programas en los que "subsiste la vieja e inútil división de Preceptiva e Histórico-Crítica", centrándose ya desde el comienzo en la cuestión de los saberes escolares en pugna. Continúa, irónico, Pascarella: "Definiciones y enumeraciones, cada vez más imprecisas y rastreras de lo que debe entenderse por sublime, pintoresco, sugerente, espeluznante, estático, patético, etc., etc.", criticando las características de este saber escolar y explica a continuación, en el mismo registro, cómo podrá aprovecharse en la formación literaria: "Cuando llegue el momento, meta mano en su alforja mental y saque un asteísmo, una reyección, una metáfora o metonimia y ya es usted literato".

La crítica alcanza también el ámbito de lo didáctico, en cotejo con una de las disciplinas positivas -comparación similar a la que había establecido Pedro Henríquez Ureña: "La química y la literatura se sujetan al mismo método, sin echar de ver que del precepto a la ejecución, hay más distancia que de la pizarra al laboratorio".

Por último, Pascarella recae en uno de los postulados propuestos en todos los textos comentados: la necesidad de reemplazar los saberes teórico-descriptivos de la preceptiva por el trabajo de escritura a partir del cual se podrán dar procesos de inferencia: "¿No crees que en vez de empezar la clase de Preceptiva con definiciones, clasificaciones y sutiles distinciones entre elocución y estilo, forma objetiva y subjetiva, etc., etc., se pusiere el maestro frente a la mentalidad de sus alumnos mediante una composición sobre un tema sencillo, cuya lectura y 'corrección' le permitiese ir explicando y aplicando los puntos teóricos del programa?"

La consolidación de la historia literaria como contenido para la enseñanza

En simultaneidad con este debate en torno a la retórica, se produce otro proceso que tendrá como meta última la consolidación de la historia literaria como disciplina de referencia para la enseñanza de la literatura en el secundario. Fuertemente ligado a este proceso de cambio en los saberes escolares se halla el fenómeno político-cultural conocido como nacionalismo y que tiene un particular desarrollo en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX.

Los procesos de nacionalización desarrollados en los países europeos a lo largo del siglo XIX han permitido desarrollar teóricamente la idea de “invención de una tradición”: en un sentido amplio Eric Hobsbawm (20) se refiere a “una serie de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas tácita o explícitamente y de una naturaleza ritual o simbólica, que buscan inculcar ciertos valores y normas de comportamiento por medio de la repetición”, prácticas que suponen siempre una referencia al pasado. Los procesos de invención de tradiciones se hallan fuertemente ligados a la idea relativamente reciente de “Nación” y sus “fenómenos asociados: nacionalismo, la nación-estado, los símbolos nacionales, las historias nacionales, etc.”

Según Ernest Guellner (21) los factores fundamentales para la formación de una sociedad moderna son: el establecimiento de un poder centralizado en el Estado, no repartido uniformemente, y el acceso a una educación y a una cultura desarrolladas. Se trata de un tipo de educación general y estandarizada que será garantía de homogeneización y constituirá la base del orden social, donde afirma Guellner “no está ya el verdugo (de la sociedad agraria) sino el profesor (del estado industrial moderno). Y agrega: “El ideal de la alfabetización universal y el derecho a la educación forman parte notoria del panteón de valores modernos”. La educación constituiría, entonces, una de estas prácticas de inculcación de valores puesta en ejecución a través de los microdispositivos de las disciplinas escolares, los que se inscriben en el horizonte discursivo mayor del discurso educativo oficial y de su particular contenido nacionalista.

Si de lo que se trata es de la construcción de una tradición nacional, sustentada en tradiciones del pasado o totalmente inventadas, los mecanismos de repetición, la reproducción

e inculcación escolar, operarán como una de las herramientas simbólicas de mayor eficacia. Los contenidos de las humanidades -y especialmente los de la historia- son los que reconocen un papel ideológico clave en estos procesos. La nacionalización de la enseñanza involucra especialmente a un conjunto de disciplinas escolares, especialmente dentro del campo de las humanidades, entre los que se encuentra el campo de la literatura.

Para el caso de la disciplina historia, historiadores e historiadores de la educación han llevado adelante diversas investigaciones que dan cuenta de los procesos de nacionalización de la enseñanza en las primeras décadas de este siglo en la Argentina. (22) La investigadora Cecilia Braslavsky, por ejemplo, ha acuñado el término “utilitarismo nacionalista” para referirse a aquellos usos de la historia en la enseñanza en los que se recurre a variados referentes culturales y sociales. Por su parte, en un interesante artículo, el historiador Fernando Devoto (23) enfatiza el problema de la construcción de la nación como preocupación de la elite dominante en los quince años anteriores a la primera guerra mundial ante los temores de desintegración social que acarrearía la presencia inmigratoria. Devoto analiza asimismo los criterios de organización cronológica y de la información de las historias escolares en los que destaca la apelación a sujetos privilegiados (por ejemplo, los presidentes) y la omisión o atención reducida a temas que, como contrapartida, omiten a sujetos colectivos como ‘la cuestión social’ o la inmigración”.

En relación con la literatura cabe preguntarse cómo se dan los procesos por los que el discurso pedagógico habrá de incorporar este contenido nacional. Por una parte el predominio del curriculum humanista fue concediéndole a la literatura, como ya hemos visto, un lugar destacado en la enseñanza secundaria. En la tradición inaugural, Oyuela le otorgó cierto peso propio al componente nacionalista, aunque con los reparos del caso en virtud de la mirada de desconfianza hacia la existencia posible del campo de la literatura argentina. En última instancia, para Oyuela, nacionalizar era primordialmente enseñar literatura castellana desde sus orígenes.

Más allá de la propuesta curricular oficial, fundamentalmente a través de los libros de texto, otros discursos posibles en torno a la literatura nacional iban proliferando y ocupando un lugar de relevancia en el interior de la práctica escolar.

Se trataba de fundar y reproducir una matriz estético-ideológica que permitiera, a través de las manifestaciones literarias, desarrollar una estrategia de disciplinamiento lingüístico y cultural para los sectores cada vez más numerosos que se acercaban al aparato educativo; el creciente aumento de matrícula iba transformando a medida que transcurrían las décadas al sistema de enseñanza secundaria cambiando su función y su fisonomía por la importante presencia de un nuevo sujeto: las capas medias de origen inmigratoria que alcanzan su máxima representación política con el triunfo del radicalismo en 1916.

En un proceso de superación de la función aristocratizante del enciclopedismo de contenido humanista sostenido inicialmente para la formación de elites dirigentes, los contenidos de literatura serán refuncionalizados por los sectores sociales que demandan el beneficio de la educación secundaria para su integración a la vida política.

La operación es asimismo compleja desde el punto de vista lingüístico porque, como veremos más adelante, involucra también una polémica entre los partidarios del reconocimiento de un idioma nacional diferenciado y los que postulaban la hegemonía de la lengua de la península como modelo para la inculcación escolar. Se trataba de construir una norma estético-lingüística escolar que reconociera cierta afinidad con la norma estética general y que a su vez cumpliera una función modeladora frente a las prácticas lingüísticas amenazantes de un sujeto social conflictivo: el inmigrante, potencial agente de corrupción lingüística.

Esta operación de nacionalización de la enseñanza se encuadra a la vez en un movimiento innovador que se viene gestando desde las últimas décadas del siglo XIX en Europa. Una de las influencias más directas en la Argentina provenía de Francia y de la innovación en la enseñanza de la literatura llevada adelante por Gustave Lanson. Concretamente esta renovación jerarquizaba la enseñanza de la historia literaria como parte de los estudios de historia de la civilización y señalaba el interés del método científico para orientar los estudios literarios de la misma manera en que la historia (en manos de positivistas como Lavissee, Seignobos, Monod y Langlois) lo había logrado.(24)

En literatura el método propiciado por Lanson es la explicación de textos que se detiene en la observación y en la experimentación para llegar a una explicación gramatical e histórico-filológica del texto, las tres disciplinas que constituían el saber sobre la literatura en la escuela. Asimismo, la historia literaria como disciplina basada en la historia reúne en sí un

conocimiento de lo nacional, que se vehiculiza a través del estudio de un panteón de autores franceses dirigido al público adolescente de la escuela secundaria. La reforma González, debida en su capítulo de literatura a Lugones, está evidentemente inspirada en este modelo pero como vimos su incidencia tuvo escaso alcance. En la Argentina, prevaleció un modelo didáctico que dió poca importancia a la dimensión textual y que, por el contrario, aunque esto no sea necesariamente excluyente, centró su atención en el conocimiento historiográfico.

Es importante destacar que este proceso de nacionalización y de definición de un campo de saber a partir de la necesidad de “nacionalizar” el curriculum y de volver un campo de conocimiento, en este caso el de la literatura, como subsidiario de la necesidad de imponer un contenido ideológico no se da de manera similar en todos los países centrales. Por ejemplo Goodson (25) se refiere a la tardía enseñanza generalizada de la literatura nacional inglesa unido a un fuerte predominio del estudio de las lenguas y literaturas griega y latina. En la Argentina, es posible percibir, desde los inicios de la formación del sistema secundario, el apartamiento que se establece de la tradición humanista clásica frente a una gran permeabilidad para la entrada de contenidos y textos elegidos en clave nacionalista. Como veremos, de manera paulatina, y aún antes de la sistematización de la historia literaria como disciplina excluyente, los libros de texto de preceptiva de fines de siglo XIX comenzaban, en claro gesto modernizador, a presentar textos de autores argentinos como ejemplos, infligiéndole a la enseñanza el sesgo nacionalista requerido.

Los literatos pedagogos

Sin embargo, va a ser necesario llegar a las primeras décadas del siglo XX, para, en el contexto del movimiento del nacionalismo cultural o Centenario se puedan reconocer programas más o menos sistemáticos referidos a la operación de nacionalización de la enseñanza en general y de la enseñanza literaria en particular (26).

Más allá del recorrido a través de las prescripciones curriculares existen dos intervenciones que, desde el campo cultural, tienen una significativa incidencia en este

momento fundacional de la enseñanza literaria y que, explican líneas que tendrán una persistencia decisiva en la concepción de esta disciplina escolar.

Por una parte, Leopoldo Lugones quien se desempeña como asesor del Ministro Joaquín V. González durante la presidencia de Quintana, en su *Didáctica* de 1910 (27) formula una propuesta para la enseñanza literaria en la que todavía -estamos antes de la publicación de *El payador* en 1916 (28)- no aparece postulado un programa nacionalista. Lugones liga la enseñanza de la literatura a la enseñanza de la lengua haciendo hincapié en la experiencia estética. La lectura se convierte en un objetivo central de la enseñanza literaria -y esto, como ya vimos, es desarrollado por el asesor Lugones en la propuesta de programas de la gestión de Joaquín V. González. Según este proyecto, la práctica de lectura debe iniciarse con una selección de autores modernos. El criterio es el de accesibilidad: los autores clásicos necesitan para su lectura de una mayor formación. Lugones destaca la importancia de la lectura “útil” a partir de la cual es posible el intercambio de ideas y el debate con los autores que sostienen ideas contrarias. “Leer un libro de ideas contrarias equivale a hacer otro libro”, sostiene.

Si, como decíamos, no está presente en este primer Lugones un programa de inculcación nacionalista, sin embargo, se explicitan en su *Didáctica* marcadas preocupaciones por el idioma nacional pues su falta de unidad y la presencia de la inmigración lo está descomponiendo. Asimismo la lectura de diarios debe ser desaconsejada no sólo por sus contenidos políticos “excesivamente apasionados” sino también porque suelen estar mal escritos. En el segundo Lugones, ya fuera de su *Didáctica*, en las conferencias de 1913, reunidas más tarde en *El payador*, se lleva adelante la operación de reinención del Martín Fierro como parte del trabajo de reinención de la literatura nacional y que tuvo, como ya vimos, el efecto inmediato de incorporación del texto de Hernández a los programas de literatura.

Por su parte, Ricardo Rojas en *La restauración nacionalista*, (29) trabajo realizado en ocasión de ser enviado en comisión a países europeos para observar la enseñanza de la historia, publicado en 1909, formula un programa de carácter nacionalista en el que pone un particular acento en la enseñanza de la literatura. “El momento aconseja con urgencia imprimir a nuestra educación un carácter nacionalista por medio de la Historia y las Humanidades” afirma Rojas, pues si “en tiempos de Alberdi era el desierto lo que aislaba a los hombres,

impidiendo la formación de la opinión pública y de la acción organizada (...) hoy es el cosmopolitismo y una atmósfera de ideas y sentimientos corruptores, lo que en medios demográficamente densos como la capital, pone su masa disolvente (...).”

Rojas establece una división de las materias de la educación secundaria en tres grupos: 1º Cultura física y personal, 2º Cultura humanista o nacional, 3º Cultura científica o universal. El segundo grupo comprende historia, lenguas vivas, literatura, filosofía, instrucción cívica, economía política y geografía. Se trata de las disciplinas que “preparan al ciudadano, por el conocimiento de las sociedades humanas, para vivir en la nación a que pertenece, enseñándole las necesidades y recursos de su país, y la posición de éste entre los otros pueblos de la tierra.” Tanto este objetivo común como la posibilidad de que la literatura coopere en la enseñanza de la historia a través de poemas, dramas y novelas de argumento histórico que deben ser leídos en relación con “el medio y el momento social en que aparecieron” ligan a este grupo disciplinario o llamado de las “Letras”. Más específicamente Rojas aconseja que “debe preferirse la historia literaria a la pueril e inútil preceptiva”. De acuerdo a las tendencias en discusión en ese momento Rojas propone el estudio de los textos “en su encadenamiento lógico”, lo que nos llevará no al conocimiento del precepto sino a una teoría. El precepto literario enseñado aisladamente se convierte en una “promulgación autoritaria” tan dañosa e inútil para el alumno talentoso como para el alumno mediocre, según la tipologización de Rojas. Es necesario que el alumno lea buena literatura, “un buen poema lírico” con la ayuda del profesor en las dificultades de comprensión, para ir formando el gusto sin necesidad de recurrir a un artificioso código “cuyos frutos -¡ay!- suelen ser el lugar común o la caudicante metáfora”. Asimismo, la literatura hispanoamericana “ha de tener también la función pedagógica de ilustrar la historia de España y América como las literaturas latina y griega lo hacen con sus respectivos períodos.”

La función nacionalista de la enseñanza de la lengua y la literatura es destacada por Rojas: “El profesor deberá hacer comprender a sus discípulos que en el idioma patrio están los elementos espirituales más duraderos de la tradición nacional “, complementado con la enseñanza de la literatura cuya “misión principal consistirá en la formación del concepto de que la literatura no es vano ejercicio, sino esfuerzo trascendental ligado a la existencia misma de la nación. Como consecuencia de ello cultivará el amor a la lectura y hará ver las razones de

cultura personal y de civismo que den hacerles seguir el movimiento intelectual y artístico de su país, cualquiera sea la actividad a que más tarde se dediquen”. La cita de Rojas ratifica el carácter universal de la cultura humanista y nacional del bachillerato, en el sentido de que la misma está más ligada a la formación de la ciudadanía que a los propios contenidos literarios. Es por eso, además, que Rojas propone “sacrificar todo el enciclopédico caudal de las literaturas extranjeras”. No hay conocimiento de la literatura, entonces, si no hay una apropiación de un conjunto significativo que supone la lectura de esa literatura en su idioma con el fin último -coincidente con el que cumple la escuela en este momento- que es el de nacionalizar la enseñanza. Será en vano entonces pensar en otras lenguas y en otras literaturas nacionales pues se constituirían en distractores con respecto a la más encarecida finalidad.

Es importante notar que si bien Rojas no se desempeñó efectivamente como agente reformador de los programas algunos elementos propuestos en *La restauración nacionalista* han tenido una presencia efectiva y perdurable en el desarrollo posterior de la disciplina. Como lo hemos visto en el desarrollo de las reformas de los programas de la materia es la operación de establecimiento del texto clásico nacional, el *Martín Fierro*, lo que repercutió directamente en los programas de literatura.

Algunas propuestas de historiografía escolar

Con anterioridad a las intervenciones de Lugones y Rojas y en simultaneidad con la operación de Oyuela, otras propuestas -a cargo de sujetos individuales o experiencias colectivas- están articulando modos de pensar lo historiográfico en la escuela. Otras maneras de concebir la historia literaria en la escuela nos proponen una serie de textos escolares que aparecieron con anterioridad a la *Historia de la Literatura Argentina* de Ricardo Rojas y nos muestran la proliferación de propuestas en el momento en que el curriculum está en la búsqueda de su consolidación.

Asimismo, la existencia de estos textos viene a cuestionar un lugar común de la historia literaria: aquel considera a la de Rojas como el texto fundacional de este tipo de estudios en la

Argentina. Si bien se trata de una operación fundacional innegable, dicho gesto no fue urdido por el autor en un acto académico-ideológico aislado, “ex-nihilo”, que no pudiera reconocer antecedentes inmediatos. (30) En este sentido, este grupo de textos parece poner en evidencia la existencia de un ambiente de discusión en torno a la historiografía en el que Rojas no era el único actor.

Si bien se trata de textos destinados a otro nivel de la enseñanza y no se proponen como productos de la investigación académica universitaria, son fuertes antecedentes cuya lectura resulta productiva en relación a la conformación de una historia de la enseñanza de la literatura y también en relación a la reconsideración de la historiografía literaria nacional. Rosalba Campra, en artículo sobre las antologías literarias del siglo XIX (31), hace hincapié en la existencia de distintas voces, no homogéneas, en relación al problema de la literatura nacional. Pluralidad de voces en relación con la literatura nacional que puede ser también leída en el espacio de la enseñanza.

Por una parte, en programas de estudio y otros escritos de Calixto Oyuela se puede leer la postura oficial que, poniendo en duda la existencia de una literatura nacional, reivindica un hispanismo lingüístico-literario, unificador del conjunto hispanoamericano. Como vimos, el programa de “Literatura Española y de los Estados hispanoamericanos”, de cuarto año, de 1884, contiene enunciados fuertemente valorativos, que conllevan una fuerte preocupación por una normativización lingüística y ponen en duda, a la vez, la productividad de la literatura nacional.

Las intervenciones de profesores que pertenecerían al campo que irónicamente Ives Chevallard ha denominado la “noosfera” (32), es decir, un grupo de profesionales especialmente dedicados a las tareas de la enseñanza en el nivel secundario, se constituyen en gestos anticipatorios de lo que será la cuestión de la nacionalización de la enseñanza literaria. Por ejemplo, en 1878, el profesor Gregorio Uriarte publica sus *Elementos de literatura*, (33) en cuya portada se destaca, luego del título, el siguiente texto:

Ilustrados con ejemplos tomados de escritores
sud-americanos y especialmente ARGENTINOS
para servir de texto en Colegios de la República

Argentina.

(la mayúscula pertenece al original)

El programa propuesto por el autor es explícito y se apoya en transformaciones del “gusto sancionado por la sociedad”. La tarea del profesor-preceptista se presenta como subordinada a la del productor de literatura pues, para Uriarte, su tarea no es “otra cosa que recibir en estas páginas las inspiraciones de los maestros (de la literatura) y presentarlas metódicamente al juicio del lector”.

Esta preocupación por lo nacional manifestada en la portada se explica, según el autor, en una “tendencia marcada”, “de poco tiempo a esta parte”. Naturaleza, paisaje, acontecimientos históricos, costumbres, instituciones republicanas y la posibilidad de un “porvenir halagüeño” se convierten, según Uriarte, en condiciones de producción para poetas, novelistas, dramaturgos, historiadores, sociólogos y moralistas. La intención de Uriarte es cubrir la ausencia de libros escolares que seleccionen textos literarios de escritores argentinos por lo que la parte didáctica será ilustrada “en cuanto sea posible, con ejemplos tomados de escritores Sud-americanos y especialmente argentinos”.

También dentro de la preceptiva, Enrique de Vedia, profesor del Colegio Nacional de Buenos Aires, en su *Teoría literaria* de 1913 (34) afirma, sin tener en cuenta el antecedente de Uriarte, que la originalidad de su libro consiste, precisamente, en seleccionar, para la ejemplificación, autores argentinos. Aclara Enrique de Vedia, quien en otro tipo de textos había manifestado sus principios de nacionalizar la enseñanza: “No repudiamos lo clásico ni lo extranjero (...) pero preferimos lo nuestro para ejemplificar en cuanto nos es posible, con lo que no sólo nos damos el placer de comprobar o saber lo que tenemos, sino de rendir así un modesto homenaje de respeto á muchos cultores de la LITERATURA, en cuya enseñanza no han tenido nunca el honor de contribuir como modelos, así lo sean y se llamen Andrade, Gutiérrez, Mármol, Echeverría, Mitre, Varela, Sarmiento, Vélez Sársfield, Vicente Fidel López, Estrada, Luis Domínguez, del Campo, Fray Justo Santa María de Oro, el Deán Funes, Pellegrini y tanto otros que cultivaron con alta y honrada inspiración y eficacia todos los géneros literarios que la Preceptiva estudia.

Siguiendo un esquema organizativo similar al de los programas de 1884, Juan José García Velloso publica en 1896 sus *Lecciones de Literatura Española y Argentina* (35). Dentro de este texto la preeminencia dada a la literatura española es marcada (Lecciones I a XVIII), mientras que a la literatura nacional se le dedican las lecciones XIX a XXI. La historia aparece unida a la crítica filosófica, postura que lo coloca como predecesor, en este sentido, de Rojas. Hay en las *Lecciones* marcas manifiestas del positivismo como teoría que podía explicar el hecho literario. En una postura fuertemente hispanista García Velloso plantea que “no tiene sentido achacar a las presiones del absolutismo español” la ausencia de literatura en el período anterior a 1810. Según el autor, no puede haber literatura donde no hay sentimiento de patria, donde hay naturaleza inculta. El binomio civilización / barbarie explicaría esta carencia.

En 1908 aparece *Apuntes de Literatura Argentina* de Emilio Alonso Criado (36) (ex catedrático del Colegio Nacional Norte) para “facilitar la tarea de estudiantes de los Colegios Nacionales y Escuelas Normales”. Obra de juventud, en la introducción, a la que el autor prefiere llamar “Una palabra” pues, “la debilidad de mi trabajo me hace creerlo incapaz de soportar el peso de un prólogo”, Alonso Criado aclara que “a los veinte años no se tiene la iniciativa bastante para ser original, ni el criterio suficiente para juzgar”. Lo que él ha escrito son apuntes que retoman opiniones “extraídas de fuentes autorizadas” presentadas, según la conciente operación de escritura que Alonso Criado está llevando a cabo, como un “mosaico” formado a partir de la tarea de recopilar y ordenar “puliendo á veces, las asperezas que brotan de la diversidad de estilos, por medio del lenguaje que he tratado de hacer unísono”.

Estrictamente en esta publicación de Alonso Criado se registra la primera discusión historiográfica en un texto escolar de literatura. Una periodización metódica para la historia de la literatura argentina deberá tener en cuenta, de acuerdo con la propuesta de Alonso Criado, los “hechos históricos más importantes y trascendentes de la hegemonía nacional”, ligando de esta manera la historia literaria a la historia política. Contra criterios habituales que podrían tomarse de otras historias de la literatura extranjeras, Alonso Criado plantea la imposibilidad de “enumerar escuelas” o de realizar una división por géneros. Según Alonso Criado no tiene sentido recurrir al criterio de ordenar las obras por movimientos literarios pues estos se hallan representados, en algunos casos, en forma individual, aislada y discontinua dentro de nuestra literatura: “el clasicismo con Juan Cruz Varela no tuvo secuaces, el romanticismo de

Echeverría, de Mármol y de Andrade no vivió sino de reflejos más ó menos brillantes, el decadentismo sólo produjo chispazos”. Asimismo, afirma que “casi todos los intelectuales argentinos han figurado en más de una de estas manifestaciones del espíritu” sea “Poesía”, “Historia”, “Novela”, etc., por lo que rechaza una organización por géneros.

Al respecto, Alonso Criado sostiene que “casi todos los intelectuales argentinos han figurado en más de una de estas manifestaciones del espíritu (entre los géneros tradicionales: poesía, historia, novela) consecuencia directa de la falta del literato profesional entre nosotros”. Esta referencia a la profesionalización del escritor introduce una perspectiva institucional sobre la literatura poco habitual en las consideraciones escolares y se adelanta de alguna manera a un aspecto de la formación del campo intelectual del Centenario.

Por fin, la historia literaria que propone Alonso Criado queda dividida en cinco períodos:

Epoca Colonial hasta 1810.

Epoca de la Revolución y de la independencia, 1810-1830.

Epoca de la dictadura de Rosas, 1830-1852.

Epoca moderna, 1852-1880

Epoca contemporánea, 1880 hasta nuestros días.

Esta misma periodización es presentada por Alonso Criado en la segunda versión de su obra, llamada ahora *Compendio de literatura*, cuya cuarta edición es 1916, lo que nos habla de su significativa recepción. En el “Prólogo” -ahora considera el autor que así puede llamarse esta parte, a la altura de su *Compendio*- puntualiza que esta división sólo difiere en algunos títulos de la presentada por Ricardo Rojas en su conferencia inaugural de la cátedra de Literatura argentina en la Facultad de Filosofía y Letras, en 1913 y por Domingo Torres Frías en sus disertaciones literarias en el “Ateneo Hispanoamericano”, en 1914. Alonso Criado defiende el hecho de haber sido el primero en postular esta división en la primera edición de su *Compendio* en 1908, su obra de juventud. Más allá de la escasa diferencia de años y de la operación de ocultamiento del autor. Interesa observar cómo tanto el antecedente de García Velloso, como la conferencia de Torres Frías y estas publicaciones de Alonso Criado quitan al gesto

fundacional de Rojas su carácter excluyente y, en algún sentido, aislado con el que la crítica suele presentarlo. De manera contraria a lo que se podría caracterizar como la ortodoxia de la prescripción escolar (fundamentalmente el modelo Oyuela tal como lo vimos en el capítulo anterior), Alonso Criado realiza dos operaciones fundamentales que lo ubican en un lugar significativamente renovador en el campo de la producción historiográfica y didáctica. Por una parte, ya en su libro de 1908, Alonso Criado dedica un capítulo a la literatura gauchesca en el que incluye al *Martín Fierro* de Hernández, sobre el que en 1914 publicará un estudio crítico. Alonso Criado se adelanta a la operación lugoniana que pondrá en el centro del sistema literario a la obra de Hernández consagrándola como “poema nacional”. En el gauchesco, según Alonso Criado, se concentrarían una serie de cualidades entre las que se encuentran el ser él mismo “iniciador y héroe al mismo tiempo de esta clase de producciones, ya líricas, ya descriptivas, (es) el tipo original de estas vastas regiones. (...) Dotado de una facilidad asombrosa para versificar, no es raro encontrar quien improvise con rapidez admirable unas redondillas o unas décimas sobre cualquier asunto, y aún otros que sostengan diálogos en verso, los que constituyen verdaderas luchas de imaginación, en que abundan las ocurrencias oportunas y chistosas”. Sin poder evitar su perspectiva de letrado, juzga a estos payadores: “es lástima que por su falta de estudio, no siempre se ajusten a las leyes del verso”. Alonso Criado recurre a distintos tipos de argumentos para su revalorización del género gauchesco: “hoy poco menos que olvidado, realizó desde su aparición hasta la época de su apogeo, una evolución perfectamente lógica”. Según la hipótesis de Alonso Criado esta evolución va desde el gauchesco patriota y valiente de Hidalgo, pasando por el gauchesco participando de las guerras civiles en Ascasubi, al gauchesco como “simple capricho literario” en el *Fausto* de Estanislao del Campo. Por último Hernández elevará al género a “verdadera epopeya de la raza gaucha”: “Martín Fierro se diferencia de otros gauchos creados por este género literario, en que no es un personaje puramente ideal o un tipo esencialmente cómico, sino un héroe dramático en el que aparecen las manifestaciones del ingenio nacional y las realidades de la vida propia, mezcladas con imágenes y comparaciones originales llenas de naturalidad e inspiración, de las cuales surge el hijo legítimo de la llanuras, nacido sobre el caballo, criado a la intemperie, revelando todas las cualidades y todos los instintos del hombre en la naturaleza”. Citando *El criollismo* de Ernesto Quesada sostiene que el *Martín Fierro* no es solamente un poema, sino

también un capítulo de interesante sociología nacional, inspirado al calor de los hechos producidos en la época caótica de nuestras instituciones. Hernández, gracias a su profunda observación de lo que veía, y sentía, ha legado en su *Martín Fierro* datos preciosos para quien quiera seguir el desarrollo y evolución del gaucho, tipo casi por completo desaparecido ya, pero cuyo papel e importancia es digno de tenerse en cuenta como factor indispensable en el estudio de determinados momentos de la historia y la literatura argentinas”.

Dentro de su perspectiva renovadora Alonso Criado muestra una concepción permeable de la historia literaria a través de la inclusión de autores contemporáneos argentinos. También en una perspectiva renovadora y opuesta a la tradición Oyuela, Alonso Criado traza un panorama del “Estado actual de las letras” al que considera “próspero en todas sus manifestaciones”; muestra su adhesión al modernismo, desde su particular interpretación: “El decadentismo de Verlaine y Mallarmé, y el naturalismo de Zola produjeron, al incitar su imitación, un importante movimiento literario”. Francisco Sicardi -autor muy leído por los nacionalistas de la revista *Ideas*, Almafuerte, Leopoldo Díaz, Enrique García Velloso, Lucio Vicente López, José Ingenieros son algunos de los nombrados. Sin poner en duda su existencia, su perspectiva y su mirada prospectiva sobre la literatura nacional es muy optimista: “En la generación joven, en la que se inicia, también se descubren desde ya muchos nombres que pronto figurarán honrosamente en la literatura nacional, prestándole el juvenil vigor de sus anhelos y aspiraciones, aportando nuevas y generosas ideas á todas las manifestaciones de la cultura intelectual argentina.”

Al final del prólogo de su *Compendio*, Alonso Criado relativiza la eficacia de su propósito “limitado a responder, de la mejor manera posible, a los programas oficiales”, lo que sería coherente con el importante éxito que alcanza la obra en el mercado escolar. Sin embargo, es necesario destacar que su manera de responder a los programas oficiales lo coloca en una posición alternativa; entre esta autoconfesada limitación y la tarea emprendida por Alonso Criado se abre la brecha que lo diferencia y lo constituye como docente-productor de una propuesta de enseñanza de la historia literaria que se adelanta a los resultados de la investigación especializada y que se constituye una alternativa didáctica interesante. Veremos

en la segunda parte, un libro posterior de Alonso Criado en el que da testimonio de su propia práctica de enseñanza.

También con la publicación de un texto para uso escolar y diseñando para sí un modelo similar de docente-productor es posible considerar a Enrique García Velloso, quien relata en su *Historia de la Literatura Argentina* (37) “la muy dolorosa tarea del historiador literario”. Su trabajo consistió en acumular “documentos inéditos u olvidados” y encontrar “reputaciones inventadas y otras injustamente olvidadas o inconcientemente despreciadas”. Sin embargo, y a pesar del trabajo de investigación comentado, el texto de García Velloso constituye un retroceso respecto de su antecesor. En su concepción de la historia literaria, García Velloso rehabilita aquellas categorías con las que Alonso Criado había polemizado y que son las que, tradicionalmente, seguirán sosteniendo a las historias de la literatura escolares posteriores.

Tanto el debate previo en torno a la utilización de autores argentinos para el estudio de la preceptiva como García Velloso constituido como investigador paciente o Emilio Alonso Criado, indagador de problemas historiográficos, son elementos que muestran el carácter problemático que asumen las discusiones en torno al conocimiento escolar sobre la literatura. Más allá de los avatares de la prescripción, literatos profesionales o profesores profesionalizados intervienen activamente en los procesos complejos de construcción social del conocimiento escolar.

Puesta al día y consolidación definitiva de la historia como paradigma para la enseñanza: la refundación de una tradición

En el marco de las tendencias espiritualistas y en ocasión de la reforma de planes de estudio organizada por Mantovani, la propuesta historiográfica de Pedro Henríquez Ureña vino a cumplir un papel fundamental en la organización programática de la enseñanza literaria en secundaria hasta la actualidad. Si la operación de Rojas, de sus predecesores y de sus contemporáneos había contribuido a perfeccionar la definición de un campo disciplinario particularmente destinado a la propagación de contenidos nacionalistas, Alonso y Henríquez

Ureña completan esta tarea a partir de una triple operación: en primer término, la confirmación de la presencia significativa de la literatura española, la incorporación de cierta inflexión incluyente hacia el ámbito latinoamericano, lo que constituye una refundación de la tradición escolar de los inicios y, por último, el intento, de polémica repercusión y fuertemente resistido, de incorporar lecturas de la literatura universal en los primeros años del curriculum, es decir, en los cursos de Castellano del llamado "Ciclo básico".

Como conclusión cabe señalar que en una serie de apuntes referidos a la enseñanza de la lengua y a la enseñanza de la literatura, que se encuentran en el archivo personal de Henríquez Ureña (38) y que podrían fecharse como contemporáneos a su participación en la Reforma de Planes de Estudio se ratifican algunas de las observaciones generales de esta operación curricular e historiográfica:

En la escuela secundaria:

Novedad: antes de 1937, unos

pocos autores (americanos

unos, argentinos otros)

supresión de la pre-

ceptiva (¡reaparece en

una bolilla!)

Ahora (tachado) Se ha sacrificado

la literatura universal (algo

se puede leer en Castellano e Historia

Pero antes no existía.

Ahora: 1) lit. argentina:

formativa.

2) lit. americana: rápida

información.

La argentina debe darse,

ante todo, como historia.

1º, como manera de completar la

historia argentina; 2º, por que
está muy ligada a la his-
toria.

En esta expresión “Se ha sacrificado...” parece hacerse explícita y condensarse la idea de “tradición selectiva” desarrollada por Raymond Williams (39). Distanciándose de la perspectiva más habitual que considera a la tradición “como un segmento histórico relativamente inerte de una estructura social”, Williams reclama reconocerle a la tradición, en una versión fuerte, una activa función configurativa. La tradición no es inerte: una tradición selectiva se reconoce como un recorte deliberadamente configurativo del pasado. El escueto balance que realiza Henríquez Ureña en su apunte personal muestra cómo se formó la micro-tradición selectiva de la enseñanza literaria: necesitó prescindir de ciertos contenidos para jeraquizar otros. En este sentido, en las líneas finales de este escrito, Henríquez Ureña ratifica la función nacionalizadora atribuida a la enseñanza literaria desde los orígenes de su constitución como disciplina escolar.

El texto privado de Henríquez Ureña ratifica, siguiendo a Williams, el poder de esta operación, lo que nos permite observar cómo “a partir de un área total posible del pasado y el presente, dentro de una cultura particular, ciertos significados y prácticas son seleccionados y acentuados y otros significados y prácticas son rechazados y excluidos”.

Es interesante señalar -como lo veremos al abordar el capítulo de las prácticas concretas- cómo aquello que “Se ha sacrificado”, en los programas de literatura generales, para bachilleratos, escuelas normales y comerciales, se recupera como contenido dentro de los colegios de elite (como es el caso del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata) o en experiencias consideradas innovadoras. La inclusión de la literatura universal se constituye en marca de distinción aún cuando fuera leída en traducciones. En este caso los pruritos puristas acerca de su calidad no operaron, ni tampoco el problema de la preferencia por lo extranjero, etc. Lo que es excluido en la enseñanza dedicada a las mayorías se convierte en marca de distinción en la enseñanza dedicada a minorías.

Hispanismo, oralidad y enseñanza de la literatura

Contemporáneamente al proceso de consolidación de la historiografía escolar se está produciendo un debate que se vinculará directamente con el problema de la enseñanza de la literatura; más aún, los alcances de este debate imponen un contenido propio de este campo disciplinario escolar que tendrá una presencia significativa a lo largo del siglo. Se trata de la preocupación por la lengua y más específicamente por el “idioma nacional” argentino; preocupación que, especialmente en el caso de la enseñanza, se liga con la preocupación por la lengua literaria.

Desde las primeras etapas de la organización de ambas disciplinas escolares, es posible recuperar enunciados que explicitan esta preocupación. Ya los programas de literatura de Oyuela advertían sobre los peligros de lengua gauchesca, concebida como una manifestación de oralidad contaminante y, por el contrario, las numerosas bolillas dedicadas a la literatura española buscaban operar como una antídoto frente a las posibles desviaciones que podrían afectar a la lengua escolar.

Si escritores del siglo XIX como Cané y Mansilla se inscriben cómodamente en el mandato antihispanista propugnado por la generación del '37, pues de hecho, usar -de alguna manera- la lengua extranjera, en especial el francés o ser educado o educar a sus hijos con una institutriz francesa (como lo hace la oligarquía), constituye una marca de pertenencia a la civilización (fácilmente reconocible por el grupo de pares), el uso contaminante de las lenguas extranjeras por parte de la masa inmigratoria que década a década va aumentando la matrícula de la educación secundaria genera un conflicto sociolingüístico al interior del sistema escolar. Se establece de esta manera un doble circuito, señalado por Beatriz Sarlo (40), en la relación con las lenguas extranjeras: por un lado, las que usan los letrados que son los que hablan “bien” el español y, por otro lado, las lenguas extranjeras usadas por los inmigrantes que son los que hablan “mal” la lengua de la península. Estos dos órdenes sociolingüísticos diferenciados determinan a su vez, dos órdenes culturales en conflicto que encuentran en el espacio de intercambio escolar uno de sus escenarios más controvertidos.

Entrando al siglo XX, las necesidades en cuanto al establecimiento de una norma lingüística en la enseñanza secundaria son complejas. La preocupación no será el uso en la

lectura y en la escritura de alguna de las lenguas de prestigio como el inglés o el francés sino el hecho de que otras lenguas no prestigiosas -como el ruso o el italiano, o aún ciertos usos no prestigiosos de las lenguas prestigiosas- impregnaran la oralidad. Las cada vez más numerosas aulas de las escuelas secundarias proponían un ámbito masivo en el que adolescentes hijos de inmigrantes o inmigrantes ellos mismos deberían ser eficazmente corregidos (primero en su oralidad y de allí a la escritura) en relación con usos contaminantes.

Miguel Cané se refería en un artículo publicado en *La Nación* (41) a sus “primeras impresiones positivamente desagradables” que sintió “con respecto a la manera con que hablamos y escribimos nuestra lengua (...) cuando las exigencias de (su) carrera (lo) llevaron a habitar, en el extranjero, países donde también impera el idioma castellano”. Para Cané la lengua aceptable es la de España e ironiza sobre el hecho de haberle llamado “Curso de idioma nacional”, a aquel en donde se enseña la lengua castellana: “Tanto valdría nacionalizar al catolicismo, porque es la religión que sostiene el estado o argentinizar las matemáticas porque ellas se enseñan en las facultades nacionales”.

En el mismo sentido, Ernesto Quesada contrapone el “lenguaje diario de las clases populares que moran en el Río de la Plata” a la lengua literaria, la “lengua noble” que debería convertirse en la “lengua común”, es decir “la usada por los escritores, empleada por la gente culta, adoptada por los poderes públicos, y enseñada en las escuelas” (42).

En su conferencia escolar de 1903, “Del espíritu nacional en la lengua y la literatura” (43), Oyuela también recurre a la ironía cuando evalúa como “la más pueril y viciosa” a la pretensión, “inspirada en un malentendido espíritu nacional”, de presentar “como cosa inevitable, provechosa y casi realizada ya del todo, la corrupción y fermentación del castellano, y su transformación en “una lengüita argentina, para nuestro uso particular y exclusivo”. Oyuela impugna cualquier pretensión de fundamentar esta construcción y no acepta ninguna de las analogías que asocian el proceso de esta formación de la lengua argentina con el pasaje del latín a las lenguas romances. También realiza Oyuela una defensa enfática, en texto oral redundante en anáforas y repeticiones, del castellano; apelando al auditorio -integrado en su mayoría por estudiantes del Colegio Nacional Norte- expresa: “Felicitémonos una y mil veces por ello, señores, en nombre de nuestro progreso, en nombre de nuestra identidad y de nuestro espíritu nacional (por) nuestro idioma castellano”.

Al igual que Quesada, en esta misma conferencia, Oyuela defiende la lengua de los escritores como rectora:

Lo dicho hasta aquí muestra cuán razonable es la opinión
Corriente de que los buenos escritores representan la lengua
en su forma literaria más pura, y por qué desde tiempo inme-
morial se ha citado su testimonio como la manifestación más
respetable de su uso (...)

Pierre Bourdieu (44) explica los procesos de legitimación lingüística a partir de la existencia de un grupo de escritores, gramáticos y pedagogos que “aportan (...) a la producción, consagración e imposición de una lengua distinta y distintiva”. Se trata, según Bourdieu, de una labor colectiva que tiene a los “gramáticos” como “detentadores del monopolio de la consagración y de la canonización de los escritores y de las escrituras legítimas, que contribuyen a la construcción de una lengua legítima”. Estos escritores serán incorporados como parte de las competencias legítimas transmitidas por la inculcación escolar; de esta manera, gramáticos y escritores quienes “se atribuyen el poder de erigir normas e imponerlas” (...) “tienden a consagrar y a codificar un uso particular de la lengua”. Este “uso particular” supone, a su vez, desautorizaciones: la exclusión de la lengua escolar de aquellos usos, dice Bourdieu, “populares y (...) especialmente los más recientes” fijando con esta operación “una lengua censurada y depurada”.

El profesor Oyuela, conspicuo representante de este grupo de gramáticos, alarmado en su Conferencia, ve auspiciosamente el hecho de que, en algunos casos, “los gramáticos y críticos han usado de un derecho perfecto al censurar las desviaciones ocasionales con que se tropieza en obras inminentes”. No sólo los usos no literarios, los de la oralidad, sino también algunos, entre los usos literarios, deberán ser excluidos de la depurada lengua escolar.

Las lenguas extranjeras, en su producto de fusión más difundido, el cocoliche más el arrabalero, el lunfardo y el gauchismo constituyen la oralidad contaminante que la escuela debe disciplinar. La política escolar de la lengua establecerá, entonces, desde sus inicios, una distinción ligada a una secuencia reparadora por la cual la lengua literaria escrita constituye en

su traslación a la oralidad, la herramienta disciplinadora concreta, el “modelo” en el ámbito del aula. Los códigos diferenciados de la oralidad y la escritura se confunden y establecen ahora una relación de jerarquía según la cual la literatura leída en voz alta, especialmente la poesía, se propone como modelo superador y normativizador de los usos cotidianos de la lengua familiar. Estilo, sintaxis y prosodia se ligan y se complementan ya que la literatura leída se asocia a la posibilidad de alcanzar tanto el reconocimiento de la tradición histórica de la lengua, una actualización léxica así como también una buena pronunciación.

Algunas publicaciones escolares de la época no específicamente curriculares tratan de apuntalar lo que en ese momento constituye una preocupación. *El arte de leer* de Enrique de Vedia, publicado por Editorial Estrada en 1912 o *Arte de la lectura y la declamación* de la misma editorial y publicado en 1926 se constituyen en volúmenes donde es posible reconocer una marcada tendencia a jerarquizar la memorización y recitación de poesías de la tradición española, seguidas de traducciones de los clásicos grecolatinos más una proporción reducida de textos de la literatura hispanoamericana, en general adecuados a la norma hispánica (45).

Junto con la voz, el cuerpo es también objeto de una corrección y de un disciplinamiento. El capítulo IX del tomo I del libro de García Velloso prescribe acerca de qué cualidades debe reunir el lector en relación con “Cualidades físicas o del cuerpo: respiración libre, facilidad de movimiento en los órganos vocales, buen oído, vista perspicaz, movilidad del rostro, impresionabilidad nerviosa y presencia agradable”. Al respecto, en el artículo “Las categorías del juicio profesoral”, Monique Saint-Martin y Pierre Bourdieu (46) señalan la importancia que adquiere en las manifestaciones orales en el ámbito escolar “todo lo que se refiere (...) al acento, la elocución y la dicción que son las marcas más seguras, ya que son las más indelebles, del origen social y geográfico, el estilo del lenguaje hablado, que puede diferir profundamente del estilo escrito, y en fin, y sobre todo, el ‘hexis’ corporal, los modales y el porte, que a menudo se designan -han detectado los autores en su investigación empírica- muy directamente en las apreciaciones” que hacen los profesores de sus alumnos. En definitiva se trata, tal como lo señala Alfredo Rubione (47), de una “táctica política sobre los cuerpos” que forma parte de un conjunto de prácticas ligadas a la imposición de una política lingüística generada por el estado nacional.

Refiriéndose a sus experiencias en aulas de la escuela secundaria, en un artículo del año 1929, José María Monner Sans (48) hace referencia a su tarea minuciosa de corrección de la oralidad. El autor-profesor propone al verbo “hablar” como uno de los que refiere a las tres tareas más importantes que debe encauzar el “profesor de idioma”; las otras dos son, claro, leer y escribir. Monner Sans observa el contraste entre la locuacidad que tienen los alumnos en sus conversaciones entre pares frente a “un laconismo irritante que se configura en torpe jadeo monosilábico o los tartamudeos del “este pegadizo” en la situación de aula. Pero los problemas no solo están vinculados con algunas características del cronolecto adolescente sino que, en el aula, “el profesor le rectifica, poco a poco, sus defectos de pronunciación”. La corrección debe realizarse -recomienda, enfático, Monner Sans- sobre aspectos que dan cuenta de la procedencia social del estudiante: “No se toleran jamás al expositor (el alumno que relata en clase) vocablos arrabaleros o el más ligero tonito lunfardo”. Como se ve, hacia fines de la tercera década del siglo, los peligros de contaminación de la lengua aún subsisten. Más adelante vuelve al problema de la lengua nacional y manifiesta la “candidez” que significa adherir a la idea de un idioma argentino, tal como la había postulado Abeille (49), frente a una lengua castellana que, más allá de “que en nuestros labios tiene particular prosodia”, se postula como garantía de unidad. En el final, y arriesgando una ligazón entre lengua y aspectos éticos de la comunidad de uso, Monner Sans condena enérgicamente “nuestra barbarie lingüística (que) nos ha deparado la bastardía del lunfardo, infecta jerga de ladrones y tahures que se infiltra hace años en todas las clases sociales” (...) que no galardón sino vergüenza porteña: nació del hampa y del hampa recibe sus periódicos aportes”.

Profesores españoles e hispanismo

La legitimación de posturas se halla directamente ligada a las procedencias institucionales de los distintos escritores, académicos, periodistas, críticos, funcionarios y profesores que intervinieron desde la teoría, la opinión o la práctica en tan complejo problema. En el artículo arriba comentado José María Monner Sans se refiere a un grupo de profesores que junto con su padre Ricardo -de origen español- han cumplido una “tenaz labor depuradora”, entre los

que cita a Matías Calandrelli, Arturo Costa Alvarez, Juan Selva, Arturo Capdevila, Avelino Herrero Mayor y José D. Forgione”, enumeración que, ampliada con algunos nombres, constituiría el grupo de catedráticos, en parte de origen español, de fuerte influencia en el ambiente de la formación de profesores y de la educación secundaria. Un grupo, de alguna manera hegemónico, pero no homogéneo en su conformación, preocupado por la “peligrosa” situación de la lengua rioplatense frente a los riesgos de desorden y corrupción, que mantendrá el tema en discusión a lo largo de varias décadas con importantes efectos en la enseñanza. Este grupo ejerció una influencia significativa en la búsqueda de una norma lingüística que homogeneizara las prácticas discursivas diversificadas por la presencia de la inmigración y que amalgamara esa diversidad en una construcción posible describible como “lengua nacional” o “idioma castellano”. En la definición de esa norma se realizó una opción inclinada en este momento hacia la lengua de España; opción impuesta gracias a una eficaz operación de legitimación realizada, fundamentalmente, a través de la inculcación escolar. Tal como lo expresa Alfredo Rubione: (...) “lo sucedido fue el efecto de una política del lenguaje (...) (50). Esto es, una normalización surgida de un conflicto lingüístico en el que grupos hegemónicos impusieron sus prácticas discursivas a grupos subalternos”. Complementando la afirmación de Rubione podemos decir que la ya clásica definición crítica de curriculum en sentido amplio, entendido como la síntesis de elementos culturales “a la que se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social” (51) encuentra una manifestación específica en los efectos de una política lingüística que afecta directamente a las prácticas educativas.

En sus inicios, el grupo de hispanistas recibe el aval de personajes representativos del purismo como Estanislao Zeballos, director de la Revista de Derecho, Historia y Letras, quien prologa el libro *Notas al castellano en la Argentina* de Ricardo Monner Sans (52). En este libro Monner Sans sostiene que las cuatro causas principales de la corrupción lingüística son la presencia de la inmigración, la influencia ejercida por la lectura de obras francesas, los malos traductores y un concepto erróneo de lo que se entiende por independencia de la autoridad académica. No evita Monner Sans el carácter marcadamente paternalista de su exposición. No es poco significativo que, en relación con los saberes escolares, sea precisamente Monner Sans quien comparte con Oyuela la defensa a ultranza de la preceptiva en el campo de la enseñanza literaria.

El hispanismo es en Oyuela y en Monner Sans un instrumento estratégico para doblegar las influencias negativas que las lenguas de la inmigración pudieran acarrear para el español hablado en Buenos Aires.

En el mismo sentido pero dramatizando aún más la situación, otro español, Américo Castro se pronuncia sobre este tema en su libro *La peculiaridad lingüística rioplatense* (53) en el que plantea el argumento -afín al de Monner Sans- de la permisividad argentina frente a la masiva presencia de los inmigrantes. Las ideas de Américo Castro tuvieron como respuesta el irónico y contundente artículo de Jorge Luis Borges "Las alarmas del doctor Américo Castro" (54) en el que el escritor descalifica las preocupaciones del académico peninsular: "La palabra *problema* puede ser una insidiosa petición de principio. Hablar del *problema judío* es postular que los judíos son un problema; es vaticinar (y recomendar) las persecuciones, la expoliación, los balazos, el degüello, el estupro y la lectura de la prosa del doctor Rosenberg".

Por su parte, el escritor argentino Arturo Capdevila en su libro *Babel y el castellano*, (55) adhiere a estas posiciones pues festeja el hecho de que "Paul Groussac y Ernesto Quesada impusieron silencio a M. Abeille y su comparsa". Con excesiva preocupación, se refiere al uso del voseo: "Pero la verdadera mancha del lenguaje argentino es el voseo. La frase rioplatense está como salpicada de viruelas con esa ignominiosa fealdad". Esta preocupación lo vincula con Ricardo Monner Sans quien, según relata Capdevila, legitima el rechazo al voseo a partir de la autoridad de quienes pertenecen al sector del poder: "En casa de Mitre no entró nunca el "vos" (...) pues ¡cómo habría de entrar cosa tan sucia en tan limpia casa!". Esta cita doméstica se vincula seguramente con la particular posición que sostiene Capdevila según la cual la imposición de la norma lingüística se da en un movimiento vertical de arriba a abajo: "De esta suerte, no es ni ha sido nunca en la Argentina, que el amo diga de vos porque se lo oiga al criado y al mozo de cuerda". Temiendo no ser reconocido como democrático Capdevila afirma y se excusa: "A este respecto es falsísima la doctrina del pueblo soberano. Pasa todo lo contrario de lo que se cree. Podemos ser muy buenos republicanos y reconocerlo. (...) Es una gran mentira la soberanía del pueblo en las cosas del espíritu". Ratificando su hipótesis sociolingüística en relación con la norma explica: "El criado dice vos porque se lo oye al amo y dirá tú cuando al amo se lo oiga", es decir relación amo-criado que sintetiza la relación de imposición de grupos hegemónicos a grupos subalternos.

La intervención de Amado Alonso

La intervención del filólogo navarro Amado Alonso desmiente la representación homogénea que pudiéramos hacernos del grupo de profesores españoles. Si en algunos momentos de su producción Alonso parece estar postulando una posición similar aunque menos alarmista que la de su compatriota Castro, esto queda relativizado al revisar el conjunto de sus posiciones.

Amado Alonso fue convocado en 1927 por Ricardo Rojas, mientras era decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, para ocupar de manera continuada el cargo de Director de Instituto de Filología creado dos años antes y dirigido por Américo Castro durante 1923, Agustín Millares Carlo durante 1924 y Manuel de Montolú durante 1925, un interregno de Alberto Lehmann-Nietzsche. Amado Alonso fue recomendado por el maestro español Menéndez Pidal a quien Rojas le había solicitado la recomendación de un discípulo. En pocos años, el Instituto de Filología de Buenos Aires, así conocido internacionalmente, pasó a ser el centro de mayor prestigio dentro de su especialidad (56).

Desde este marco institucional fuertemente legitimado, Alonso desarrolló una serie de acciones en relación con los problemas de la enseñanza de la lengua y subsidiariamente de la literatura. Ya vimos anteriormente el importante papel desempeñado junto con Henríquez Ureña, Secretario del Instituto, en la formulación de los programas de 1936. Algunas posiciones de Alonso sobre la lengua en general y sobre la lengua y la enseñanza en particular, lo colocan en un lugar destacado en el debate de este momento educativo.

Sin dejar de reconocer el contexto general de ruptura de la tradición lingüística en toda hispanoamérica, era un objetivo hecho explícito por Alonso, en su participación en la reforma de programas de 1936, que la enseñanza de la lengua y la literatura cumpliera una función correctiva de los usos lingüísticos de miles de adolescentes inmigrantes o hijos de inmigrantes que asistían a la escuela secundaria.

Algunos años más tarde, en su recopilación de artículos, *La Argentina y la nivelación del idioma*, de 1943 (57), encara el mismo tipo de problemática pero desde una perspectiva cultural ampliada que le permite abordar de manera comprensiva los fenómenos lingüístico-pedagógicos a los que se está refiriendo. Alonso -compañero de trabajo de un destacado

profesor y editor como es Henríquez Ureña, hace hincapié en la relevancia que va adquiriendo Buenos Aires como centro editorial de habla española junto con Madrid y México, pero aventajada con respecto a la primera por la situación política que desfavorece a España como centro productor de cultura. Dice Alonso: “es la lengua general la que va a recibir en adelante orientaciones desde Buenos Aires”.

Alonso propone, en realidad, una instancia superadora de la “oposición falsamente bilateral - Buenos Aires-Madrid - (por la que) los Argentinos han visto académica y escolarmente desautorizadas todas sus discrepancias”. Buscando superar la lógica centro/periferia que convalidaba la supremacía de Madrid, Alonso plantea que la norma se construirá de manera compleja: a partir de “tres focos de regulación recíprocamente influidos: Madrid, Buenos Aires y México”. En este sentido su planteo rechaza la idea de la lengua como una entidad autónoma en estado de natural evolución sino que, por el contrario, destaca la actividad de los hablantes, de la comunidad de individuos interviniendo en los cambios de la lengua.

Con respecto al problema de la relación entre lengua escrita y lengua oral de la que hablamos más arriba, Alonso plantea su propia hipótesis. Reafirmando la función fundamental que cumple la Real Academia con respecto a establecer una norma unificadora a partir de la incorporación de “lo que en literatura se ha hecho normal”, Alonso desestima que esa norma pueda ser la lengua oral de una ciudad o de una región. En todo caso, el español oral de Madrid que pretende erigirse como norma es en realidad, según lo explica Alonso, un uso influido por la lengua literaria, es decir, el madrileño que hablan las personas cultas.

Asimismo Alonso justificará el papel de literatura como “agente nivelador” en tanto que por el uso tan extendido de la “lengua general”, a través de todos los países donde se habla el español, sólo lo que se transmite por los libros está en condiciones de propagarse. De esta manera, la lengua de los escritores influirá “de arriba a abajo en la lengua hablada por los centros de instrucción pública de todas las categorías y por las personas cuya lengua oral está directamente influida por el hábito de la lectura”. Los usos literarios en la conversación podrán parecer en un principio “elevados y fascinantes” o “afectados y pedantes”, pero poco a poco perderán esa distinción y se incorporarán a la lengua general.

Alonso ubica el acto educativo en un proceso de socialización lingüística mayor y discrimina que “en el mejor caso, aprende el niño en su casa y en la calle (...) la soltura en la lengua oral, y en la escuela ha de aprender lo concerniente a la lengua literaria” y esto será así por que es necesario que la lengua oral se enriquezca con la lengua escrita: “la lengua oral que no se siente atraída y tentada de imitación por la especial dignidad y riqueza espiritual de la literaria se deslaba y envilece”. Además, advierte sobre el hecho de que la Academia “nunca ha reparado en las necesarias distinciones entre el lenguaje oral y el literario ni entre el funcionamiento actual de la lengua y su pasado”, lo que contrasta, por ejemplo, con la formación que reciben los adolescentes en otros países donde “se adueñan de la tradición literaria y se familiarizan con su tesoro lingüístico sabiendo bien qué es y qué no es actual, qué pertenece a la lengua escrita y qué a la oral, y qué significación y alcance tiene cada palabra y cada giro”.

Esta concepción de la lengua literaria y de su relación con la lengua oral en la enseñanza tendrá consecuencias directas en la propuestas de Amado Alonso. En sus significativas incursiones en ese campo Alonso insitirá, aún aceptando el juego de la polémica, en la necesidad de la lectura de textos literarios, y especialmente de textos no fragmentados, desde el inicio de la escuela secundaria: a los estudiantes “hay que procurarles con las lecturas literarias una educación segura para reconocer la significación y el valor estético de las palabras y de los giros del lenguaje artístico clásico y moderno; que, al escribir, lo hagan según las formas más autorizadas, distinguiendo entre lo conversacional y lo literario”.

La preocupación por la lengua oral también asume el sentido correctivo que habíamos observado en los profesores antes mencionados; en el caso de Alonso no tanto para corregir las pronunciaciones o la presencia de otras lenguas sino para destacar la articulación entre sintaxis y prosodia: “Para los temas gramaticales de esta lección se harán lecturas de páginas en prosa de períodos bien articulados (Miguel Cané, Paul Groussac, Juan Varela), haciendo destacar en la entonación las articulaciones sintácticas, es decir, leyendo con pleno sentido”.

Del enciclopedismo aristocratizante al nacionalismo disciplinador

A través de los cambios que se van registrando en los programas oficiales y en los debates que los exceden y que le otorgan su verdadero espesor, es posible observar el pasaje de una propuesta programática de carácter aristocratizante a una propuesta nacionalizadora de mayor alcance.

El primer momento de este desarrollo encuentra su manifestación más elocuente en los programas de Oyuela y Quesada de 1884. En estos programas y en las ideas de Oyuela vertidas en su *Teoría literaria*, vemos la aspiración a formar un sujeto al que se dotará de una distinción cultural. Tal como lo expresa Mukarovsky (58), la función estética se constituye en un “factor socialmente diferenciador” que puede “acentuar la importancia de los detentadores del poder” y “aislarlos del resto de la comunidad”. En el mismo sentido, Goodson en sus trabajos sobre la historia de las disciplinas escolares (59) cita a Doyle quien sostiene que todavía en 1880, la literatura inglesa se asociaba a la clientela de las Universidades disidentes, que no eran Oxford y Cambridge, es decir las mujeres y la clase obrera. En este sentido para Doyle la lengua y la literatura inglesa podían percibirse como “los clásicos del hombre pobre” por oposición al altamente valorizado estudio de la literatura griega y latina, los clásicos del más alto estatus cultural.

En la Argentina, el proyecto fundacional de Quesada y Oyuela se proponía como sólo accesible a unos pocos que cuentan con el genio y el talento que les permita participar de esta educación. Totalmente ligados a los objetivos fundacionales de la enseñanza secundaria trazados por Mitre, estos programas están proponiendo una cultura literaria dirigida a una élite en vías de ilustración que accederá al conjunto de las literaturas nacionales de los países europeos, a un amplísimo recorrido por la literatura castellana con una mención menor a la literatura hispanoamericana y argentina.

Pero el proceso paulatino de nacionalización de la enseñanza que se produce desde comienzos de siglo hacia el Centenario, en virtud de la conformación cada vez más cosmopolita de la sociedad argentina y la ampliación y diversificación de la población del sistema de la enseñanza secundaria tendrá como efecto que las propuestas y debates en torno a

la enseñanza se refieran ahora, ya no a la formación de un aristócrata de las letras, particularmente dotado y por ende predispuesto a una enseñanza de elite, si no a la formación de un ciudadano culto, poseedor de un saber general, más allá de las expectativas de formación posterior, uno de cuyos contenidos más significativos sea el de la nacionalidad transmitido a partir del bloque de materias humanísticas.

La consolidación de este tipo de formación da lugar, entonces, al desarrollo y conservación de un cuerpo disciplinario específico, un bienpreciado presentado de manera homogénea, como una entidad asimilable por su doble carácter unitario y discreto. Unitario pues se trata de un conjunto de saberes en torno a la literatura cohesionados sobre la certeza de su carácter nacional y presentados de manera de que den cierta idea de continuidad y gradualidad. No es posible pensar en una secuencia de textos que privilegiara su autonomía y propusiera su lectura, comprensión y/o comentario. Discreto porque a través del esquema de unidades y capítulos parcelados según corrientes estéticas, criterios políticos, divisiones cronológicas, generaciones o géneros se establece una dosificación de los conocimientos que garantizan su paulatina asimilación.

Definiendo más específicamente este cuerpo disciplinario es posible hipotetizar que el lugar jerarquizado que asignaron los programas a partir del siglo pasado a la enseñanza de la literatura española habría de tener un rol muy importante en la tarea de disciplinamiento lingüístico cumplida por la escuela. El purismo podía encontrar en la lectura de los textos de esa literatura un eficaz instrumento para su defensa a ultranza de la norma lingüística peninsular. En términos de literaturas extranjeras, la enseñanza de la española prevaleció de manera casi excluyente -salvo experiencias de poco alcance- por sobre las otras literaturas extranjeras.

Si algo llama la atención en este proceso es el hecho de que se haya consolidado - extendiéndose más allá de los años '70 (60) un fuerte reduccionismo, por el cual el predominio del modelo historiográfico haya venido asociado necesariamente a un conocimiento de tipo enciclopedista. Es decir, que en la búsqueda de otras propuestas, tanto en los sucesivos programas como en la producción editorial o en los debates de la época, llama la atención que no hayan prosperado alternativas para una historiografía escolar y para una didáctica en

consecuencia, que no hubieran naturalizado la relación historiografía-enciclopedismo. Aún incluyendo la función nacionalizadora, hubiera sido posible, creemos, construir alternativas que cruzaran perspectivas de tipo experimental en relación con la lectura -que como veremos estaban teniendo desarrollos interesantes en prácticas alternativas- con la posibilidad de construir una historiografía escolar no enciclopedista. Al respecto, la originalidad de las ideas historiográficas de Pedro Henríquez Ureña (que como es sabido no llegaron a cuajar en una historia literaria completa, como era su deseo) estaban ofreciendo algunas líneas de trabajo que la historiografía escolar y la didáctica de la literatura hubieran podido retomar. De hecho Henríquez Ureña postulaba en su artículo "Caminos de nuestra historia literaria", sostiene (61): "Noble deseo, pero grave error cuando se quiere hacer historia, es el que pretende recordar a todos los héroes. En la historia literaria el error lleva a la confusión" "(...)" "Hace falta poner en circulación tablas de valores: nombres centrales y libros de lectura indispensables. Dejar en la sombra populosa a los mediocres" "(...)" "La historia literaria de la América Española debe escribirse alrededor de unos cuantos nombres centrales: Bello, Sarmiento, Montalvo, Martí, Darío, Rodó".

La enseñanza de la literatura como práctica de lectura. Polémica contra el enciclopedismo.

La historia literaria ofrece en su relación con la enseñanza no sólo un contenido sino también un método confiable en cuanto a su eficacia para la inculcación. La literatura constituye un material ideológico maleable, fácilmente utilizable en el sentido de la posibilidad de seleccionar unos textos y construir un aparato interpretativo orientador en relación con la temática nacional. En última instancia, un saber que cumple la doble función de definir a la propia literatura y autoperpetuarla a través de su historia.

Este saber escolar sobre la literatura se presenta como algo dado, una entidad asimilable y transmisible organizada a través de unidades que parcelan y organizan el conocimiento. Movimientos estéticos, periodizaciones político-institucionales, generaciones,

autores, son algunas de las categorías que organizan programas y libros de texto y que dan cuenta también de la organización del saber en la formación docente.

Asimismo, cierta característica de lo que podríamos llamar el “enciclopedismo escolar” propone una acumulación excesiva de conocimientos en alguna medida complaciente con los requisitos de exhaustividad provenientes del campo del conocimiento erudito. Esta característica reconoce un gran arraigo en la historia de la disciplina y, en virtud de ello, también es posible entender la permanencia de un debate al que denominaremos la “polémica contra el enciclopedismo”, una polémica epistemológico-didáctica que, por un lado pone en cuestionamiento el cuerpo orgánico de saberes prescripto y, por el otro, está proponiendo -de manera más o menos sistemática- la posibilidad de considerar a la propia práctica de lectura como una modalidad del saber escolar sobre la literatura.

Cecilia Braslavsky ha señalado (62), en relación con los conocimientos en la escuela primaria, la crítica realizada “desde ya hace décadas” desde el sentido común en relación a la “sobrecarga de contenidos” que tendría su origen en la “resignificación positivista del enciclopedismo operada” a fines del siglo XIX y XX. Braslavsky relativiza esta crítica a la que juzga como “una suerte de mito educativo” que estaría proponiendo que los conocimientos escolares son cristalizaciones de modos de crear conocimiento de hace cien años.

Para el caso de los conocimientos en la secundaria, esta tradición enciclopedista parece cumplir un rol más significativo y una tradición de críticas desde los agentes del propio sistema advierten sobre la relevancia del problema del “enciclopedismo escolar”.

Contra la idea de un saber orgánico, ideológicamente significativo, pues se trata de un efecto del proceso de nacionalización de la enseñanza (la enseñanza de la literatura nacional y el disciplinamiento lingüístico fundamental a través de la literatura española), se estaría postulando, desde una perspectiva más específicamente didáctica, un saber posible a partir de la práctica, un saber sobre la literatura que se centra en la experiencia de lectura como experiencia estética. Esta perspectiva en el ámbito de la enseñanza estaría proponiendo una redefinición de la obra literaria cercana a la que sostiene Iser desde el campo de la estética de la recepción. Iser ve a la obra literaria como el lugar de convergencia entre el texto y el lector, un lugar de “carácter virtual que no puede ser reducido ni a la realidad del texto ni a las aptitudes definitorias del lector”. Centrarse en esta experiencia parece dejar en suspenso el

componente ideológico nacional o por lo menos desjerarquizarlo, apostando a una concepción de la enseñanza literaria más autónoma, menos funcional a los contenidos nacionalistas y más ligada a la propia especificidad literaria o, en todo caso, estableciendo un cruce entre ambos componentes: la necesidad de la historiografía nacionalista y de una norma lingüística legítima a lo que se agrega la necesidad práctica de la enseñanza que consiste en la construcción de estrategias para poner en juego la lectura, a la vez que, ello desencadena un proceso de construcción de un saber. Saber que es un saber sobre el texto, sobre sus contenidos temáticos e ideológicos, sobre sus dispositivos retóricos, sobre su especificidad literaria, sobre un campo de experiencia y un (os) campo (s) del saber a los que el texto hace referencia y que operarán como disparadores de los procesos de significación.

En este sentido se trataría de una tendencia hacia una mayor autonomización de lo literario que en su configuración como disciplina escolar no se hallaría exclusivamente supeditada al paradigma historiográfico, subsidiario de las funciones requeridas por el Estado.

En este sentido parece adecuado retomar la observación que formula Julia Kristeva (63):

En nuestra cultura, y aún más en la sociedad regida por el modo de producción capitalista, la literatura (el arte) no tiene derecho a existir si no va acompañada de un discurso explicativo, es decir, de un discurso que la justifique ante la historia o la excluya de ésta, para justificarla “en sí”.

que explicaría las funciones del discurso historiográfico operando como discurso sobre la literatura en la escuela. En la enseñanza de la literatura, la importancia de esta presencia discursiva en actitud vigilante, señalada por Kristeva (“Hecho importante éste de que una práctica de la lengua -la literatura- se encuentre alienada de las otras prácticas discursivas hasta el punto de no poder continuar existiendo más que bajo la vigilancia de un metadiscurso”), da lugar no sólo a la polémica sobre los saberes que habíamos visto antes sino también a la posibilidad de postular otro lugar desde el cual pensar en la entidad del saber escolar sobre la literatura.

La posibilidad de entender una enseñanza de la literatura en la que se jerarquice fundamentalmente la práctica de lectura parece reconocer un antecedente interesante en la propuesta de reformas del Ministerio de Joaquín V. González. Como ya vimos se había registrado ahí una posición didáctica experimentalista en la que se buscaba en última instancia el facilitamiento del acceso a los textos literarios desde los primeros años de la educación secundaria. Esta polarización entre el saber sobre la literatura entendido como un conjunto orgánico de conocimientos inscripto en algún o algunos marcos de referencia disciplinarios en oposición a la enseñanza de la literatura centrada en aspectos prácticos, en actividades de lectura y, en algunos casos de escritura, constituye un punto en discusión en distintos momentos del desarrollo histórico de la disciplina.

La discusión en torno al contacto más o menos directo que establecerán los alumnos con los textos y la incidencia del metadiscurso didáctico en la práctica de la enseñanza registra también antecedentes en la década del '10 en diversas intervenciones a cargo de funcionarios ministeriales y docentes que sostienen diversos argumentos para defender sus posiciones en torno al problema.

En 1915 el Inspector General de Enseñanza Secundaria y Especial, Ernesto Nelson, había planteado en su *Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria*, (64) en un tono crítico y cargado de alarma, los “defectos” de este nivel de enseñanza; entre ellos, que “pocos ramos (de la enseñanza) han resultado hasta ahora más pesados y descoloridos”. Contra el aprendizaje de “una multitud de reglas, de fórmulas vacías” (se refiere a la enseñanza de la retórica), Nelson propone la lectura y el análisis literario. Contra un conocimiento indirecto de reglas, Nelson sugiere que se ponga “en primer plano ante sus ojos (los del alumno) la obra literaria misma”. Y a continuación propone un “método” a la manera de una secuencia fija de trabajo, cuyo primer paso es “1.ero.- Lectura de una obra literaria completa”. Especifica Nelson que este primer paso permitirá el conocimiento de un número reducido de obras literarias pero la exigencia de leer “obras completas” habrá de redundar en “cantidad y calidad”. El riesgo de no poner al alumno en contacto directo con los textos es advertido por el Inspector Nelson en esta cita ya conocida: “¿Por qué habría de tomarse el profesor de literatura la dura tarea de poner a sus alumnos en presencia de las obras mismas de los autores estudiados para que aquéllos ejercitasen su juicio en la compulsión de esos libros, desentrañando pensamientos

originales, descubriendo concordancias y analizando el alma de los caracteres y de las épocas, si el Estado sólo se satisface con que el alumno recite biografías de dramaturgos y poetas y repita de memoria juicios ajenos, sobre obras que no es del caso haya o no leído?”.

Por su parte el profesor uruguayo ya citado, en su trabajo para oposición leído en 1915, José Pedro Segundo (65) aborda el mismo problema partiendo de una cita de Ernesto Renán: “El estudio de la historia literaria está destinado a reemplazar, en gran parte, la lectura de las obras del espíritu humano” a la que contrapone con una afirmación de Gustave Lanson quien en el marco de su programa para la enseñanza de la literatura en Francia sostiene: “es a las obras mismas, directa e inmediatamente, que es necesario referirse, más bien que a los resúmenes y a los manuales”. “Desterremos todo lo que no es más que asunto de memoria, toda esa erudición literaria e histórica”, concluye Segundo, citando a Fouillé.

Por su parte, tres años más tarde, el profesor José Fernández Coria, del Colegio Nacional de Chivilcoy, adhiere a las preocupaciones del Inspector Nelson (a quien cita en su texto) y destaca en letra de bastardilla en su libro *La enseñanza de la literatura en las escuelas argentinas* : (66) “Así pues, en el estudio de la literatura española y argentina el profesor debe procurar que los alumnos conozcan el mayor número de obras argentinas y españolas, sin ahondar en investigaciones que corresponden a más severas disciplinas intelectuales. El secreto del fracaso de la instrucción pública en nuestro país estriba en que se quiere abarcar mucho” y más adelante puntualiza: “Pero reducir la enseñanza al conocimiento escueto de lo que dicen estos manuales, no es estudiar literatura” y a continuación plantea una evaluación negativa sobre la calidad de este tipo de textos que, en general, presentan “juicios discutibles (y) generalmente vagos”.

Por último, Fernández Coria es más preciso: “Las informaciones del texto acaso sirvan de complemento al estudio directo de las obras literarias, nunca como objeto central de la enseñanza. Sin embargo, las prácticas corrientes en nuestros institutos hacen girar toda la enseñanza de la literatura especial alrededor de esas informaciones de segunda mano”.

Hacia los años '30 la discusión se reedita. Uno de los aspectos incorporados por la reforma de 1936 era “-la obligatoriedad del conocimiento directo de los textos literarios en lugar de realizarlo a través de resúmenes ofrecidos por los libros de texto”, donde el resumen constituye

parte de esas informaciones de segunda mano, a las que se refería Fernández Coria, y, en última instancia el sucedáneo metadiscursivo del texto literario. Además, y jerarquizando la práctica de la lectura, proponía “-la inclusión de un número progresivo -hasta llegar a doce- de textos literarios para su lectura en los tres primeros años de la materia “Castellano”.

Simultáneamente a estas determinaciones emanadas de la Comisión de Planes de Estudio del Ministerio de Instrucción Pública, surge desde otro organismo gubernamental una intervención en este sentido. Se trata de una “Declaración” de la Academia Argentina de Letras -organismo dependiente de la Presidencia de la Nación, creado en 1931, durante el Gobierno del General Félix Uriburu- surgida de la sesión del 28 de noviembre de 1935 y publicada en el volumen III (1935) del Boletín de esta Academia, en la que se “recomienda que el estudio de la literatura en la segunda enseñanza se realice habitualmente -como se ha hecho en algunos casos- teniendo a la vista los textos mismos de los escritores y no limitándose a la repetición”. El uso de manuales de historia literaria estaría propiciando, según la Academia, la posibilidad de un conocimiento sobre la literatura entendido como conocimiento enciclopédico a ser repetido. También la Academia realiza algunas precisiones -que son las operaciones que garantizaría la lectura directa- sobre la necesidad de que el alumno penetre “en el contenido del texto estudiado” y discierna “bien sus valores expresivos”. Además -y como ya lo había propuesto el Profesor Fernández Coria- se sostiene que “La información biográfica y anecdótica” debe ser “un complemento, pero no la base de esta enseñanza”.

Consecuente con su posición, la Academia recomienda la publicación de “las mejores antologías y textos de autores de habla española”, así como también la de “obras de explicación de textos”.

Podríamos postular que esta resolución de la Academia parece hacerse eco del estado de cosas existente: por una parte, “-como se ha hecho en algunos casos-” plantea que la recomendación registra antecedentes en la práctica de la enseñanza literaria y, por otra parte, llama la atención sobre la carencia de ediciones adecuadas para uso escolar. Prueba de este estado de cosas son también las respuestas que, como adhesiones u oposiciones, aparecen con posterioridad al dictamen de la Academia en distintos medios periodísticos de Buenos Aires. Desde el periodismo se desata una polémica que analizaremos en detalle en el capítulo 5.

Ya en los '60, en el marco de los procesos de modernización en el campo de las ciencias sociales y de la notable repercusión de las prácticas literarias latinoamericanas, la polémica contra el enciclopedismo y el reclamo ya conocido sobre la necesidad de la lectura directa de los textos literarios se reinstalan como temas problemáticos en relación con la enseñanza de la literatura en secundaria. Segundas épocas de discusiones ya iniciadas, sería posible caracterizar un tipo de lógica recursiva en relación con estos problemas. En este sentido, se observa la recolocación de actores que habían sido desplazados en períodos anteriores o la aparición de nuevos actores construyendo líneas de continuidad lo que se constituye en condición de posibilidad para los procesos de innovación en período considerado. Da cuenta de esto, las nuevas intervenciones de profesores de literatura como Delia Travadelo y María Luisa Cresta Leguizamón, que habían actuado en los años '30 y '40.

El campo de la enseñanza media reinaugura algunas discusiones. al respecto es interesante la publicación, en 1965, del volumen *Ideas y antecedentes para una reforma de la enseñanza media* (67) de los pedagogos Gustavo Cirigliano y Luis Zanotti en cuya solapa se anuncia: "El tema de la reforma de la enseñanza media argentina constituye desde hace muchos años uno de los puntos capitales que más se han debatido". Los capítulos iniciales a cargo de los autores plantean un diagnóstico de la situación actual de ese nivel de enseñanza y esbozan la descripción de lo que sería un "producto escolar deseable" y la idea de la necesidad de que el sistema educativo se organice en relación con "diversos principios organizadores y no únicamente uno (el de la educación superior)". Separándose de concepciones que veían como finalidad del secundario la única de ser un "preparatorio" para la universidad, Cirigliano y Zanotti plantean que "La enseñanza secundaria ha de tener fines propios y favorecer la actuación independiente de los que por ella pasen, finalicen o no sus estudios secundarios, ingresen o no a los estudios universitarios".

Luego de una reflexión general sobre los fines de este nivel de la educación, el libro presenta una recopilación de "Antecedentes" de Reformas de la enseñanza media argentina que van desde el Decreto de Fundación del Colegio Nacional y Planes de Estudio (Ley Mitre, 1963) hasta conclusiones más recientes de encuentros de educadores realizados, por ejemplo, en Bahía Blanca o en Embalse Río Tercero Córdoba, pasando por el ya citado "Plan de

Reformas" del Inspector Ernesto Nelson de 1915 y el "Proyecto de Reformas" de la Inspección General de Enseñanza Secundaria de 1933.

De manera general, Cirigliano y Zanotti, en la primera parte del libro, se refieren a las críticas ya formuladas sobre la educación media: "el enciclopedismo, el verbalismo o el intelectualismo", aspectos también criticados en términos didácticos en el documento "Reforma de planes de estudio del Colegio Nacional de Buenos Aires" de Juan Mantovani, Ana María Caffarati y Gilda L. de Romero Brest cuando niega que la tarea educativa sea meramente "una tarea de transmisión activa por parte del educador y de recepción pasiva por parte del alumno".

Ya en el campo de la enseñanza de la literatura se destacan algunas intervenciones que estarán dando cuenta, en lo específico, de los aspectos antes señalados por los pedagogos mencionados. Como lo había sido antes, el eje "enciclopedismo historicista VS. relación directa con las obras" habrá de ser un tópico reiterado en numerosos trabajos que abordan, por esta época, la cuestión de la enseñanza de la literatura.

En un interesante artículo publicado en 1959 en la *Revista de Educación* de la Universidad Nacional de La Plata (68), el profesor Mariano Morínigo afirma:

Hasta ahora no sabemos claramente qué es lo que se quiere con la enseñanza de la historia literaria (...) el profesor se ve obligado, o por que así se lo piden planes y programas, o por métodos improvisados y rutinas consagradas en los manuales, a transformar la literatura en una materia de desarrollo programático tan severo y rígido como el de la gramática.

En una posición antihistoricista, ligada al debate en contra del enciclopedismo y con un sesgo al que podríamos llamar "irracionalista", el Profesor Morínigo opone "formación del gusto" a

la transmisión de "contenidos intelectuales aprendidos por vía y métodos racionales". Método y razón que sólo interesan, según Morínigo, a los que toman a la literatura y a la historia como saberes especializados.

En la misma línea antihistoricista, la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón publica junto con Amelia Sánchez Garrido, en la Editorial EUDEBA en 1962 el libro *La lengua materna en la escuela secundaria* (69). En el último capítulo "La enseñanza de la literatura" escrito en su totalidad por Cresta de Leguizamón -profesora de la Universidad Nacional de Córdoba- se parte de la pregunta "¿Literatura o historia de la literatura?" y se da cuenta inmediatamente de cómo la literatura ha quedado "transformada" por su enseñanza "en un abundante catálogo de nombres, fechas, acontecimientos y obras". También cuestiona fuertemente a las historias literarias de consumo escolar pues "suelen repetir esquemas harto similares, informando al lector, por vía indirecta, de un sinnúmero de autores y sus obras". "Mera acumulación de datos, yuxtapuestos con afán erudito, suele ser el objetivo de casi todas las historias literarias de uso escolar (...) Enseñar historia de la literatura presupone transmitir conocimientos sobre autores y sus obras con un método cronológico y enciclopedista que inclina a la eventual memorización", concluye la autora y refuerza los argumentos contra el enciclopedismo en relación con la operación cognitiva por excelencia que llevará a cabo el alumno en este modelo: la memorización.

Sólo un año más tarde, 1963, los profesores Clara Passafari de Gutiérrez y Eugenio Castelli publicarán en Editorial Huemul el libro *La enseñanza de la literatura en la escuela media* (70) donde aparecerá, esta vez a modo de recomendación, "la necesidad urgente de reducir el número de los mismos (los escritores) a los Jefes de "escuelas" o "movimientos". La escuela habrá de "fijar conceptos" y no incurrir en el "biografismo excesivo" dicen los autores. En el capítulo VII "Contribución para una modificación de los programas" se sugiere como criterios, entre otros:

- a) Eliminar el enfoque enciclopedista (...)
- b) Conceder mayor importancia al análisis e interpretación de textos
- (...)
- d) Seleccionar a los autores teniendo en cuenta su representatividad nacional

e)Incluir a los escritores y movimientos literarios más significativos.

El principio didáctico del contacto directo con las obras -sugerido por Passafari de Gutiérrez y Castelli- se repite en un artículo de la revista UNIVERSIDAD del año 1966 de la Universidad Nacional del Litoral, "Sentido y Alcance de la Enseñanza de la Literatura en la Escuela Secundaria" de la Profesora Emilia de Zuleta, de la Universidad Nacional de Cuyo (71), en el que luego de pasar revista a ciertas intervenciones en el ámbito hispánico referidas a la enseñanza de la literatura (Jovellanos, Menéndez y Pelayo, Gómez de Baquero, Pedro Salinas) la autora se detiene en Pedro Henríquez Ureña y Amado Alonso -protagonistas de las Reformas de Programas de 1936- cuando Alonso expresa: "Los programas de Literatura y Castellano se redactaron buscando para los alumnos el conocimiento directo de la literatura y el aprovechamiento real en su idioma propio". Este contacto directo con la obra es conceptualizado por Zuleta como una primera fase de "lectura libre" o "lectura ingenua" y supone una "entrega" a lo que se lee. En cierto sentido, y siguiendo a Roland Barthes en *S/Z* (72), se podría cuestionar esta proposición de la lectura ingenua: en la lectura "plural" no hay primera versión, "la 'primera' versión de una lectura debe también poder ser su versión última". No se trata, dice Barthes, de sostener la creencia de que "la primera lectura es una lectura primera, ingenua, fenoménica" tras lo cual -tal como lo plantea Zuleta- viene la explicación, la posibilidad de "intelectualizar". No se trata, diríamos, de una cadena de consumo, en concordancia con los hábitos comerciales e ideológicos de nuestra sociedad, si no de la lógica del juego: "si se relee inmediatamente el texto, es para obtener (...), no el texto "verdadero", sino el texto plural: el mismo pero nuevo". Por el contrario, Zuleta plantea una segunda fase -una segunda lectura- en el devenir de lo que sería la cadena de consumo cuestionada por Barthes, en la que se considerará al texto "como una obra de arte objetivada", coincidiendo en este sentido con la actitud racional que Morínigo reservaba a la lectura de los especialistas.

Enciclopedismo versus escritura

Vinculado con este movimiento de crítica al enciclopedismo, entendido como una actitud teórica y de prácticas escolares reducidas a la memorización, se postula en algunos de los trabajos ya citados y en otros del período una contrapartida didáctica con un sesgo marcadamente práctico. Se trata de la práctica de la escritura incorporada en la clase de literatura. Como veremos con más detalle en la Segunda parte de esta Tesis, al referirnos a prácticas didácticas concretas, la presencia de ciertas propuestas de enseñanza donde se pone en el centro la práctica de la escritura se postula como una posibilidad de superación del modelo enciclopedista de la historia literaria. En cierto sentido, y como elemento residual del campo de referencia anterior, se podría postular que esta presencia de la práctica de la escritura estaría relacionada con las prácticas de enseñanza de la retórica y la preceptiva, anteriores a la constitución de la historia literaria como saber hegemónico para la enseñanza. Tales los casos, por ejemplo, de las propuestas de los Profesores Emilio Alonso Criado y José Fernández Coria, desarrolladas hacia fines de la década del '10, que veremos más adelante, las de Pedro Henríquez Ureña quienes revalorizan fuertemente la práctica de la escritura en el aula.

El equipo del área en la Escuela Normal Superior de Córdoba hacia los años '40 también desarrollará interesantes experiencias en este sentido. La ya mencionada Cresta de Leguizamón -protagonista de esta experiencia- incluye en el libro citado un capítulo denominado "La enseñanza de la composición" en el que se realiza una apología de esta práctica en el aula para lo cual recurre a argumentos de variada índole, entre ellos psicológica, pues en medio de la "riqueza de cambios" que se producen en la adolescencia, la escritura cumpliría un importante papel "como método de conocimiento, a la par que de colaboración respecto de la evolución psicológica del adolescente". Tras pasar revista a una serie de "Experiencias y métodos" tanto argentinos como españoles o del maestro Jesualdo en Uruguay, la autora propone una sistematización del trabajo e incluye algunos testimonios de textos escritos por adolescentes.

De mayor repercusión tanto local como internacional y con un carácter fuertemente sistemático es la propuesta *Didáctica de la lectura creadora* de la Profesora María Hortensia Lacau (73). En ella, la autora -de reconocida trayectoria en la edición de literatura para el ámbito escolar- cuestiona la reducción de la lectura en la escuela a la práctica de resumir argumentos o a la opinión o comentario crítico de carácter asistemático y propone, como veremos más adelante, la práctica de una escritura de tipo imaginativo como alternativa para el comentario de textos.

Enciclopedismo versus vida

Más allá de los argumentos de tipo historiográfico que cuestionan el carácter exclusivamente cronológico y enciclopedista de la historia literaria escolar o los de carácter cognitivo que señalan la limitación impuesta por el sobredimensionamiento de la memorización como única posibilidad de relación con el conocimiento y, de manera complementaria a las propuestas concretas de lectura y escritura como modos de conocimiento sobre la literatura, se postula como uno de los sentidos de este debate el problema de la relación entre literatura y vida. Vínculo que es del orden de la experiencia en tanto se refiere a la relación entre el lector y el texto y que supone un interrogante epistemológico en tanto pone en juego la pregunta sobre la relación entre el sujeto y el objeto.

Para determinar el origen de esta preocupación en el interior de la práctica escolar se podría hipotetizar una doble vertiente: por una parte, cierta concepción romántico-impresionista de la literatura que la reduce a la expresión individualista del sujeto creador, el escritor; esta caracterización nos obligaría, en cierto sentido, a impugnar la consideración de la relación "literatura-vida" en el discurso escolar en tanto deberíamos afirmar que se trata de una concepción idealista ya superada desde la propia práctica literaria y que operaría en el interior del discurso de la enseñanza como una zona conservadora. La segunda vertiente para determinar la génesis de la consideración de esta relación estaría de alguna manera ligada a concepciones del sujeto y de su relación con el saber del espiritualismo antipositivista de la escuela nueva; procedencia interesante de destacar pero que de alguna manera acota la

presencia de esta concepción a un momento histórico puntual. Por otra parte hemos observado la influencia débil que este movimiento innovador pudo haber tenido en la escuela secundaria.

Sin negar esta doble procedencia pero tratando de reconocer esta problemática desde el interior de la propia lógica de la enseñanza de la literatura es posible caracterizar al fenómeno de la lectura en la escuela secundaria como la instauración de otro orden posible en la relación que se establece entre los sujetos/profesor-alumno y el objeto/literatura. El binomio literatura-vida está suponiendo sujetos que transitan "vidas" posibles que se vincularán entre sí y con el discurso literario. Autores y alumnos como puntos extremos de un pasaje vinculante y el profesor como mediador por antonomasia en algún tramo de ese pasaje.

De esta manera la disciplina "literatura" -como ninguna otra disciplina escolar (la lengua, la matemática, la historia)- incorpora como una de sus peculiaridades, el problema de la relación que el alumno, en este caso el lector, establece con el objeto de lectura. Algo del orden de "lo vivencial" parece definir la relación posible entre los sujetos y los textos. Bourdieu (74) se refiere precisamente a la "visión romántica de la lectura viva", de origen herderiano y que supone la identificación directa e inmediata del yo del lector con el yo del autor. La postulación de este orden parece, entonces, entrar en contradicción con el orden del conocimiento enciclopédico.

En términos de la *Didáctica de la lectura creadora* de María Hortensia Lacau:

¡Qué lejos estábamos del viejo y antinatural resumen, vacilante y ciego por no tener en qué apoyarse, y del juicio muerto, sostenido apenas sobre su cemento armado de ajenas acotaciones librescas!

Frente a este nuevo modo de leer, se impone el abandono del "viejo" que además es "antinatural", es decir, opuesto a una relación que se supone ya dada, establecida, naturalizada; contra lo libresco y lo enciclopédico, lo "vital" (opuesto al "juicio muerto"), entendido como la relación constitutiva con el texto en el acto de lectura y confundido con la experiencia estética,

cobra la fuerza de un postulado epistemológico y didáctico de difícil aprehensión teórica y que propone cierta marca de especificidad de la enseñanza literaria.

En este trabajo de María Hortensia Lacau, la prolífica serie de actividades que plantea parten del presupuesto de que el trabajo escolar con la lectura es una "práctica de vida". La gran mayoría de las actividades propuestas se constituyen en fuertes interpelaciones a la subjetividad de los alumnos. Una teoría del lector escolar marcada por un fuerte sesgo psicologista parece postularse desde el interior del libro. Se busca que el alumno sea "parte de ella" (la obra) y actúe "desde dentro del libro y no desde una indiferente platea de espectador". La llamada "ejercitación proyectiva" donde se une "lógica y fantasía" permite que "afloren las distintas personalidades en las tomas de posesión de los temas". La interpelación directa, dirigida al alumno, apela a consideraciones sobre el gusto o sobre opiniones morales o busca conectar virtualmente al lector con el autor o involucrar al lector mismo en el mundo ficcional: "La cola de la sirena: como personaje humano y literario: ¿cuál me gusta más, Alga o Gloria?"/"los marineros le hablan a Alga. Yo soy uno de ellos..."/"señor Conrado Nalé Roxlo, yo quiero decirle a usted...".

El postulado central se hace explícito en este párrafo:

No bien descubrían lo que cada uno de ellos
y su respectivo libro podían dar en asociación
cálida, llena de latidos y sugerencias,
el trabajo nacido como ocupación escolar se
transformaba en práctica de vida, en un "expresarse",
con todo lo que el término encierra
de existencial y también de lingüístico.

La postura antiacademicista parece entonces realizar un recorrido que va desde la necesidad de evitar la información superflua, al contacto directo en la lectura, a la fuerte carga de sentido "vital" que sería posible reconocer en las obras, hasta la transferencia de esos "sentidos" a los sujetos/alumnos con el componente psicologista arriba señalado.

Sujeto y objeto de conocimiento en la relación literatura-vida

Charles Du Bos en su ensayo *¿Qué es literatura?*, citado por Passafari y Castelli, había postulado lo necesario de ambos términos del binomio literatura-vida y había planteado que "conocer una obra literaria es conocer el alma que la creó, y que la creó a fin de hacer conocer su alma". A lo que Passafari y Castelli agregan: "Y nadie duda de que conocer a un hombre es valioso recurso para conocerse a sí mismo", incorporando, entonces, a la consideración estética de Du Bos, el último eslabón de la cadena pedagógica: la literatura -a través de su enseñanza- habrá de tener una incidencia directa en la formación del adolescente. "El anhelo de expresión es la característica más acusada de la adolescencia", decía Spranger -también citado- a lo que los autores agregan: "Creemos firmemente que la literatura es uno de los métodos más importantes para el estudio de la personalidad".

En esta perspectiva, el acto de la lectura puede llegar a convertirse en una práctica escolar que apunte a la inculcación de valores extraestéticos, en un rápido desplazamiento de lo "vital" ("Leer es una necesidad tan vital como respirar") hacia lo "moral" ("Dime qué libro lees y te diré quien eres"). Todas las descripciones y categorías derivadas que se desprenden de la lectura de esta serie de textos sobre la enseñanza de la literatura -y de otras series posibles que podrían articularse- refuerzan la hipótesis de la necesidad de reconocer una especificidad propia y una lógica particular de los procesos de lectura en el ámbito escolar, a la vez que permiten reiterar la hipótesis de la existencia de un tipo de conocimiento particular sobre la literatura que es, a su vez, un conocimiento sobre el mundo y sobre y del propio sujeto que lee.

En este sentido resulta interesante retomar lo planteado por Poulet (75) en relación con un concepto de amplia difusión en el ámbito de la enseñanza literaria como es "vivencia". Poulet postula que los libros existen únicamente gracias a la participación del lector. Un lector que lee unas ideas propuestas por un autor, poco a poco se irá convirtiendo en sujeto de esas ideas. Es decir, se trata de alcanzar un estado de fusión empática en el que la conciencia del lector se estaría comportando como si fuera la conciencia del autor. Por su parte, Iser (76) se refiere a una "fusión singular entre texto y lector" a partir de la cual es posible postular la escisión entre sujeto y objeto, lo que lleva a "un nuevo tratado de fronteras".

La jerarquización de la experiencia de lectura en el ámbito de la enseñanza literaria lleva entonces a una nueva consideración de la relación sujeto - objeto en este campo del conocimiento escolar. Ya no se trata de un sujeto pasivo que aprehende y memoriza un todo unitario de conocimientos históricos o los fragmentos posibles de resúmenes de argumentos sino que, replanteada la relación sujeto-objeto, enseñar/aprender literatura , parafraseando a Iser, "produce un coste en la estructura contrapuntística de nuestra persona". "Si el tema del texto -aclara Iser- no puede ser comprendido en el marco de nuestro horizonte de experiencias, que se mueve por configuraciones diferentes, los actos de comprensión de elementos ajenos siguen ejerciendo efectos retroactivos en la experiencia de nuestra persona". Se trata de otra modalidad del conocimiento y de otra relación posible con él.

Aquella confusión "entre el poema y sus resultados" a la que Wimsatt y Beardsley (77) llamaban la "falacia afectiva" no parece reconocer este sentido de falacia en el campo de la enseñanza de la literatura. Una voz general, algo dogmática, que no pone en discusión sus presupuestos desde el punto de vista cognitivo (78), postula la necesaria o deseada vinculación entre sujetos y textos en el ámbito de la enseñanza más allá de cualquier ademán impresionista, psicologista o esencialista que pudiera registrarse.

Como veremos más adelante en esta tesis, en la evocación que realizan profesores ya fuera de actividad de sus experiencias en la enseñanza de la literatura, este componente de tipo vital se presenta como una parte constitutiva de las prácticas por ellos desarrolladas.

NOTAS

- (1) de Alba, Alicia: *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.
- (2) Calandrelli, Matías: "El nuevo plan de estudios de secundaria". Buenos Aires. *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Año VII, Tomo XXI, 1905.
- (3) Ludmer, Josefina: "Prólogo" a *Cien años de soledad, una interpretación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1988.
- (4) Schanze, Helmut (comp.): *Retórica. Contribuciones sobre su historia en Alemania Siglos XVI a XX*, Buenos Aires, Alfa, 1976. Dentro de este libro, en su artículo "Retórico de escuela en el siglo XIX" Dieter Breuer cita un conjunto de trabajos, publicados durante los años '60 y '70 de tipo panorámico aunque no exhaustivos, sobre los manuales de retórica alemanes usados durante el siglo XIX. Con respecto a la Argentina no poseemos investigaciones que hayan trabajado este aspecto; aunque no es el objetivo de este trabajo centrarnos en este aspecto mencionamos entre los de mayor circulación el de Coll y Vehí, profesor de origen español, según los programas de estudio y otros documentos y los hallados en la biblioteca personal del profesor Ricardo Monner Sans.
- (5) Genette, Gerard: "Retórica y enseñanza" en Gustavo Bombini (comp.): *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- (6) Dice Pedro Henríquez Ureña en "El positivismo independiente": "Pero si el positivismo es o debiera ser, no una filosofía timorata, cuyo único fin estuviera en estimular a la ciencia, sino una filosofía completa, que principiara por estudiar el problema del conocimiento" en *Estudios mexicanos*, edición de José Luis Martínez, México, FCE, SEP, 1984. Para una consideración de las posiciones filosóficas de P.H.U. véase Durán, Diony: *La Flecha de Anheló*, La Habana, Editorial Letras Cubanas, 1992.
- (7) Dice Henríquez Ureña en "Marginalia: José Enrique Rodó" (incluido: *La utopía de América*, Compilación y antología Angel Rama y Rafael Gutiérrez Girardot, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1978): "Contra ese afán anárquico, contra esa impotencia de filosofía (pues del llamado positivismo,

que es su credo aparente, sólo se toman las afirmaciones de hechos concretos fácilmente susceptibles de exageración) se levanta Rodó, con la seriedad de quien estudia y sobre todo medita, en la soledad silencio, lejos de las ferias de vanidad internacional donde la eminencia científica permite que se le enfrente el sabio improvisado y la cumbre literaria, insegura de su propia excelcitud, pacta con la mediocridad invasora".

(8) Rodó, José Enrique, 1909: "La enseñanza de la literatura" en *Obras completas*, Buenos Aires, Claridad, 1948.

(9) Hemos tomado la información sobre esta Conferencia, nunca citada ni incluida en ninguna antología de la "Crono-bibliografía de Don Pedro Henríquez Ureña", preparada por Emma Susana Speratti Piñeyro par la edición de *Obra Crítica* de Pedro Henríquez Ureña, publicada en México por el Fondo de Cultura Económica en 1960.

(10) Dice Genette: (...) "el destino de la retórica nos ofrece un ejemplo característico de esta relativa autonomía con respecto al saber, que establece la historicidad de la enseñanza. En la conciencia literaria general, el espíritu de la retórica tradicional murió, es sabido, a principios del siglo XIX con la llegada del romanticismo y el nacimiento -conjuntamente- de una concepción histórica de la literatura; pero sólo un siglo más tarde (en 1902) la enseñanza secundaria tomará parte de esta revolución desbautizando la clase de Retórica". Gerard Genette: "Retórica y enseñanza" incluido en Barthes, Roland y otros: *Literatura y educación* (Estudio preliminar y selección de textos: Gustavo Bombini), Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.

(11) La Conferencia "La enseñanza de la literatura" fue pronunciada por Pedro Henríquez Ureña en octubre de 1913 en el Ateneo de México. Inmediatamente apareció publicada en el número de diciembre de ese mismo año de la *Revista Mexicana de Educación* y posteriormente en la revista *Nosotros mexicana* en el número de 1913-1914.

(12) Segundo José Pedro: "La enseñanza de la literatura" (folleto), Montevideo, 1917.

(13) Uriarte, Gregorio: op. cit. Para datos sobre la actuación intelectual de Gregorio Uriarte véase García Mérou, Martín: *Recuerdos literarios*, Buenos Aires, Eudeba, 1973.

(14) Amado Alonso refuta las objeciones que se han lanzado sobre la reforma de programas en un artículo incluido en la revista del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires: "De enseñanza. Los nuevos programas de lengua y literatura", *Revista de Filología Hispánica*, año I, nro. 1, pp.53-57, enero-marzo de 1940 y en *La Argentina y la nivelación del idioma*, Buenos Aires, Institución Cultural Española, 1943.

- (15) Monner Sans, José María: "Un nuevo derrotero para la preceptiva literaria" en revista "Nosotros", a. 19, v. 49, nro. 189, pp. 180-187, febrero de 1925.
- (16) Fernández Coria, José: *La enseñanza de la literatura*, Buenos Aires, Editorial Nosotros, 1918.
- (17) Giménez Pastor, Arturo: "Sobre la enseñanza de la literatura" en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, a. XIV, t. XVII, 1917.
- (18) El tema de las competencias de los alumnos en la lengua escrita parece constituirse como una fuerte preocupación del momento tal como lo testimonia la inclusión en la revista *Nosotros* de una nota aparecida anteriormente en el diario *La Nación*. Cito la introducción de la redacción de *Nosotros* (a. 19, v. 49, nro. 189, pp. 407-408, febrero de 1925: "En este artículo subrayamos expresamente la parte en que se trata de la deficiencia de la enseñanza del castellano en nuestros colegios, y encarecemos al doctor Sagarna la necesidad urgente de que en la proyectada revisión total de los planes, se establezca en todos los cursos la enseñanza diaria de nuestro idioma y de su literatura con orientación práctica y moderna, según lo ha sostenido repetidamente la dirección de NOSOTROS". Por su parte, dice *La Nación* en su edición del 16 de marzo de 1924: "La enseñanza del idioma es deficiente en nuestros colegios. Termina con el tercer año, con tres horas semanales, cuando debiera asignársele una hora diaria en todos los años, desde el primero hasta el último, a fin de completar ese estudio en sus aspectos más diferentes. Basta ver cómo hablan y escriben los bachilleres, y con frecuencia muchos universitarios, para darse cuenta de que se enseña el idioma nacional en esos establecimientos con una deficiencia sistemática".
- (19) Pascarella, Luis: "La enseñanza de la literatura en la Argentina" en *Nosotros*, a. 22, v. 62, nro. 235, pp. 303-314, diciembre de 1928.
- (20) Hobsbawm, Eric: "Introduction: Inventing Traditions" en Eric Hobsbawm and TERENCE RANGER (de.) *The invention of traditions*, Cambridge University Press, 1983.
- (21) Guellner, Ernest: *Naciones y nacionalismo*, Madrid, Alianza, 1988.
- (22) Entre los trabajos que han abordado este tema se puede citar la compilación de Michael Riekenberg: *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica* Buenos Aires, Alianza-FLACSO, 1991.
- (23) Devoto, Fernando: "Idea de Nación (Inmigración y cuestión social en la historiografía académica y en los libros de texto en la Argentina)" en *Ibero-Americana Pragensis*. Anuario del Centro de Estudios Ibero-Americanos de la Universidad Carolina de Praga, Año XXVIII, 1994.

- (24) Al respecto véase: Compagnon, A: *La troisième République des Lettres, de Flaubert à Proust*. París. De. du Seuil. 1983 y Chartier, A. M. y Hebrard, J.: *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*.,Barcelona, Gedisa, 1994.
- (25) Goodson, Ivor: *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.
- (26) Sarlo, Beatriz y Altamirano, Carlos: *Ensayos argentinos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1985.
- (27) Lugones, Leopoldo: *Didáctica*, Buenos Aires, Otero y Cía. Editores, 1910.
- (28) Lugones, Leopoldo: *El payador y antología de poesía y prosa*,(1916), Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1979.
- (29) Rojas, Ricardo: *La restauración nacionalista*. (1909), Buenos Aires, A. Peña Lillo, 1971. Tercera edición.
- (30) Las posiciones al respecto se encuentran en, Altamirano, Carlos, 1979: "La fundación de la literatura argentina" en revista *Punto de vista*, Bs.As., a.2, nro.7, noviembre de 1979 y en Montaldo, Graciela: "Polémicas" en M., G., 1989: *Yrigoyen, entre Borges y Arlt (1916-1930). Historia Social de la Literatura Argentina*, t.VII, Bs.As., Contrapunto.
- (31) Campa, Rosalba: "Las antologías hispanoamericanas del siglo XIX. Proyecto literario y proyecto político", en revista *Casa de las Américas*, nro.162, a.XXVII, mayo-junio 1987.
- (32) Chevillard, Ives: *La transposición didáctica*, Buenos Aires, Aique, 1997.
- (33) Uriarte, Gregorio, 1878: *Elementos de literatura*, Bs. As., Igon Hnos. librerías Edit. Entre los autores citados por Uriarte aparecen: J.M. Estrada, J.C. Varela, J.M. Gutiérrez, L.L. Domínguez, E. Echeverría, R. Obligado, M. Coronado, R. Gutiérrez, J. Mármol, D.F. Sarmiento, M. Moreno, G. Funes, etc.
- (34) De Vedia, Enrique, 1913: *Teoría literaria (Nueve preceptiva)*, Bs. As., Angel Estrada. De Vedia utiliza como ejemplos para su preceptiva a Andrade, Gutiérrez, Mármol, Echeverría, Mitre, Varela, Sarmiento, Vélez Sársfield, Vicente Fidel López, Fray Mamerto Esquiú, Del Campo, Pellegrini, entre otros.
- (35) García Velloso, Juan José, 1896: *Lecciones de literatura española y argentina*, Bs.As., Angel Estrada.
- (36) Alonso Criado, Emilio, 1908: *Compendio de literatura*, Bs. As., Est. Tip. J.Carbone.
- (37) García Velloso, Enrique, 1914: *Historia de la literatura argentina*, Bs. As., Angel Estrada.
- (38) Archivo personal de Pedro Henríquez Ureña en poder de Sonia Henríquez Ureña de Hlito.

- (39) Williams, Raymond: *Literatura y marxismo*, Madrid, Península, 1980.
- (40) Sarlo: "Oralidad y lenguas extranjeras. El conflicto en la Argentina durante el primer tercio del siglo XX" en *Orbis Tertius*. Revista de teoría y crítica literaria. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Año 1, Nro. 1, 1996.
- (41) Carta de Miguel Cané a Ernesto Quesada citada en Rubione, Alfredo: *En torno al criollismo*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1983.
- (42) Quesada, Ernesto: op. cit.
- (43) Oyuela, Calixto: "Del espíritu nacional en la lengua y la literatura". Conferencia dictada en 1903.
- (44) Bourdieu, Pierre: *Qué significa hablar*, Madrid, AKAL, 1985.
- (45) Rubione, Alfredo: "Disciplinar la voz: una aspecto de las políticas lingüísticas en la Argentina" en SYC, Buenos Aires, Nro. 6. Agosto de 1995.
- (46) Bourdieu, Pierre y Monique de Saint-Martin: "Las categorías del juicio profesoral", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, París, Nro. 3. 1975.
- (47) Rubione, Alfredo: op. cit.
- (48) Monner Sans, José María: "La enseñanza del idioma" (1929) en *Estudios Literarios*. Buenos Aires, La Facultad, 1938.
- (49) Abeille, Luciano: *Idioma nacional de los argentinos*, Buenos Aires, 1900.
- (50) Rubione, Alfredo: op. cit
- (51) De Alba, Alicia: op. cit.
- (52) Monner Sans, Ricardo: *Notas al castellano en la Argentina*, Buenos Aires, Estrada, 1956.
- (53) Castro, Américo: *La peculiaridad lingüística rioplatense*, Madrid, 1941.
- (54) Borges, Jorge Luis: "Las alarmas del Dr. Américo Castro" en *Otras inquisiciones* (1952) en *Obras Completas*, Buenos Aires, Emecé, 1974.
- (55) Capdevila, Arturo: *Babel y el castellano*, Buenos Aires, Losada, 1940.
- (56) Barrenechea, Ana María: "Amado Alonso en el Instituto de Filología de la Argentina" en *CAUCE. Revista de Filología y su didáctica*, Sevilla, Año 18-19, 1996.
- (57) Alonso, Amado: *La Argentina y la nivelación del idioma*, Buenos Aires, Instituto de Cultura Hispánica, 1943.
- (58) Mukarovsky, Jan: *Escritos de estética y de semiótica del arte*, Barcelona, Gustavo Gili. 1977.
- (59) Goodson, Ivor: op. cit.
- (60) Es necesario destacar que los manuales posteriores a la década del '60 que registran una innovación en el repertorio de lecturas que es eco del "boom" de la literatura latinoamericana, no dejan

de poner en juego una propuesta historiográfica que tenderá al establecimiento de una cronología lineal y a una relación enciclopedista con el conocimiento.

- (61) Henríquez Ureña, Pedro: "Caminos de nuestra historia literaria" en *La utopía de América*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1978.
- (62) Braslavsky, Cecilia: "Los usos de la Historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas (1916-1930)" en Cucuzza, Héctor Rubén (comp.): *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.
- (63) Kristeva, Julia: "Ideología del discurso sobre la literatura" en AAVV: *Literatura e ideologías*, Madrid, Alberto Corazón, 1972.
- (64) Nelson, Ernesto: *Plan de reformas a la enseñanza secundaria*, Buenos Aires, La Casa de los maestros, 1915.
- (65) Segundo, José Pedro: op. cit.
- (66) Fernández Coria, José: "La enseñanza de la literatura en las escuelas argentinas", Buenos Aires, Edición de la Revista *Nosotros*, 1918.
- (67) Cirigliano, Gustavo y Zanotti, Luis: *Ideas y antecedentes para una reforma de la enseñanza media*, Buenos Aires, Ediciones Theoría, 1965.
- (68) Morínigo, Mariano: "Lengua y literatura en la educación media" en: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, Año 4, Nro. 8, 1959.
- (69) Sánchez Garrido, Amelia y Cresta de Leguizamón, María Luisa: *La lengua materna en la escuela secundaria*, Buenos Aires, EUDEBA, 1962.
- (70) Passafari de Gutiérrez, Clara y Castelli, Eugenio: *La enseñanza de la literatura en la escuela media*, Buenos Aires, Editorial Huemul, 1963.
- (71) Zuleta, Emilia de: "Sentido y alcance de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria" en: *Revista UNIVERSIDAD*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Nro. 67, Enero-junio, 1966.
- (72) Barthes, Roland: *S/Z*, Madrid, Siglo XXI, 1980.
- (73) Lacau, María Hortensia: *Didáctica de la lectura creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1966.
- (74) Bourdieu, Pierre: *Las reglas del arte*, Madrid, Anagrama, 1995.
- (75) Poulet, Georges: "Phenomenology of Reading" en *New Literary History*, Nro. 1, 1969.
- (76) Iser, Wolfgang: *El acto de leer*, Madrid, Taurus, 1987.
- (77) Wimsatt y Beardsley: "La falacia afectiva" citado en Fish, Stanley: "La literatura en el lector: estilística 'afectiva'" en Warning, Rainer: *Estética de la recepción*, Madrid, Visor, 1989.

(78) Jerome Bruner en su interesante capítulo "Acercamiento a lo literario" plantea el problema cuando dice: "En realidad, el criterio predominante es que debemos leer e interpretar de una manera múltiple si queremos extraer un significado "literario" de un texto. Pero, de hecho, sabemos poco sobre la manera en que los lectores lo hacen realmente, sabemos muy poco sobre el "lector en el texto" como proceso psicológico. En *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1988.

CAPITULO 3

Los instrumentos de la práctica: manuales, colecciones escolares y antologías

Directamente ligada al problema de la configuración del conocimiento escolar sobre la literatura, se presenta la cuestión de los materiales utilizados específicamente en la enseñanza: ellos constituyen eficaces dispositivos para transmisión de los conocimientos, organizadores del trabajo en el aula y objetos culturales, en definitiva, caracterizadores de la cultura escolar. Saberes y textos para la enseñanza de la literatura encontrarán en estos libros el espacio material privilegiado para su circulación.

En este sentido Michael Apple ha insistido en su trabajo *Maestros y textos* (1) acerca del papel fundamental de los libros de texto en tanto establecen, en gran medida, “las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas”, “definen cuál es la auténtica cultura” (...) y “legitiman qué es lo que debe transmitirse”. Para el caso de la enseñanza literaria, los instrumentos de esta práctica se hallan afectados a las mismas consideraciones, a lo que se agrega el hecho paradójico de que estos libros de texto tienen como objeto de estudio también a textos, en este caso, los literarios.

Según una cita incluida en el artículo "Un nuevo derrotero para la preceptiva literaria" de José María Monner Sans (2), Eduardo Gómez de Baquero llamó, en su Conferencia titulada "La enseñanza de la literatura" (1924), "arrabales de la literatura" a todo aquello que se usa en la clase de literatura y que no son los textos literarios mismos.

Estos arrabales comprenden un conjunto amplio y heterogéneo de libros de texto, manuales de historia literaria, antologías, colecciones para público escolar, libros para los profesores, etc. que se constituyen como instrumentos y recursos para la práctica de la enseñanza de la literatura. (3) Un recorrido histórico a través de esta práctica permite dar cuenta de los procesos de transformación, cambio e innovación de este tipo de materiales, así

como también caracterizar sus procesos de recepción: fundamentalmente las diferentes actitudes que los diferentes sujetos del campo escolar han tomado respecto de estos instrumentos. Las relaciones entre manuales de literatura, antologías, etc. y la institución escolar no son siempre pacíficas.

La ausencia casi absoluta de trabajos que hayan abordado los materiales escolares como objetos de análisis está develando la existencia de un vacío y, por lo tanto de una deuda teórica en cuanto a la falta de reconocimiento de la institución escolar como una de las instituciones posibles del campo literario y de sus fuertes poderes en la difusión de concepciones de gran alcance social. Por ejemplo, los trabajos dentro del campo de la sociocrítica de tendencia empirista (4) no le han dedicado la debida atención a un campo complejo en la diversidad de sujetos, instituciones y prácticas que lo configuran. En relación con los libros de texto, los estudios literarios han encontrado poco atractivos estos materiales: la sospecha en torno a su carácter conservador, la desconfianza sobre su calidad, y su poco interés académico han obturado la posibilidad de reconocer su incuestionable incidencia social -para algunos sectores excluyente- en las representaciones acerca de la propia literatura. Quizá la aceptación dogmática de los postulados del sentido común o la lectura también dogmática de las posturas reproductivistas de los años '70 que reducen las consideraciones sobre la escuela al lugar de un Aparato Ideológico de Estado, en términos de Althusser (5), eficaz reproductor de la ideología oficial, probablemente hayan clausurado un debate posible, dentro del campo literario, en torno al discurso literario y sus complejas relaciones con las instituciones escolares.

Si, tal como lo sostendrán las corrientes antirreproductivistas (6), la escuela es un espacio social diversificado, lugar donde distintos sujetos sociales negocian significados, entonces, la consideración sobre la literatura en la escuela comienza a adquirir un espesor problemático particular, a reconocer tensiones y negociaciones entre sujetos y prácticas, a constituirse como un campo de análisis interesante.

Analizar la práctica compleja denominada "enseñanza de la literatura" obliga a posicionarse en relación con una doble lógica: la de las instituciones literarias en general (la investigación teórica y la crítica académicas, la crítica periodística, la tarea editorial, entre otras) y la de las instituciones educativas (entendida principalmente como una política del

curriculum y una lógica de la práctica). Tensiones, negociaciones y pactos posibles cruzarán estas lógicas y mostrarán zonas rígidas y zonas permeables en su articulación.

Las consideraciones acerca de los materiales escolares deben centrarse en unas dimensiones a las que podríamos llamar "instrumentales-pragmáticas" que vendrían a ratificar la postura de Roger Chartier (7) cuando se refiere a "la puesta en libro" en

contra de la representación, elaborada por la literatura misma, y retomada por las historias más cuantitativas del libro, según la cual el texto existe en sí mismo, separado de toda materialidad, debemos recordar que no hay texto fuera del apoyo que le da la lectura (o el hecho de escuchar) y que no hay comprensión de un escrito, sea cual fuere, que no dependa de las formas en las que llega a su lector ().

La puesta en libro de la literatura y la progresiva creación de una serie de metatextos especializados de uso en la enseñanza son correlatos específicos del proceso de universalización de la escolarización. En este sentido, la consideración de los libros de texto ofrece elementos interesantes para indagar en las condiciones materiales de circulación de los textos literarios que habrán de ser leídos en situaciones de enseñanza. Condiciones fuertemente ligadas a procesos de legitimación de una cultura y sobre las que -tal como lo plantea Michael Apple (8)- la investigación ha demostrado hasta ahora un escaso interés. Los libros de texto presentan en forma impresa lo que se enseña en las escuelas y aún cuando pudieran existir algunas alternativas para la circulación de los saberes escolares, son los libros de texto los que ocupan un lugar cuantitativamente preponderante.

Una doble lógica de acumulación de "capital simbólico" y "capital financiero" rige los procesos de producción de libros de texto, genera diferentes formas de tensión, define estilos de ediciones y de editores. Altos controles de calidad, rigurosos procesos de producción, de revisión y de evaluación de lo producido, estandarización y burocratización de las prácticas editoriales, grados diversos de sometimiento a las pautas curriculares, relaciones de dominación o de autonomía relativa son algunos ejes generales para pensar los procesos de producción y recepción de los libros de texto.

En la consideración acerca del conocimiento escolar sobre la literatura interesa postular que el manual se presentará como instrumento por excelencia para la transmisión del

conocimiento. Si saber literatura es apropiarse de un conjunto orgánico de información, será el manual, entonces, quien cumplirá las funciones organizadora y difusora del conocimiento en su interior. En este sentido podemos decir que el manual se presenta como el aliado natural del enciclopedismo. Sin embargo, y pese a esta valoración positiva inicial, un recorrido posible a través de las opiniones vertidas por pedagogos, profesores, críticos, etc. muestra la tensión que recorre la presencia de este instrumento, en algún sentido constitutivo de la práctica.

En principio, las críticas más difundidas y específicas vienen del campo de la teoría literaria. Es así como será posible reconocer una tradición desde los años '60 que ha apuntado a la reflexión sobre el manual escolar y su lógica constitutiva.

Se puede registrar una línea de reflexión crítica en torno a la práctica de la enseñanza literaria y, especialmente, en relación con sus instrumentos que se inaugura en el Coloquio "L'enseignement de la littérature" realizado en el Centre Culturel de Cerisy-la-Salle de 1969 con la participación de Roman Jakobson, Algridas Greimas, Tzvetan Todorov, Sergei Doubrovsky, entre otros importantes teóricos de la época (9). Entre los materiales del Coloquio, sin duda es la intervención de Roland Barthes (luego publicada en Actas y como capítulo de un libro (10) la que ha tenido más difusión. Allí Barthes caracteriza al manual como un "museo" dentro del cual se establece un sistema de "censuras" que estaría operando como principio constructivo. Censura del cuerpo, de ciertos usos del lenguaje, censura política y de la reflexión vienen a ratificar la imagen marcadamente conservadora de este instrumento.

En la misma línea, Pierre Kuentz realiza en su artículo "El reverso del texto", un análisis crítico más pormenorizado donde plantea algunos problemas específicos que se postulan para comprender la lógica de constitución del manual. Diagramación, títulos, encabezamientos, notas, cuestionarios, ilustraciones, "traducción" (en el sentido de adaptación del lenguaje, mediante reescritura y sistema de notas al pie, para asegurar la legibilidad del lector contemporáneo), fragmentación, montaje y encuadre. Asimismo, es destacable en el trabajo de Kuentz -que fuera publicado en la revista "Littérature" en 1972 (11)- la enunciación irónica lo que da cuenta seguramente del alto grado de consenso, manifestado aquí por la complicidad que el autor está suponiendo esperando de parte del lector al decidir el uso de la ironía.

De dos años más tarde, 1982, es el trabajo de Lore Terracini *I segni e la scuola. Didattica della letteratura come pratica sociale* (12) quien aborda al manual desde el punto de vista semiótico teniendo en cuenta especialmente la información y la eficacia comunicativa de

la estrategia enunciativa del manual. Terracini compara al manual con otros discursos de alcance masivo que reconocerían un comportamiento pragmático similar. El periódico o el noticiero tienen en común con el manual el hecho de constituirse en la única fuente de información a la que no se le discute credibilidad. El discurso del manual tiene también similitudes con el discurso político desde el punto de vista léxico: ambos recurrirían frecuentemente a una suerte de criptolenguaje conformado por términos de la teoría literaria y la historiográfica de difícil comprensión por parte de sus destinatarios. La tercera comparación propuesta por Terracini es la que se puede establecer con el discurso de la publicidad en tanto es posible reconocer una estrategia de presentación de los autores que recurre a valoraciones positivas (absolutas o relativas) similares a las que utiliza la publicidad para referirse a sus productos.

En nuestro país, un discurso crítico afín, aunque de circulación extra-académica y centrado en aspectos más vinculados con lo didáctico, inicia su desarrollo en la génesis misma del sistema de la enseñanza secundaria. Se trata de una tradición crítica elaborada desde el propio ámbito de la práctica, ya no a cargo de críticos y teóricos del campo de la literatura, sino a cargo de los propios actores de la práctica: pedagogos, profesores de literatura, autores de libros de texto, entre otros. Una serie diversa de textos que incluyen artículos críticos, reseñas bibliográficas, capítulos de libros para docentes, parecen estar destinados a desarrollar una estrategia posible para la regulación de la producción de un mercado de amplio alcance social. Así se va configurando una tradición crítica frente al manual en relación con su utilidad, la calidad de la información, la conveniencia de su uso, los diversos intereses que involucra en cuanto a las relaciones entre la prescripción y el mercado escolar. Esta tradición se va tramando de manera simultánea a las luchas por la imposición del curriculum, los vaivenes en las decisiones en torno al sistema de la enseñanza secundaria en general y al curriculum de literatura en particular.

Es uno de los textos fundacionales de la enseñanza secundaria argentina, la citada *Memoria* de 1865 de Amadeo Jacques, el que constituye el punto inaugural de la polémica:

En cuanto a los textos, volveré a manifestar aquí ciertas ideas que, por más resistencia que haya encontrado en su primera

aplicación en este país, no dejan de sacar ya de la experiencia del Colegio de Buenos Aires una fuerza demostrativa casi irresistible. ¿Cuáles son los textos de enseñanza que se deben adoptar en los Colegios Nacionales? A esta pregunta, ya varias veces suscitada, yo contesto como siempre: "Todos o ninguno"; todos porque no existe uno tan malo que no se pueda sacar de él algún partido; ninguno, porque no hay uno solo que sea absolutamente perfecto. Y aún cuando existiera tal libro, se debería vacilar en adoptarlo, porque adoptar en estilo de enseñanza oficial, es casi prescribir y por consiguiente, hasta cierto punto, excluir. Es por lo tanto entronizar la rutina, apagar en el profesor el espíritu de indagación, y en el discípulo el interés de aprender, que se alimenta principalmente con la variedad y lo imprevisto de la enseñanza; es inmovilizar en una sola forma y luego matar la instrucción, que vive de movimiento y de progreso.

Un libro ha sido adoptado oficialmente para la enseñanza de cierta ciencia, de la aritmética, por ejemplo. El profesor tiene desde entonces el deber de conformarse a este libro, y el derecho de limitarse al mismo. Este deber lo cumple con mucha facilidad; no tiene para esto sino que leer cada mañana una página o dos del libro, y las va rendir fielmente en su clase, con o sin comentario. Ese derecho, lo usa ampliamente; pues es dulce a la pereza, pecado mortal muy común entre los hombres. En efecto, ¿qué cosa más cómoda que esta de tener hecha y, por decirlo así, redactada por orden de la autoridad?

La cita de Jacques es significativa pues no sólo se refiere a cuestiones del conocimiento escolar, de su organización y de su administración sino a la relación del docente con este

conocimiento. Asimismo señala una fuerte tensión entre su propuesta y cierta “resistencia” que provendría de la propia lógica de la práctica docente.

La conciencia de la necesidad de la producción de los materiales escolares para literatura aparecía, como lo hemos visto, en Rodó cuando reclamaba un verdadero programa editorial dirigido a la escuela secundaria que incluyera un libro de teoría de la literatura, con conceptos de la preceptiva, acompañado de una antología “compuesta con objeto y plan esencialmente didácticos y ajustada al ordenado desenvolvimiento del libro de teoría, para corroborarlo con la eficacia irremplazable de los ejemplos” y de “un texto de historia literaria, parco en nombres y en juicios bibliográficos”. Rodó tiene conciencia del carácter particular de este tipo de textos: “la producción de obras didácticas se considera, en general, tarea subalterna y adaptada a un mero fin de utilidad”. Reconoce Rodó la importancia de estas publicaciones pero frente a las obras producidas su juicio es negativo:

Esta particular prevención tiene su fundamento, y es que no existe género de obras didácticas donde la pobreza, la insipidez, la frialdad, la inmovilidad rutinaria, que suelen desvalorizar los libros de esta índole, aparezcan con tan desconsoladora plenitud como en los textos de retórica y teoría de la literatura

Libros que nos hablan de obras producidas hace más de un siglo, los libros escolares, dice Rodó, pertenecen “a ciertos rincones de la vida intelectual o social” donde nadie se ocupa de desterrar “la inercia de ideas y costumbres”. (13)

Por su parte Ricardo Rojas en *La restauración nacionalista* realiza reiteradas referencias a los materiales escolares (14). Rojas manifiesta la necesidad de estos libros desde el punto de vista didáctico pues observa que: “En la práctica de la enseñanza los mejores profesores fallan por la carencia de material didáctico”. Centrado en su interés por la enseñanza de la historia Rojas propone una colección de textos -un moderno proyecto de edición- donde se elegirían series de textos literarios como auxiliares de la clase de historia, entre las que cabe destacar una antología con fragmentos literarios de tema histórico: “siluetas, diálogos, descripción de batallas” adecuadas para la “formación de sentido histórico”. entre los

autores seleccionados están Homero, Walter Scott, Shakespeare, Cervantes, Flaubert, Quevedo, D'Annunzio, y una antología con "descripciones geográficas" con textos de Darío, Rudyard Kipling, Loti, Azorín, Leconte de Lisle. Conciente de la limitación de la tradición literaria escolar acotada a la lectura de literatura española, Rojas propone privilegiar en estas antologías auxiliares fragmentos de literatura latina, francesa, inglesa, alemana e italiana.

Siguiendo con la línea de posturas críticas interesa la opinión del Inspector Ernesto Nelson quien en su *Plan de Reformas* (15) atacará abiertamente al conjunto de la producción de los textos escolares con argumentos de carácter académico-pedagógico. Según Nelson, la utilización de manuales traería consecuencias negativas para el trabajo escolar y específicamente respecto de las actividades que desarrolla el alumno en la clase de literatura en relación con los textos literarios. Vimos en el capítulo anterior la preocupación de Nelson en relación con la necesidad de que los alumnos entren en contacto con los textos literarios. La adopción del manual tendrá efectos directos en la práctica desarrollada por el profesor en el aula. Nelson se pronuncia tanto en lo referido a los aspectos didácticos como aquello que tiene que ver con los conocimientos escolares en este párrafo ya citado:

en suma, ¿por qué habría el profesor de esforzarse en ser un maestro, si el estado sólo le pide sea un instructor de verdades ya hechas, un distribuidor de las baratijas del saber, un cómplice, en una palabra, del libro y del examen?

El manual es el instrumento privilegiado para una concepción del conocimiento como transmisión y lo que aquí se cuestiona no es sólo esta concepción de la transmisión sino también la legitimidad de esos saberes transmitidos.

Complementariamente Nelson vincula la cuestión del conocimiento escolar con la dimensión económica. Para Nelson, una educación medida por "conocimientos", dará origen a una próspera industria, la de los libros de texto. Estos se convierten, subsidiariamente al auge de los programas de estudio, en verdaderos "catálogos de conocimientos oficiales". Esta industria "muy ortodoxa", según el juicio de Nelson, ha producido los textos que completan

los cuatro pilares del armazón educacional: plan, programa y examen. La doble lógica de acumulación de “capital simbólico” y “capital financiero” postulada por Apple encuentra en este texto de Nelson una explicitación marcadamente crítica.

Por su parte, el ya mencionado Fernández Coria, profesor chivilcoyense, en un artículo sobre un nuevo manual de René Bastianini (16), repite esta caracterización doble de los materiales escolares, pues también advierte el funcionamiento de la doble lógica de acumulación de capital simbólico y capital financiero:

¿Uno más? esta es la pregunta que invariablemente nos hacemos cada vez que llega a nosotros un libro destinado a servir de manual en nuestros colegios

Esta pregunta desencadena a continuación una serie de críticas que ponen en cuestión tanto a los manuales mismos, como no pertenecientes “a la literatura”, como a la “poderosísima”, “muy bien organizada” e “influyente” industria editorial a la que sí pertenecen. Al respecto, denuncia el reciente fracaso de una reforma de planes de estudio a causa de las presiones ejercidas por el sector. Desde el punto de vista didáctico, el uso de manuales, obstaculizaría, según Fernández Coria, la posible relación del alumno con la literatura. Sobre el final, su valoración del texto de Bastianini será positiva pues considera al autor como un conocedor del tema que presenta.

En su texto sobre enseñanza de la literatura, que consideraremos más adelante, Fernández Coria (17) expone conceptos similares. Retomando a Nelson sostiene que no se puede reducir la enseñanza a la información escueta que transmiten los manuales de literatura. Según Fernández Coria, los datos que aparecen en ellos (biográficos, bibliográficos, resúmenes de argumentos) son vagos, imprecisos, difusos, discutibles: en definitiva, son “de segunda mano”.

También Amado Alonso se pronunció en relación con el tema de los libros escolares. En sus consideraciones previas a la reforma de Planes de Estudio de 1936 (18), retoma el problema del manual como instrumento para la enseñanza de la lengua y la literatura al que atribuye la responsabilidad de “reducir” el aprendizaje a la lectura de estos manuales. Usar

manuales es, para Alonso, “escamotear” la literatura y se comprueba en los colegios nacionales cómo los alumnos se refieren a textos que jamás han leído. El planteo de Alonso vendría a cuestionar una enseñanza meramente contenidista y enciclopédica, que está en los supuestos de la producción de los libros de texto. Su método, que en la propuesta de los programas se traduce en la lectura de doce obras literarias anuales a partir del ciclo básico, supone un contacto directo y activo del alumno con los textos literarios.

Ya entrando en la década del ‘60 y en un período de renovaciones teóricas, pedagógicas y del campo literario, otras voces se referirán al problema del manual como instrumento para la enseñanza literaria. En su perspectiva antirracionalista y haciendo hincapié en la necesidad de rescatar lo “emocional” para la enseñanza de la literatura, Mariano Morínigo (19), ataca a programas, planes y manuales por “transformar la literatura en una materia de desarrollo programático tan severo y rígido como el de la gramática”; al respecto sostiene que son los manuales los que proponen “métodos improvisados y rutinarios”, de los que se espera resultados “evaluables”.

Desde una óptica más preocupada por los contenidos que por las cuestiones metodológicas, María Luisa Cresta de Leguizamón retomará, en su libro de 1962 (20), parte de las críticas que había formulado Amado Alonso, refiriéndose al manual como una “vía indirecta” de acceso a los textos literarios. La autora supone que toda historia literaria contenida en un manual es necesariamente una recopilación de datos, resúmenes, pormenores y estadísticas, ordenados según un “método cronológico”. Por otra parte, reclama una adecuada actualización de los contenidos y metodologías de estudios de acuerdo a las modernas teorías literarias (Spitzer, Amado Alonso, Dámaso Alonso, Alfonso Reyes, entre otros). Retomando a Fernández Coria, a quien cita, Cresta de Leguizamón plantea la complicada trama que se establece entre programa, manual y examen.

Por último en el libro ya citado *La enseñanza de la literatura en la escuela media* de Castelli y Passafari de Gutiérrez, de 1968 (21), aparece un capítulo dedicado especialmente al libro de texto en el que los autores reconocen el “obstáculo” que constituye el uso del “texto único” en la enseñanza y perciben, además, el rechazo que, en alguno ámbitos, se hace del mismo. Advierten asimismo que la supresión de este instrumento sólo puede plantearse como una “meta ideal”, argumentando a continuación, sobre los inconvenientes para alcanzarla:

costos elevados de los libros, plazos limitados del préstamo de libros a domicilio en bibliotecas, imposibilidad de los alumnos de concurrir a bibliotecas, la vigencia de programas enciclopédicos, excesivamente extensos, los métodos de enseñanza. En virtud de lo anterior, sostienen Gutiérrez y Castelli que el manual debe asumir un carácter complementario y debe requerirse como “ayuda funcional”. Proponen, a la vez, la necesidad de que futuros manuales sean escritos por estudiosos de la disciplina, asesorados por equipos psicopedagógicos. En síntesis, juzgan al manual como un instrumento útil para el desarrollo de la enseñanza y, en este sentido, consideran la posibilidad de establecer pautas que servirán para que el docente pueda valorar la calidad del manual en cuestión y para que los editores perfeccionen sus publicaciones: reduciendo el número de autores a los “más representativos” (“Jefes de escuelas o movimientos”), jerarquizando con achicamientos de tipografía la información (datos biográficos del autor, principales y secundarios; la obra principal de un autor, frente a otras no tan importantes); usando recursos visuales, incorporando bibliografía, etc.

Uso, historiografía y relaciones con lo curricular en un período de hegemonía del manual

En relación con las articulaciones posibles entre libros de texto y pautas curriculares es posible detenerse en la producción de manuales, colecciones escolares y antologías aparecidos a partir de la década del '40 y cuya vida útil puede fecharse hasta los años '60 o '70 según los casos.

La selección de este corpus acotado a este momento obedece a varios motivos. El primero, y obvio en este tipo de investigación, es el hecho de que la mayor cercanía en el tiempo permite un más fácil acceso y reconstrucción de las fuentes. En general se han padecido las dificultades originadas, por un lado, en el poco cuidado de las ediciones que suelen no tener fecha de la primera edición, a veces ni siquiera fechas de impresión, cantidad de ejemplares de la tirada, número de edición, etc., y por otro lado, en la falta de hábitos de preservación de materiales que en general son desvalorizados por “antiguos” y “desactualizados” en el ámbito de las bibliotecas escolares. En segundo término, y éste es el motivo principal, es que los años '40 suponen el inicio de un período de aproximadamente dos décadas de consolidación,

estabilización y permanencia de los programas de literatura en la escuela secundaria (22). Más precisamente, la elección de este corpus responde a la necesidad de dar cuenta de la hipótesis que queremos sostener según la cual es posible afirmar que estos momentos caracterizados como de consolidación, estabilización y permanencia de programas son momentos de hiperproducción editorial. Desde la doble lógica articulada de capital simbólico y capital financiero se puede comprender el hecho de que puestos en juego unos programas de asignaturas planteados como el conocimiento oficial -con mayor o menor valor prescriptivo- el mercado editorial escolar responderá inmediatamente con su producción a la necesidad de dar respuesta a una demanda generada desde el propio valor simbólico impuesto por la reforma de programas.

Podríamos en este sentido postular, la existencia de un movimiento pendular y paradójico: con posterioridad a la implementación de una reforma innovadora, se produce una apropiación inmediata por parte de la producción editorial que de alguna manera somete la pauta oficial a los formatos de la transposición didáctica que supone la lógica del manual. Se construye de esta manera una versión posible de esa pauta que se constituye en pieza clave de los procesos de reproducción didáctica del saber escolar sobre la literatura.

Un tercer motivo para justificar la selección de este corpus se vincula con la recepción posible de esta investigación y se refiere al hecho de que son específicamente los manuales aquí considerados los que construyen y ratifican la representación habitual que tenemos en la actualidad de lo que se entiende por un manual de literatura. Se trata de una imagen naturalizada que supone una propuesta historiográfica determinada, un corte nacional, la presencia articuladora de movimientos y autores como criterio excluyente para su organización y también un dispositivo de edición particular que se confirma en los casos analizados: un libro de cierto volumen (tapa de 15 por 22 cm. y lomo de tres a cinco centímetros de espesor), presencia de ciertas imágenes (en todos los casos retratos dibujados de los autores estudiados, encabezando cada capítulo). Por su parte, la colección escolar a la que haremos referencia inaugura una línea editorial, crea de alguna manera un nuevo género escolar, fundamentalmente en lo que hace a lo paratextual, que tendrá permanencia en el mercado y que, además, reconocerá imitaciones y epígonos que llegan hasta la actualidad.

Manuales de literatura en la década del '40

En este primer punto tomaremos como casos paradigmáticos tres manuales de literatura aparecidos entre 1940 y 1947, que están producidos en estrecha vinculación con los programas de literatura vigentes a partir de 1937 y de 1939 y que no se modificarán hasta 1953. Se ha acotado la consideración a los específicos de Literatura Hispanoamericana y argentina utilizados habitualmente en los quintos años de los colegios nacionales, liceos de señoritas y escuelas normales del país.

La reconstrucción de un momento interesante dentro del devenir histórico de la historia de la enseñanza de la literatura permitirá la formulación y análisis de algunas hipótesis específicas sobre la relación entre curriculum y manuales; consideraciones que podrían hacerse extensivas a otros momentos en la historia de la práctica.

La primera de ellas se refiere a la sobredeterminación curricular que estaría incidiendo en la producción de este tipo de materiales. Es decir que, según el carácter más o menos prescriptivo que asuma la norma curricular, los autores de manuales escolares habrán de tomar esta prescripción como guía para la organización de sus textos o, caso contrario, funcionará como una referencia temática.

La otra sobredeterminación -que pone en juego nuestra segunda hipótesis- es la interrelación que existiría entre las concepciones historiográficas vigentes por afuera del ámbito escolar y las concepciones historiográficas de los manuales escolares. Las concepciones historiográficas extraescolares influirán, en algunos casos, en la confección de los programas oficiales y a través de estos, en los libros de texto y, en otros casos, en los libros de texto directamente.

En tercer término, existirán una serie de sobredeterminaciones vinculadas a las restricciones editoriales. La industria editorial escolar habrá de imponer sobre estos textos una serie de convenciones de edición, tanto en aspectos organizativos del texto -títulos de tapa, textos de contratapa, índices, prólogos para el profesor, para el alumno, etc.- como en aspectos gráficos -diagramación, formato, elección de caracteres tipográficos, títulos, manejo de blancos, inclusión de recuadros, palabras destacadas, ilustraciones-.

Esta triple sobredeterminación habrá de incidir a la manera de variables cuya mayor o menor incidencia permitirá distinguir “estilos” de libros de texto. Quienes han intentado sistematizar este tipo de producción (23) hablan de modalidades más “reproductoras” o más “transgresoras” en relación con la prescripción curricular oficial.

En una revisión general de los libros de texto de literatura para la enseñanza secundaria producidos en la Argentina, en diversos momentos desde fines del siglo XIX hasta los años ‘70, hemos observado su constante adecuación a las prescripciones vigentes. Es decir, resulta difícil detectar textos que se encuadren dentro de la modalidad “transgresora”. En términos generales pareciera que es el campo de la antología donde sería posible detectar producciones que podrían aceptar este rótulo.

En relación con este grupo de textos es posible observar cómo abordan su objeto de estudio, cómo organizan el recorte de conocimiento que incluyen, qué justificaciones esgrimen sobre éste y qué relaciones establecen con otros discursos que estarían sobredeterminando su producción lo que nos permitirá observar las relaciones entre curriculum oficial e historiografía.

Los libros de texto seleccionados, por su amplia y duradera repercusión, son los siguientes: *Lecciones de Literatura Argentina e HispanoAmericana* de Roberto F. Giusti (Primera edición 1947) (citado a partir de ahora como G), *Historia de la literatura americana y argentina* de Fermín Estrella Gutiérrez y Emilio Suárez Calimano (Primera edición 1940) (citado a partir de ahora como EG y SC) y *Literatura Americana y argentina* de René Bastianini y Laura B. de Molina y Vedia (s/f, aprox. 1940) (citado a partir de ahora como B y MV). (24)

Lo primero que interesa observar –como una sobredeterminación que ubica a los textos en el circuito al que van dirigidos- son los “Prólogos”, “Introducciones” u otros textos preliminares al desarrollo de las temáticas específicas. Estos textos introductorios habrán de cumplir –según los casos- una o más funciones.

En primer término, una *función fática*, es decir, de establecimiento de un circuito de comunicación autor-lector, autor del manual-estudiante como se puede leer en EG y SC en su

“Prólogo para el alumno”, donde no los autores, sino un escritor de prestigio en el ámbito escolar (Arturo Capdevila) recomienda el libro a sus destinatarios, legitimando, a la vez, a la obra y a sus autores:

Todo esto es lo que han logrado para usted, joven alumno de Literatura, don Fermín Estrella Gutiérrez y don Emilio Suárez Calimano: todo un poeta y un crítico. Dichoso Usted que estudiará esta rama de la HISTORIA DE LA LITERATURA en un libro precioso. ¡Bien lo hubiera querido encontrar en mi colegio cuando yo tenía la edad de usted!

Esta función la pueden cumplir otros interlocutores en la comunicación didáctica, por ejemplo, autores y profesores. Tal es el caso de G, en su “Prólogo de la 1ra. edición. A los Señores Profesores” donde, a la vez, se construye una imagen del propio autor en tanto productor de obras del mismo género, que se espera, sea favorable, para el lector-profesor al que va dirigida:

Con estas *Lecciones de Literatura Argentina e Hispanoamericana* completo la serie de textos que he escrito para los alumnos de Castellano y Literatura de las Escuelas Normales, Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas (...) A la opinión de los colegas que tan benévolos han sido con mis libros anteriores, me remito una vez más con la esperanza de que me sea igualmente favorable.

La misma función de contacto autor-profesor se da en el “Prólogo” de EG y SC:

El texto que sometemos a la consideración de los señores profesores, ha sido planeado y realizado en vista del mayor rendimiento posible.

Otra de las funciones que pueden cumplir estos textos introductorios es la de *instructivo didáctico*, es decir, se ofrecen pautas para la utilización del libro. Esto se da especialmente en B y MV que dedica íntegramente su “Introducción” (que lleva como subtítulo: ‘Acerca de la manera más conveniente de utilizar la presente obra’) a prescribir cómo ha de organizarse una clase en torno al uso del manual. Esta prescripción dirigida a los profesores, se extiende a los alumnos en un llamativo recuadro ubicado en el margen superior de la primera página del Capítulo I en el que se lee:

ESTUDIANTE: No se atrase Ud. con la lectura de este texto ni de la antología correspondiente. Lea CADA DIA algunas páginas no más, las necesarias como para ir acompañando las explicaciones de su Profesor. De ese modo se le hará grato y provechoso el estudio de la asignatura.

En otros casos, esta función no se reduce a la de instructivo metodológico sino que brinda una idea sobre cuáles son los conocimientos significativos que el manual ofrece a los alumnos. Se trata de una toma de posición sobre cuál debe ser el conocimiento a enseñar en la asignatura y cuál es la legitimidad. En G:

Atribuyo tanta importancia a la Antología como a la información histórica, biográfica y crítica. Aquella es el indispensable complemento de la cultura literaria. (...)
En las *Lecciones* he buscado unir la exactitud en las noticias históricas y cronológicas, acudiendo siempre a las fuentes y a la bibliografía más reciente y autorizada, con una discreta precisión crítica, sin extremarla.

E incluso, también en G, aparece una referencia a la recepción del discurso del manual – cercano, según su autor, al discurso crítico- por parte de los alumnos:

No hay ningún motivo para suponer que el alumno de quinto año, capaz de comprender y usar el vocabulario técnico, por ejemplo, de la Filosofía o de la Física, no lo sea para penetrar el lenguaje de la crítica.

A la vez, este discurso didáctico, si bien puede estar impregnado por el discurso crítico, mantiene ciertas características que le son propias:

Por último diré que por tratarse de un libro didáctico, no he rehuído la oportuna repetición de ciertas nociones, considerándola provechosa para el alumno.

En EG y SC se postula:

La presente obra ha sido realizada en el convencimiento de que es necesario, dentro de esta materia, dar a los alumnos, no solo los datos biográficos y bibliográficos más importantes de los autores consignados en el programa de estudio, sino una idea cabal del desarrollo de la cultura y las letras en el continente y en nuestro país, a lo largo de las distintas épocas.

y el mismo texto llama la atención -en consonancia con los debates de la época- sobre la "omisión grave" de que hasta poco tiempo atrás sólo se haya centrado el interés y la preocupación en la enseñanza de la literatura española.

En otro nivel, es posible reconocer en dos de los textos analizados, la existencia de una *función historiográfica*, en el sentido de que se exponen en estos textos introductorios, las ideas sobre la historia literaria que se han puesto en juego en la producción de estos manuales. Resulta significativo destacar la presencia de esta función pues es indicativa de la conciencia por parte del autor acerca de la propuesta historiográfica ofrecida. Estas ideas historiográficas ya se vislumbran en los mismos títulos de los manuales en cuestión. En el caso de G, el prólogo

aclara que se trata de *Lecciones de Literatura Argentina e hispanoamericana* pues no ha existido, dice el autor, la pretensión de escribir una historia sino “una sucesión ordenada de lecciones”. En el caso de EG y SC, el prologuista inicial -Arturo Capdevila- se extiende en la definición de lo que ha de ser una historia literaria:

Una HISTORIA DE LA LITERATURA no es, por consiguiente, fría nómima de autores y de obras. Es -tiene que ser- una viva narración de profundo interés, en la cual corresponde averiguar principalmente el cómo y el porqué de sus manifestaciones, así como la mayor o menor vinculación de cada obra a su medio, a su pueblo, a su época.

Esta idea de “vinculación” de cada obra con su medio, pueblo, época, se ve reafirmada por el hecho de que en este manual -caso único entre los analizados- existe una “Introducción al estudio de la literatura Americana y Argentina” que incluye una sección denominada “América. Noticia sobre el continente y su historia” en la que se propone:

Antes de estudiar la literatura de una región determinada, es necesario conocer, siquiera sea someramente, la geografía y la historia de dicha región. El hecho cultural -en este caso el hecho literario- tiene a menudo estrecha vinculación con la realidad geográfica y con el acontecer histórico del lugar donde se produce.

A diferencia de los otros manuales, EG y SC reconoce un matiz determinista que se había registrado en algunos manuales de principio de siglo; sin embargo, esta historia literaria no deja de ser una historia de autores- rasgo común a todas las historias escolares revisadas- y esto se destaca también en el “Prólogo”:

Los autores han sido considerados de acuerdo con su

jerarquía, y en todos los casos se ha tenido presente en sus biografías los rasgos o detalles que inciden luego en su producción.

Más allá de las diferencias que se leen en las explicitaciones de estos textos introductorios con respecto a sus concepciones historiográficas, interesa señalar la sobredeterminación curricular que estaría operando en la producción de estos textos.

Al observar los programas de asignaturas de cuarto año de los Colegios Nacionales elaborados por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública notamos que éstos están organizados en doce unidades, cada una de ellas encabezada por un título de carácter general seguido de una nómina de temas particulares, la mayor parte de las veces, nombres de autores y al final un listado de "Lecturas obligatorias".

En cuanto al criterio de organización general indicado en los títulos que introduce cada unidad, interesa señalar el carácter heterogéneo de éstos. Por una parte, se proponen unidades organizadas a partir de lo sociopolítico: "La literatura de la América española en la época colonial", "La literatura en la América española durante el movimiento de independencia"; por otra parte, hay otros títulos que indican cortes temporales y espaciales: "La literatura en la América española durante el siglo XIX", "La literatura en la América española desde 1885", "Escritores argentinos del siglo XIX", "La literatura argentina contemporánea". Otros cortes son un cruce de espacio, tiempo y género: "La novela y el cuento en la Argentina durante el siglo XIX", otros meramente de género: "La poesía gauchesca del Río de la Plata", "El teatro en el Río de la Plata" y, por último, una de las unidades de tipo monográfico se titula "Sarmiento".

Esta diversidad de criterios en la organización del programa de estudios "se llena de contenidos" en cuanto los autores de libros interpretan el texto curricular y despliegan ahí sus propias decisiones historiográficas. Salvo algunas diferencias poco significativas, el ordenamiento en capítulos de los libros de texto coinciden con cada una de las unidades del programa de estudios oficial. Salvo en el caso de EG y SC que incluye a "Sarmiento" como parte del capítulo sobre literatura argentina del siglo XIX, la historia de la literatura escolar aparece como una repetición de la historia literaria del programa de estudios.

Algunas de las unidades son reinterpretadas con más precisión en los manuales: aunque el programa oficial no lo especifique, “La literatura en la América Española desde 1885”, el contenido ingresado en los manuales en este ítem es “modernismo” en hispanoamérica. Sólo EG y SC usa esta terminología.

Para el caso de las unidades VIII y IX del Programa, ambas anunciadas como “Escritores argentinos del siglo XIX”, los escritores mencionados en cada caso y la respectiva nómina bibliográfica, les permite a B y MV y a G -pero no lo hace EG y SC- diferenciar entre “Escritores argentinos de la Organización Nacional” (Juan Bautista Alberdi, Bartolomé Mitre, Vicente Fidel López, Juan María Gutiérrez) -Capítulo VIII- y “Escritores argentinos de la nación organizada” (Nicolás Avellaneda, Lucio V. Mansilla, Eduardo Wilde, Miguel Cané, entre otros).

Para el caso de la unidad XI del Programa, convertida en última unidad en los textos, “La literatura argentina contemporánea” son G y EG y SC -y no B y MV- quienes amplían la oferta de autores dentro de la categoría más o menos flexible “literatura contemporánea”. Es así que además de Ricardo Güiraldes y Leopoldo Lugones, ambos autores agregan a Evaristo Carriego, Horacio Quiroga, Alfonsina Storni y G incluye a Almafuerte y a Ricardo Jaimes Freyre, entre otros.

Es interesante observar en relación con la producción de estos textos que si bien existe sobre ellos un fuerte condicionamiento del programa de estudios en cuanto a la organización general, es posible detectar también zonas de mayor permeabilidad como en el caso de la categoría “literatura contemporánea”. A la vez se observa -como una hipótesis posible- que este rasgo de permeabilidad aparece más nítido en los autores que desarrollan actividades por afuera del ámbito escolar. Bastianini se desempeñó como profesor y rector del Instituto del Profesorado de Buenos Aires y fue también profesor del Colegio Nacional de Buenos Aires al igual que su esposa, Laura de Molina y Vedia. Para los casos de Giusti, Estrella Gutiérrez y Suárez Calimano, si bien los tres se han desempeñado como docentes del nivel secundario, Estrella Gutiérrez era Vicepresidente de la Sociedad Argentina de Escritores y Secretario de la Academia Argentina de Letras; Suárez Calimano era Director de la Sección Letras Hispanoamericanas de la revista “Nosotros”, la misma que dirigía Giusti.

Se plantea, entonces, como lo habíamos visto para el caso de la intervención de los miembros del Colegio Libre de Estudios Superiores en la planificación curricular, la pregunta sobre de qué manera se da la inserción de intelectuales del campo literario hacia el campo de lo pedagógico en relación con la literatura. Cuáles son los efectos de estas intervenciones y cómo podrían evaluarse. Si bien, los casos analizados son paradigmáticos de lo que se postula como una relación de fuerte sujeción del libro de texto al programa, la zona de la contemporaneidad es la que ofrece más posibilidades de decisiones de inclusión por parte de los autores.

Si Estrella Gutiérrez y Suárez Calimano están proponiendo la lectura de autores de importante repercusión desde hace dos décadas, Giusti, en cambio, y a pesar de su lugar central en el campo literario contemporáneo, se mantiene reticente en relación con la inclusión de autores. Veremos más adelante como los roles del profesor y del crítico son ejercidos por Giusti a la manera de dos mundos separados, con sus propias lógicas para las operaciones críticas e historiográficas.

Otros materiales para la enseñanza de la literatura

En el contexto de las sucesivas polémicas sobre la lectura que recorrían distintos momentos de la historia de la práctica y que reconocían una particular inflexión en los años '30, será necesario abrir una consideración sobre dos materiales de gran importancia en la enseñanza literaria: las colecciones escolares y las antologías.

El carácter inevitablemente fragmentario de la recolección de fuentes impide, en este campo de la enseñanza, comprobar la hipótesis planteada por Alfonso Reyes en el sentido de que ciertos aspectos de la historiografía literaria no se darán únicamente en el interior de los manuales de historia de la literatura sino que será posible detectar una(s) concepción(es) historiográfica(s) predominante(s) en cada antología: "Toda antología es ya, de suyo, el resultado de un concepto sobre una historia literaria", de modo que será posible establecer relaciones -sigue Reyes- entre antologías y manuales: "de suerte que antologías y manuales se enlazan por relación de mutua causación, se ajustan y machihembran como el cóncavo y el convexo, como el molde hueco y la medalla en relieve". (25)

El corpus es disímil y heterogéneo y resulta difícil reconocer líneas de continuidad. Es por eso que hemos preferido tomar algunos casos representativos de ciertos momentos en que estos instrumentos tienen una mayor presencia en la práctica y asimismo reconocen mayor permanencia.

Existiría, entonces, una tradición necesariamente fragmentaria del corpus "colecciones y antologías" -en su caracterización escolar- (26) que incluiría asimismo la tradición de los discursos acerca de estos materiales: es decir, la explicitación de los presupuestos por los que se construyen, de los juicios de valor y de los criterios de selección (representatividad - histórica, ideológica, estilística, regional, etc.-, calidad, criterios más o menos arbitrarios de los antólogos, etc.) que se ponen en juego.

Podemos coincidir con Hugo Achugar (27) en el sentido de que una antología -y cabría ampliarlo a la consideración de una colección- realiza la operación de salvar para la memoria histórica -y podríamos agregar para la tradición escolar- aquellos textos que una determinada cultura procura preservar. En este sentido, salvar para la memoria histórica es, a la vez, olvidar. Memoria/olvido o inclusión/exclusión rigen la lógica del espacio sacralizador de la antología.

Para el caso particular de las antologías y las colecciones escolares), será posible repensar los problemas antes expuestos en función de un universo pragmático particular en el que se constituirán un conjunto de autores -los prologuistas y antólogos escolares, que podrán o no ejercer esa función en el ámbito no escolar-, unos destinatarios apuntados a los que en este caso se propone transmitir cierta información, cierto conocimiento histórico-literario. Las colecciones y las antologías buscarán "salvar" en este caso para la función pedagógica ciertos textos a los que se les atribuirán valores en esta dirección. Esta función pedagógica determinará según su "orientación" la constitución de materiales escolares hegemónicos -que seguirán a pie juntillas los dictámenes del currículum oficial- y materiales escolares a los que podríamos llamar -con Achugar- "contrahegemónicos", que buscarán la selección de textos con criterios alternativos, que provocarán la mutación y el desplazamiento de las zonas de lo incluido y de lo excluido.

Caracterizar la lógica de estos materiales supone también dar cuenta de las distintas operaciones llevadas a cabo en su construcción. Un doble juego de montajes de fragmentos en

busca de una totalidad habrá de dar sentido a una serie de operaciones de recontextualización: cada texto se inscribe en una nueva sintaxis, es seleccionado frente a otros que son excluidos, en un eje paradigmático y entra en relación con otros textos, en un eje sintagmático.

Este eje sintagmático habrá de proponer una semántica y una pragmática particular; es decir, por una parte existirá una coherencia antológica que tendrá que ver con la existencia de un macrotema organizador explicitado que supondrá una operación de resemantización de los textos seleccionados en torno no sólo a lo que podríamos entender como el "tema" de la antología o criterio principal de selección. Esta categoría excede lo que típicamente entendemos por tema (por ejemplo, una antología sobre el tema del amor o sobre el tema de la muerte) sino que además podemos pensar en criterios nacionales (literatura checa); estético-generacionales (Prosistas del '80, Poesía del '60); estéticos (poesía vanguardista, surrealismo); regionales (literatura escandinava, literatura salteña); por género (de poesía, de teatro, de cuentos policiales, de ciencia ficción u otros criterios); por épocas (poesía de la edad media, narrativa contemporánea); por características de los autores (Autores exilados, jóvenes cuentistas); por las características de los destinatarios (literatura infantil, literatura juvenil); criterios diversos (de cuentos breves, para leer en vacaciones, del primer nivel -se refiere a un momento de la escolarización-, etc.). Por otra parte será posible reconocer ciertos presupuestos no explícitos sobre la concepción de literatura, la ubicación y la función de su publicación en el mercado, la recepción esperada, etc.

Para el caso de las antologías y colecciones escolares todas estas operaciones habrán de estar más o menos sobredeterminadas por la práctica curricular. Por fuera del campo literario, la lógica de la producción y la recepción escolar establecerá operaciones particulares y asumirá rasgos propios de este universo. Para este caso específico existen "temas" que podríamos reconocer como apuntados a ese sector del público. Con respecto a las colecciones existen enunciados editoriales de organización del tipo "Clásicos argentinos", "Biblioteca Clásica y contemporánea" o "Grandes Obras de la Literatura Universal" o en el caso de las antologías, las mencionadas "literatura juvenil" o "cuentos para el primer nivel" o "Antología 1, 2 y 3" que se constituyen en descriptores de alta eficacia para la circulación comercial.

Los "contenidos" que intervendrán en las operaciones de selección podrán estar entonces determinados por "necesidades" vinculadas con la práctica curricular: el conocimiento

de ciertos autores u obras de la historia literaria en función de los desarrollos temáticos propuestos en el manual, la necesidad de ofrecer ciertas visiones panorámicas, el requerimiento de la presencia de ciertos autores o textos "representativos", la selección de ejemplos adecuados a la explicación de saberes de la teoría literaria (por géneros, por subgéneros, etc.), de la gramática, de la normativa, etc. También será posible dar cuenta de lógicas de producción de materiales escolares que propongan una relación polémica, una mirada contrahegemónica frente a la pauta curricular y que busquen la ampliación del corpus de los textos legibles en la escuela en función posiblemente de una narrativa histórica diferente o de una propuesta de lectura alternativa ("Poesía argentina en los márgenes", "Antología surrealista", "Cuentos macabros", "Poesía popular", "Libros para nada", "Cuentos para leer sin parar").

Por otra parte, interesará investigar en torno a las subjetividades de antólogo. Se trata, en algunos casos, de productores del campo de la crítica y de la investigación académica a quienes se les encomienda la elaboración de antologías para uso escolar; en otros, se registra el caso de productores exclusivos del ámbito escolar que, en general, son también autores de libros de texto y pueden llegar a tener alguna actuación como asesores o especialistas a cargo de áreas técnicas de organismos de la burocracia escolar.

Sobre la antología en la Argentina -y para el caso específico de la escolar- será posible rescatar una 'teoría' sobre la antología que va dando cuenta de esta práctica. No sólo a través de sus prólogos, en los que la retórica de la justificatio demanda, en algunos casos obliga, a alguna referencia al género, sino también en ciertos textos pedagógicos dirigidos a docentes o en el testimonio de algunas prácticas escolares.

Primeras antologías

Se podría precisar que la primera antología para uso en la enseñanza son los tres volúmenes *Trozos Selectos de LITERATURA* de Alfredo Cosson, profesor de literatura del Colegio Nacional de Buenos Aires y colaborador y amigo de Amadeo Jacques. Los tres tomos se encuentran a mitad de camino entre una antología literaria y un libro de ejercicios de preceptiva. El modelo evidente son los "Morceaux Choisis" de la enseñanza francesa,

originados en la pedagogía jesuítica que usaba textos seleccionados para la enseñanza del latín (28). Incluía textos de los autores más diversos de la literatura universal, española, latinoamericana y argentina ordenados según géneros: Narraciones, Descripciones y cuadros, Caracteres, Retratos, Paralelos, Discursos, Disertaciones morales y filosóficas, crítica literaria, cartas y diálogos, poesías.

A la vez, se puede pensar que el campo de las antologías excede a aquellas producidas desde el mercado editorial escolar, pues también es posible tener en cuenta otros productos particulares como son las recopilaciones de textos realizados por alumnos. Es interesante, por ejemplo, el caso de la publicación *Literatura Argentina* del año 1903, dirigida por el Profesor Dr. Guillermo E. Leguizamón, que incluye "Ensayos hechos por alumnos de la 1ra. División en 5to. año del Colegio Nacional Central. Con fecha de noviembre y octubre de 1903, la antología está encabezada por una dedicatoria de los alumnos ("En testimonio de gratitud y respeto") y una carta dirigida por el Profesor Leguizamón al Rector del Colegio Señor Enrique de Vedia, más una presentación de este último que da cuenta de la circunstancia de publicación. (29)

Con una división en tres capítulos: "Epoca Colonial", "Epoca Revolucionaria" y "Epoca Contemporánea" se abordan autores como Labardén, Vicente López y Planes, Esteban de Luca, Fray Cayetano Rodríguez, Mariano Castelli, Bernardo de Monteagudo, Fray Justo Santa María de Oro, Esteban Echeverría, José Mármol, Ricardo Gutiérrez, Carlos Guido y Spano, Estanislao del Campo, José Hernández, Domingo Faustino Sarmiento, Juan Bautista Alberdi, Bartolomé Mitre, Nicolás Avellaneda, Félix Frías, entre otros.

Emilio Alonso Criado, "Profesor de Literatura en el Colegio Nacional 'Nicolás Avellaneda' y de Letras en el Instituto 'Presidente Roque Sáenz Peña'" publica en 1919 *Del aula. Aporte a la enseñanza de la literatura* (30) en cuya segunda parte a la que, dice el autor, llamaría "Este es el resultado de mi enseñanza", incluye una serie de textos realizados por sus alumnos: "Entre las diferentes composiciones transcritas hay diversas de forma y de índole: unas son de carácter preceptivo exclusivamente; otras imaginativas; algunas esencialmente líricas, ya en verso, ya en prosa: varias narrativas; no faltan tampoco las oratorias, y, por fin, las hay también crítico-biográficas". En estas últimas, los autores abordados son: Martín Coronado, Angel de Estrada (hijo), Osvaldo Magnasco, Mario Sáenz, Osvaldo Saavedra,

Belisario Roldán y Manuel Gálvez. En nota final aparece un listado de otras composiciones que no han podido ser incluidas en el volumen.

Particularmente interesantes son las opiniones y relatos de la práctica de la Profesora Delia Travadelo de la Escuela Normal Superior de Córdoba (31). Por una parte, la Profesora plantea una crítica explícita al género: "Siempre hemos tratado de evitar la antología porque creemos que su fragmentarismo acaba con el interés de los estudiantes. Esa larga nómina de autores que se pretende mostrar y a cuya valoración se aspira en un texto de dos o tres páginas, carece de real valor formativo". Al parecer Travadelo reconoce excepciones: *Relatos en prosa y verso*, de Erly Danieri y Francisca Chica Salas (32), es una "buena recopilación de pequeñas narraciones enteras de autores modernos, elegidas con fino criterio pedagógico". Criterio pedagógico en Travadelo es adecuación a un lector juvenil que podrá acceder a la lectura de ciertos textos.

Lo más destacable en la postura de Travadelo son las propuestas de acercamiento de libros a los estudiantes: "Una de ellas fué la preparación de una pequeña antología poética, propuesta de dos maneras: la primera con la distribución de autores, por lo general modernos y contemporáneos, entre los alumnos del curso, para que cada uno recopilara de ellos las poesías que mejor comprendiera y gustara; la segunda consistió en establecer temas de abundante motivación poética: la tarde, la infancia, la lluvia, la luna, etc., para que se recogieran poesías de diversos autores sobre cada uno de ellos. Estos trabajos, realizados con entusiasmo y cariño -es la palabra-, fueron entregados finamente ilustrados con grabados y acuarelas y completados con prosificaciones o comentarios de los poemas". Tensión entre el mercado editorial escolar y la escuela como espacio de producción coloca al trabajo de Travadelo, como veremos más adelante, entre las propuestas alternativas para la enseñanza de la literatura.

En relación con las colecciones y antologías en la Argentina, podríamos decir que, por un lado, el predominio del modelo histórico-enciclopedista que desplaza la práctica de lectura y, por otro lado, la inclusión de fragmentos en el interior de los manuales, incluso bajo la forma de nutridos "Apéndices", postergó la demanda, producción y consumo de este tipo de materiales.

Si nos proponemos evaluar uno de los efectos de las discusiones en torno a la necesidad de lectura directa de los textos literarios, podríamos decir que desde los años '40, a

partir de los mencionados apéndices y desde los años '50 y hacia los '60 a partir de procesos generales de modernización del mercado editorial y del mercado editorial escolar, estos materiales empiezan a tener una presencia significativa en la enseñanza.

Antologías en los años '40

En el contexto, entonces, de relativa estabilidad en cuanto a la prescripción curricular y planteada insistentemente la demanda de que se fomente la lectura de textos en el aula, es posible recuperar, en torno a los años '40, cuatro antologías -entre un grupo mayor que seguramente ha existido- dirigidas a los primeros años de la escuela secundaria. Se trata de *Iniciación literaria* (IL) de Delfina Bunge de Gálvez, publicada en 1937, *Acervo literario* (AL) de Ana Julia Darnet de Ferreyra, de 1940, *Antología Castellana* (AC) de O. Cortés Conde y G. Martín, cuya tercera edición es de 1941 (podríamos fechar la primera en aproximadamente tres años antes), y, por último, la ya mencionada -a propósito de las opiniones de Delia Travadelo- *Relatos en prosa y verso* (RPV) de Erly Danieri y Francisca Chica Salas cuya primera edición es de 1943.(33)

Interesa establecer algunas distinciones entre los cuatro materiales analizados en relación fundamentalmente con los criterios de selección propuestos por cada una de ellas.

IL parece estar proponiendo desde su título la idea de “inicio” según lo señala en la “Advertencia” la propia autora. La eficacia de este inicio debe estar garantizada por algunos requisitos que la antóloga se encarga de señalar: si bien se trata de iniciar a los niños de los últimos años de la escuela primaria y de los primeros de la secundaria “en las grandes obras del espíritu humano”, ello debe hacerse sin sacrificar los requisitos de legibilidad del libro (“sin que nada haya en él que no esté al alcance de los alumnos a cuyos cursos va destinado”). Legibilidad es también adecuación: “nada que no sea adecuado a su edad”. Asimismo, explica la antóloga, se ha evitado incluir notas demasiado extensas, así como también se han evitado palabras difíciles o “hecho histórico que no quede suficientemente aclarado”. La apuesta editorial va más allá porque esta situación de máxima transparencia y máxima legibilidad permitiría que el niño pueda “aun fuera de las clases, y sin otra ayuda, (...) hallar gusto en la

lectura de esta obra”; es decir, se propone un máximo de accesibilidad en relación con el libro que podría no ser demandado como lectura obligatoria por la escuela.

Este requisito de accesibilidad determina, asimismo, la necesidad de separarse del género escolar por excelencia: la historia de la literatura. La autora aclara precisamente que no se trata de “añadir, al ya sobrecargado programa, una asignatura más que aún no corresponde a los cursos indicados”. Esta advertencia resguarda a la autora de posibles críticas de quienes buscaran en IL un ordenamiento cronológico y un criterio de exhaustividad en la selección del material. La autora prefiere inscribir su trabajo en el género “libro de lectura” -opuesto al de “libro de estudio”- del que espera sea “ameno e interesante”. En esta tensión entre obligaciones escolares y relación con la lectura, la apuesta de la esposa de uno de los escritores argentinos más leídos, autor de la conocidísima novela *La maestra normal*, no es ambigua: se trata de un recorrido que se inicia en la posibilidad de que los niños lean con “placer”, de que el libro no les resulte “un recargo” sino “un alivio” y de que gracias al “interés por la lectura” vayan los alumnos “insensiblemente” -ésta parece ser la estrategia de captación del lector- “asimilando nociones de literatura que les facilitarán el estudio de esta materia en los años posteriores del bachillerato o de la Escuela Normal”. El joven lector inicial, entonces, deviene alumno entrenado para avanzar en las etapas de la escolarización.

En relación con este planteo del “interés por la lectura” es destacable que esta antología presenta un primer capítulo, que no se detecta en las otras antologías comentadas, llamado “De los libros y de la literatura”: la sección incluye textos de Emilio Faguet, Petrarca, Edgard Alan Poe, Amado Nervo y Nicolás Avellaneda, entre otros, que se van articulando con breves sentencias, a la manera de aforismos, de otros autores, entre ellos Séneca, San Agustín, Gracián, Milton y Smiles, autor muy citado, desde dos décadas atrás, como un preferido de los jóvenes.

Asimismo, ampliando la cuestión de los criterios de selección de los textos tenidos en cuenta para el armado de la antología, Bunge de Gálvez aclara que no se ha ceñido a un criterio puramente literario. En la explicitación de que está produciendo un material dirigido a niños en edad escolar, la autora considera apropiado tener en cuenta los “fines educativos, morales e intelectuales”: “ningún trozo fué elegido por el sólo mérito del estilo; se ha buscado

siempre que, a la buena calidad de la forma, se uniera el valor de las ideas o de los sentimientos (...) capaces de enriquecer el pensamiento y el corazón del niño”.

Este particular criterio obliga a la antóloga a realizar particulares recortes en la obra de un autor: “(...) figuran aquí escritores que no es posible ignorar por su gran importancia, y de quienes los chicos algo deben o pueden leer, pero cuya obra, en su totalidad, no es recomendable para la juventud.”, párrafo que pone en juego una marcada tensión entre criterios divergentes. Por fin la autora recurre a una serie de paratextos de tipo biográfico bibliográfico (destaca la presencia de un retrato ad hoc para cada escritor presentado) y a breves comentarios que ayudan a comprender el sentido de los fragmentos incluidos, para lograr un efecto de unidad, tal lo buscado explícitamente: “(...) distingue a esta antología de muchas otras, una cierta unidad que he tratado de darle” a partir de “un plan de temas y de enseñanzas” (La familia, Educación y estudio, Defectos y virtudes, Los animales y la caza, La conciencia y otros temas morales, La infancia, la adolescencia, Trabajo, ciencia, industria, Amor a la patria, Temas de América y de la Argentina, entre otros): la intención de la autora es, entonces, generar “una obra nueva”, tal el sentido último de su concepción de antología. Los autores seleccionados exceden largamente el canon escolar en lengua española y se abre a autores traducidos, fundamentalmente norteamericanos y europeos.

El caso de AC, cuyos autores son profesores del Instituto del Profesorado de Paraná interesa porque no constituye estrictamente una antología. A la manera de un género escolar híbrido AC es, por una parte, una antología con 39 textos literarios y es, a su vez, un “curso paralelo de preceptiva literaria y composición”. Doble hibridación, el libro incluye también 13 textos dedicados a la formación moral y cívica y 10 de temas científicos.

El criterio de selección de autores de las antologías anteriores parece desplazado. De hecho las ilustraciones ya no son retratos de los escritores sino láminas extraídas de revistas para la realización de ejercicios de redacción. El criterio dominante es, entonces, el género incluido. Por eso el libro aparece dividido en diez capítulos que son: narraciones, descripciones, retratos y prosopografías, narraciones y descripciones, cartas, discursos, ensayos, artículos, teatro, misceláneas. Todas las operaciones de selección son sistemáticamente explicitadas por los autores quienes al referirse a la selección de los textos plantean la necesidad de tener en cuenta: “1° Que se hallen a tono con la capacidad de los

alumnos a quienes se destinan. 2° Que sean interesantes y variados. 3° Que haya en cada uno de ellos unidad de composición. 4° Que por su extensión puedan ser analizados y estudiados adecuadamente en una lección y compendiados y expresados oralmente por los alumnos. 5° Que propendan, tanto a la formación literaria de los alumnos, cuanto a su formación intelectual, moral y cívica. 6° Que ofrezcan las más diversas manifestaciones del pensamiento humano.”

Como se ve se trata de determinaciones propias de la práctica educativa que muestran una situación de menos autonomía de la literatura en relación con la antología anterior. Los fines didácticos aparecen deliberadamente jerarquizados: en el “Sumario de intenciones” se informa que el libro contiene “material abundante para explicar las nociones gramaticales”. Los términos asociados al “interés por la lectura”, como lo planteaba Bunge de Gálvez, no aparecen mencionados en la propuesta.

En cuanto a los autores seleccionados, el autor ha trabajado sobre la idea de lo más cercano al alumno: sobre 72 autores, 36 son argentinos y 36 contemporáneos.

Este tipo de criterio será común en la época y constituye, hasta la actualidad, un dogma pedagógico incuestionable. Una muestra de ellos es la antología RPV, ya elogiada por Delia Travadelo, precisamente por esta cualidad. Las antólogas eligen autores en lengua española desde la iniciación del modernismo: “Hemos pensado que los escritores de esta época, por estar -en espíritu y en lenguaje- más próximos al alumno, le son más familiares y, en consecuencia, abordables”. Como en la IL, se plantea otra vez aquí el problema de la accesibilidad -solamente mencionado en el punto 1° de AC- ; las autoras reconocen el mismo recorrido planteado por Bunge por el que los alumnos tendrán un “primer acercamiento” (equivalente a “Iniciación”) a la literatura que “ayudará (...) a emprender más conscientemente luego, en los años superiores, la frecuentación de los clásicos”. Podemos afirmar que ambas antologías parecen tener como principio constructivo esta certeza del recorrido, esta idea de pasaje hacia otra instancia, meta para la que es necesaria la lectura de estos libros.

La cuestión del interés de los adolescentes aparece problematizada en este Prólogo, y en relación con ella, las autoras dan una respuesta global desde la propia organización de la antología. La idea de “relato” aparece como una categoría transgenérica de gran atractivo para estos destinatarios específicos: “Nada hay que interese más a los adolescentes que el relato.

(...) El relato tiene (...) la ventaja de dar, de manera más fiel que un trozo aislado, idea del estilo de un escritor”.

El relato se propone como una unidad que se construye sobre un “armazón” que es el argumento y, en este sentido, tanto vale que se trate de un texto en prosa como de un texto de “poesía narrativa” como las autoras llaman a “Cosas del Cid”, de Rubén Darío, a “El reo” de Leopoldo Lugones, a “Elogio de una lluvia” de Enrique Banch, a “Torrijos, el presidente” de Federico García Lorca y, entre otros a “El General Quiroga va en coche al muere” de Jorge Luis Borges. Llama la atención la presencia de autores como Eduardo Mallea, Arturo Cancela, Juan Carlos Dávalos y Fausto Burgos así como también la inclusión del “creador de un estilo original de expresión muy moderna” Jorge Luis Borges lo que da cuenta de los criterios diferenciados de esta antología respecto de los hábitos escolares reconocibles.

También se presenta aquí la tensión entre los requerimientos didácticos y la lógica literaria: las autoras advierten sobre la omisión de “algunos nombres que gozan de prestigio en la moderna literatura de España y de América”. “La índole del tema, su dificultad, su extensión” están sobre “las preferencias literarias” y explica por qué en muchos casos no se ha seleccionado “lo más representativo de las posibilidades artísticas del escritor”.

Por último, podemos decir que la producción de AL se halla directamente ligada a la práctica docente de su autora, profesora de Castellano y Literatura de la Escuela Normal de Profesores Nro. 1 “Roque Sáenz Peña”, de la Escuela normal de Maestras Nro. 6 “Vicente López y Planes” y Profesora, por concurso, en la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini” de la Universidad de Buenos Aires. Precisamente, AL está basado en “el programa de lectura” vigente en primero y segundo año de este colegio, a cuyos alumnos va dedicado el libro. El Programa es juzgado por la autora como “ecclético y atrayente”, “en extremo adecuado, por la naturaleza de su contenido, a la mentalidad del alumno que se inicia en la enseñanza media”. Vemos otra vez aquí los tópicos que habitualmente operan como justificatio en este tipo de antologías.

El prólogo “Para mis alumnos” establece asimismo una tensión pues los destinatarios son específicamente los alumnos de la escuela comercial donde “señorea el número”. Sin embargo, la autora cree que poco a poco, a medida que avancen en sus estudios, los alumnos irán “penetrando el genio de la lengua”. Como un modo de captación de sus destinatarios, la

autora destaca el retrato de los autores “nacido de la pluma de una gran artista” que acompaña a cada nota biográfica.

Los textos seleccionados pertenecen a un repertorio común con las otras antologías, a excepción RPV. No se limita a autores en lengua española sino que incluye a Esopo, La Fontaine, Samaniego, Tolstoi y Zweig. Entre los recientes se incluyen los modernistas y llama la atención la presencia de dos textos de Evaristo Carriego.

El caso de la Colección GOLU de Editorial Kapelusz

Si el reclamo por una producción editorial que estuviera acorde a las necesidades de lectura de la escuela secundaria que, desde sus orígenes, y de manera más institucionalizada y sistemática desde los años '30, venía pidiendo la presencia de textos literarios en el aula, se había ido cubriendo con las ediciones para lector general, no específicamente escolar, con los apéndices con selecciones de textos incluidos en los manuales y con antologías como las arriba comentadas para el caso de los primeros años de la escuela secundaria, poco a poco se irán desarrollando algunas alternativas que tendrán mayor o menos presencia en el mercado.

Nuevos formatos editoriales serán los encargados de cumplir con las nuevas necesidades: nos detendremos en este punto en el análisis de uno de los proyectos editoriales del mercado escolar que desde los años '50 y por aproximadamente treinta años ha tenido una gran incidencia en la enseñanza literaria en el nivel secundario en la Argentina.

Empresa editorial escolar de envergadura, la colección supone la operación de construcción, de delimitación de un amplio corpus de textos legibles en la escuela, que acompañarán en su lógica de constitución y en sus funciones didácticas al manual de historia literaria y al texto curricular, con los cuales es posible que comparta su concepción historiográfica y su ideología literaria.

Asimismo la colección está mostrando la homogeneidad a la vez que la diversidad que supone la presencia de un cuerpo más o menos estable de colaboradores, convocados y dirigidos por quien seguramente ha sido quien ha fijado y va marcando los principios, las

pautas, los criterios organizativos de la empresa. Este cuerpo podrá ser representativo de alguna de las tendencias teórico-críticas predominantes.

También -y para esto estamos siguiendo a Gerard Genette (34)- será posible dar cuenta de una retórica particular, de unos tipos discursivos (Introducciones, Prólogos, notas al pie, etc.) característicos del género que oficiarán de paratexto del discurso literario objeto de su estudio y análisis.

La colección creada y dirigida hasta los años '80 por la Profesora María Hortensia Palisa Mujica de Lacau (35) está integrada por más de 170 volúmenes que se han publicado casi ininterrumpidamente desde 1953 hasta la actualidad.

Desde sus comienzos GOLU se pensó como una herramienta pedagógico-didáctica para el alumno de la escuela media, en una edición accesible tanto para los propios alumnos como para las bibliotecas escolares: "El estudio preliminar y las notas críticas al texto contribuyen a realzar el valor práctico de esta edición, orientada hacia profesores y alumnos -destinatarios primeros de la colección-", define una contratapa. Este claro recorte en la configuración del destinatario determinó tanto la selección de los títulos publicados como el tratamiento dado al material seleccionado, desde el punto de vista de las operaciones de recontextualización, en manos de profesores especializados en cada área en cuestión, como en la consideración del aparato paratextual, con fuertes marcas instruccionales en su diseño y en el despliegue de estrategias facilitadoras para la comprensión lectora.

Hablamos de una relación directa entre destinatario y constitución del corpus: se le iba a proveer al alumno el material que debía leer en la escuela, aquellos títulos que formaban parte inalterable del núcleo de lecturas obligatorias de los programas de las asignaturas relacionadas con el estudio de la lengua y la literatura española, hispanoamericana y argentina. Es así que la colección se abre con la edición -fragmentada- de *Don Quijote de la Mancha*, incluye al *Martín Fierro* en el Nro. 4, a *La Cautiva* y *El matadero* en el Nro. 6, *La vida es sueño* en el 7 y *Chico Carlo* en el 9.

GOLU establece una relación especular con los programas vigentes, la que le permite, por una parte, asegurarse un potencial número de consumidores y por otra, garantizar la

continuidad de esa línea de lecturas escolares, al proporcionar materiales necesarios a bajo costo, gran circulación y fuerte respaldo editorial. (36)

Esta relación especular que busca preservar para el espacio escolar un significativo conjunto de textos de la cultura parece suponer una concepción de la literatura y su enseñanza que entiende al receptor-alumno como una página en blanco que carece de intereses particulares, gustos y conocimientos previos que pudieran incidir en el criterio editorial de selección. Se privilegia desde las contratapas a ese lector joven, pero se lo convoca desde el deber del curriculum prescripto.

En algún sentido, la propuesta editorial pacta con "lo dado" y lo retroalimenta: trabaja con el canon literario escolar instituido y confirma su rol activo en el proceso de ratificación de ese canon establecido. Podemos afirmar, con Gonzalo Navajas (37), que este tipo de visión canónica "confirma un paradigma familiar aceptado de modo rutinario" y hace de la "previsibilidad de sus propuestas y resultados" su rasgo principal y fundante, desechando toda posible "creación de modelos de percepción nueva de la literatura".

Esta posición canónica ortodoxa explica la sistemática inclusión de títulos "clásicos" de la literatura a lo largo de la colección (*Juvenilia*, en el Nro. 38, *Libro del Buen Amor*, en el 85, *Poesías Completas* de Jorge Manrique, en el 107, *Don Segundo Sombra* en el 142, por ejemplo) y la omisión de aquellos discursos literarios que por sus emisores, sus tematizaciones, su opción genérica o su configuración lingüística no se ajustan a "las premisas conceptuales y valorativas de un concepto preestablecido de literaturidad", en palabras de Navajas. Así, se excluye -por mencionar algún ejemplo- al teatro del absurdo y a las vanguardias poéticas.

Sin embargo, es necesario señalar que superpuesta a esta línea de fuerza conservadora que atraviesa el corpus de la colección se advierte la presencia de algunos núcleos de apertura desde la propuesta crítica, temática y genérica, es decir aquella modalidad de texto que denominábamos "transgresora".

Hacia 1970 se incorpora un criterio hasta entonces ausente: el de la antología (*Antología* de Eduardo Wilde, en el Nro. 63, *Antología Poética* de Leopoldo Marechal, en el 65, *Antología de la literatura fantástica 1*, en el 66, *Narradores argentinos de hoy*, en el 73, *Antología de la poesía lírica española*, en el 83). No solo se plantea una nueva estrategia para la selección de los textos, sino que se permite el ingreso de autores noveles -*Narradores*

Argentinos de hoy, Vol. 1 (1971) y Vol. 2 (1974), anotados por Eduardo Romano- que presentan temáticas de interés para el adolescente: "Juan José Hernández, Haroldo Conti, Syria Poletti, Jorge Riestra y Daniel Moyano integran este volumen (...) ¿Qué criterio ha usado el seleccionador de nuestra antología? El de agrupar a autores que, además de sus méritos relevantes, trazan sus relatos en torno a núcleos de interés que guardan relación con la personalidad del adolescente", aclara la contratapa del volumen 1. El gesto de apertura se amplía en el volumen 2, en el que se explicita "la inquietud editorial en pro de la difusión de auténticos valores". La expansión incluye la voluntad de representar a la literatura de cada región del país y justifica la inclusión de Héctor Tizón, Germán Rozenmacher, Abelardo Castillo y María Esther de Miguel con la intención de "desplegar e integrar el mapa literario nacional, con las características y las riquezas telúricas que cada región sabe aportar".

Con la *Antología de la literatura fantástica argentina* (Vol. 1, Nro. 66, de 1971 y Vol. 2, Nro. 99, de 1973) y los *Cuentos policiales argentinos* (Nro. 106, de 1974) se rompe la hegemonía de la narrativa "tradicional" dominante en la colección, dado que ambos géneros eran considerados "menores" a los ojos de la literatura escolar y de ciertos sectores de la cultura.

Hacia 1978 se completa el gesto de ruptura temática iniciado con la serie *Narradores argentinos de hoy*. Allí se conjugaba la presencia de autores poco difundidos con núcleos de interés para el adolescente; ahora éste ingresa desde el título de la antología preparada por Angel Mazzei: *Cuentos para adolescentes* (Vol. 141) cuya intención es presentar al "ser que atraviesa la edad de los conflictos y que busca su plan de vida" (contratapa).

Como se advertirá, la narrativa ficcional entra en la colección como discurso privilegiado, de manera análoga a cierta tendencia del canon de lecturas de la escuela.

Una excepción a lo anterior, la constituye la *Antología de la poesía argentina. Siglo XIX y XX* a cargo de la profesora María Eugenia Crogliano publicada en febrero de 1976, de explicable poca difusión en su momento. El volumen incluye textos poéticos de Macedonio Fernández, Oliverio Girondo, Enrique Santos Discépolo, Nicolás Olivari, Homero Manzi, Raúl González Tuñón, Alberto Girri, Olga Orozco, Roberto Juarróz, Juan Gelman, María Elena Walsh y Alejandra Pizarnik. El estudio preliminar incluye secciones que van dando cuenta de los criterios de selección; sin apartarse de una organización de tipo historicista el recopilador

da cuenta de fenómenos culturales más amplios de lo que podría entenderse como "literatura culta": la poesía lunfarda y el tango.

Todos estos núcleos de apertura del canon escolar se inscriben en un momento de fuertes innovaciones en la práctica de la enseñanza de la literatura en el nivel secundario en la Argentina. La lectura de libros de texto de historia literaria de la época, muchos de ellos publicados en la editorial Kapelusz, muestra por un lado una actualización didáctica (Carpets de actividades que acompañan a los libros informativos, presentación de "Esquemas" o "Modelos de análisis" (38), en algunos casos sustentados en conceptos de la teoría literaria (estructuralismo y teoría de la comunicación)) y por otro, la inclusión de textos literarios según dos pautas. Según la primera, se hace ingresar textos antes no leídos en el ámbito escolar: producciones de las vanguardias históricas latinoamericanas y de la cultura popular, el debate Boedo-Florida, Roberto Arlt, etc.; la segunda, permite la incorporación de textos de circulación contemporánea: antipoesía latinoamericana (Parra y Cardenal), narrativa del boom (García Márquez, Cortázar, Rulfo, Sábato, Vargas Llosa) y otros narradores como Manuel Puig o Juan Carlos Onetti.

En GOLU llama la atención la preponderancia de autores argentinos -ya sea entre los clásicos o en los núcleos de apertura mencionados, aunque la apertura no sea equiparable a la de las dos líneas de los manuales mencionados- y la ausencia de autores europeos o americanos no hispanoparlantes lo que ratificaría la conformación de la línea editorial en función de las demandas curriculares en sentido estricto y desmiente el interés por las grandes obras de la literatura universal proclamado desde el nombre mismo de la colección.

Colecciones y paratextos

La idea de colección supone el reconocimiento de elementos paratextuales del orden de los códigos gráficos (diagramación, logo, ilustraciones de tapas, etc.), es decir, de auxiliares para la identificación de cada volumen. Del mismo modo, son paratextuales los textos subsidiarios como notas al pie, referencias bibliográficas, índices, epígrafes que operan como auxiliares para la comprensión.

Gerard Genette (39) define al paratexto como lo que hace que el texto se transforme en libro y se proponga como tal a sus posibles lectores. Además de los elementos verbales (prefacios, epígrafes, notas, etc.), Genette incluye manifestaciones icónicas (ilustraciones), materiales (tipografía, diseño) y puramente factuales (hechos que pesan sobre la recepción, información que circula en distintos medios sobre el autor, etc.).

Además, Genette distingue entre peritexto y epitexto, según se trate de elementos paratextuales que rodeen al texto dentro de los límites del libro (peritexto) o fuera del libro (epitexto). Dentro de este último están los distintos discursos que la editorial despliega con vistas a la promoción y venta de un libro y que en su mayoría coinciden con el lanzamiento: catálogos, gacetillas, entrevistas al autor, afiches, presentaciones, reseñas de medios de prensa.

En el momento en que un libro se transforma en un objeto de mercado, una serie de aspectos han corrido por cuenta del editor: solapas, tapas, contratapas son lugares claves de apelación al público. Distintos tipos de decisiones vinculadas con la realización material del libro como la elección de tipografías, la diagramación o el tipo de papel a usar dan forma a lo que se percibirá como libro. En algunos casos estas decisiones se ven prefiguradas por ciertos rasgos que preexisten al libro: es el caso de las colecciones. Según Genette, las colecciones cumplen la función de organizar la diversidad del material publicado, operan como principios de clasificación y de identificación frente a una gran masa de textos a la venta. El sello de colección puede indicar, por ejemplo, el tipo de obra, el género, los destinatarios a los que se dirige y se identifica habitualmente por la presencia de un logo, un formato, un diseño de tapa, tipografías, diagramación interior, tipografías, etc.

Para el caso de las colecciones escolares, todos estos dispositivos se ponen de manifiesto, al punto de que en algunos casos, los nombres de las colecciones parecen dar cuenta de la destinación y el uso previstos: "Clásicos argentinos" de la editorial escolar Estrada (colección que comienza a publicarse en 1940) propone textos para ser leídos en la "clase" de literatura argentina o "Leer y crear" estaría proponiendo un tipo de actitud en relación con la lectura. También será posible reconocer ciertos tipos de paratextos con una clara intención didáctica como es el caso de los "Estudios preliminares", los "Prólogos" y las "Cronologías" y más aún, en algunas colecciones recientes, la presencia de textos instructivos presentados como "Actividades" que habrán de realizar los alumnos luego de la lectura del texto literario.

La mayoría de los prólogos o estudios preliminares cumplen con dos funciones básicas que en algunos casos pueden compartir con el texto de contratapa: una función informativa e interpretativa respecto del texto y una función persuasiva o argumentativa, destinada a captar al lector. Por su parte, las notas, para el caso de las colecciones escolares cumplen una función de reposición de información que buscaría ampliar las competencias lingüístico-literarias del alumno. Genette distingue, además, entre notas de autor y notas de editor a las que se podrían agregar la notas de traductor para el caso específico de textos traducidos. En el caso particular de las ediciones escolares podríamos hablar de notas del "profesor" que es quien generalmente está a cargo de la edición escolar y que parte de su práctica docente más su saber experto para construir certezas acerca de cuál será la información más relevante y el registro más adecuado para asegurar la legibilidad del texto primero y del paratexto por parte del lector-alumno.

Otro elemento paratextual común en las ediciones escolares es el glosario. Sea al final del libro o como parte de las notas al pie, el glosario cumple funciones didácticas restringidas al léxico: el especialista-profesor define, explica o parafrasea para el alumno los términos cuyo desconocimiento presupone.

El paratexto en GOLU

Para el caso de la colección GOLU creemos relevante dar cuenta de algunos aspectos del paratexto verbal del peritexto. Observamos, en primer lugar, que los volúmenes de la colección siguen invariablemente el mismo orden de presentación de sus materiales lo que familiariza al lector en la tarea de búsqueda puntual de información. El "Estudio Preliminar" incluye un desarrollo histórico del género tratado y una exhaustiva reseña biográfica del autor. Cuando se trata de más de un autor estas referencias se intercalan entre texto y texto antologizado, junto a un análisis de la obra en cuestión. El estudio preliminar no ahorra tecnicismos, profusión de notas aclaratorias y citas de referencia. Cada volumen se cierra con la "Noticia sobre el anotador", función que, en general, recae sobre un especialista reconocido, sea docente, investigador y/o crítico universitario o un formador de docentes del profesorado de nivel terciario. Ya señalamos el lugar pedagógico que se asigna a la colección y en relación con él se

subraya y se avala el "rol docente" del anotador. Su voz es la de un facilitador -en tanto procura el aparato crítico, el glosario, la bibliografía- pero también es la palabra autorizada en tanto es detentador simultáneo del saber erudito y de la experiencia en la práctica docente.

En relación con los efectos de lectura de estos paratextos observamos que el espacio para la interpretación del lector está fuertemente condicionado por los "análisis literarios" que preceden a cada texto. En algunos casos el texto crítico cobra tal relevancia que pareciera que la inclusión de la obra literaria se justificara como "texto-segundo" subsidiario de ese primero, el discurso crítico.

Esta estrategia en relación con la lectura del texto crítico y las posibilidades de interpretación puede tener un efecto negativo desde el punto de vista didáctico en tanto que si el alumno es un lector no entrenado y con un acercamiento a la literatura mediado por el sistema escolar, difícilmente podrá advertir el carácter parcial y provisorio de toda crítica a la vez que desestimaré la producción de su propia lectura.

Por su parte, las notas a pie de página -salvo en el caso de las que tienen una función estrictamente informativa- también tienden a generar este efecto de clausura en la producción de sentidos por parte del alumno. Junto con las meramente aclaratorias figuran las que orientan la lectura del alumno hacia el análisis inicial, cerrando de esta manera las posibilidades de interpretación. Podemos ver el caso del "Análisis del texto" y las notas al pie para el cuento "La sombra del pastor" de Pablo Rojas Paz a cargo del profesor Angel Mazzei:

(Dice el texto) Deovando se puso cada día más triste y silencioso. (Dice en nota al pie A. Mazzei) Sintéticamente se indica el paso de la adolescencia a la comprensión más descarnada del mundo.

En el análisis previo señala Mazzei:

(El cuento) mantiene en todo su cauce la disposición expresiva que corresponde a una enseñanza: la pérdida del reino de pureza inicial, irrecuperable.

Otro tipo de notas tienen como efecto la anulación de la polisemia. Tal el caso de las notas al pie a cargo de Alberto Manguel para el cuento "Las invitadas" de Silvina Ocampo:

(Dice el texto) Animó el rito.

(Dice la nota) Eso es lo que representa esta fiesta de cumpleaños: un rito.

También las notas pueden cumplir una función de conceptualización de procedimientos estilísticos que tiene efectos de ilegibilidad en relación con el lector al que apunta la colección. Así se observa en la nota al pie de Eduardo Romano al cuento "Anita" de Juan José Hernández donde comenta un párrafo de la página 44:

(Dice la nota) Párrafo en el que se observa un interesante proceso estilístico. Del verbo principal "dibujó" depende una fuga de proposiciones en forma de oración que traen el aspecto verbal del momento aislado en el pasado al presente habitual. Otra oración, muy breve, engarza en su imperfecto ("era") lo pretérito de "dibujó" (tiempo) y lo iterativo (aspecto) de los presentes.

De esta manera la percepción del lector no rechaza el anacrónico "hace un mes" siguiente.

En algunos casos las notas informativas transmiten información no relevante para el proceso de construcción de sentidos en la lectura. Por ejemplo en la nota realizada por el mismo Romano en la página 155 del cuento "El rescate" de Daniel Moyano:

(Dice el texto) Se iban de La Rioja porque cada día había menos agua. (Dice la nota) La Rioja. Provincia argentina situada a 1.176 km. de Buenos Aires y que

linda con la precordillera. Población estimada en unos 40.000 habitantes. Su ciudad capital fue fundada en 1591 por Juan Ramírez de Velasco al pie de la sierra que hoy lleva su nombre y se la reconstruyó casi totalmente después del terremoto de 1894.

Finalmente, cada volumen cierra con glosarios, bibliografías y juicios críticos sobre la obra seleccionada. Como sucederá en colecciones posteriores no aparecen en los volúmenes de GOLU actividades sugeridas para el alumno ni un espacio para preguntas o anotaciones.

El paratexto describe un movimiento que encierra al texto, le traza fronteras a través de la inclusión de las voces expertas: anotador, citas, juicios críticos que, como señalamos, puede obstaculizar la entrada personal al texto. El recorte teórico y la decisión metodológica que subyacen en la producción de este dispositivo paratextual legitiman la entrada al texto desde la reconstrucción de una historia literaria (historia del género, historia del autor) a la luz de la cual éste cobra sentido.

En general, el texto es leído para corroborar su filiación y entender su lógica a partir del reconocimiento de tendencias estéticas e históricas; el anotador abunda en la producción de sentidos y esto puede acarrear un efecto que podríamos llamar "inhibitorio" para el lector inexperto:

Adusto verano. Nótese el acierto y la eficacia de la adjetivación. El poeta usa un adjetivo que hace sentir el paisaje humanizado, actuante, protagónico, en antagonismo con los personajes. Esto será después característica de nuestra literatura de la tierra que toma el drama de la lucha vital del hombre con el ambiente. El drama de *La cautiva* por sobre toda su carga de fórmulas románticas es el drama del hombre con la tierra, conflicto vital de Hispanoamérica desde el descubrimiento hasta nuestros días.

Otro ejemplo posible es el de la biografía que precede al texto como condición para su inteligibilidad:

El sur. Cuento de carácter autobiográfico que requiere para su profunda comprensión el conocimiento de la vida e idiosincracia de Jorge Luis Borges.

El caso de los paratextos de la colección GOLU deja abiertos interrogantes sobre su posible incidencia en los procesos de comprensión lectora, sobre la cooperación lector-texto-paratexto, sobre su eficacia didáctica en las prácticas de la enseñanza de la literaria.

Toda colección literaria para uso escolar plantea al investigador la necesidad de desentrañar sus peculiares mecanismos de selección, de establecimiento de relaciones, de construcción de sentidos a partir de los cuales se evidencia el carácter no natural, arbitrario, parcial, subjetivo que este tipo de tarea editorial-pedagógica supone. “Una tarea erizada de riesgos, la que aborda todo antólogo”, al decir del texto de contratapa de la “Antología de la poesía argentina. Siglo XIX y XX”.

Si fuera necesario establecer un balance del lugar ocupado por la Colección GOLU desde su aparición y sobre todo durante el período de su mayor difusión, sería difícil fijar criterios de evaluación respecto del material presentado dada la diversidad de colaboradores convocados. Diversidad de procedencias institucionales y de formaciones teórico-críticas, a la vez, que una diversidad inevitable dada la vigencia del proyecto que supera los treinta años.

Simultáneamente es necesario tener en cuenta el significativo rol mediador que vino a cumplir este proyecto editorial escolar para los procesos de puesta en disponibilidad de textos literarios en la escuela secundaria. Podría pensarse a esta colección, entonces, como heredera del mandato que venía de comienzos de siglo y que había sido explicitado en la reforma del '35: la enseñanza de la literatura habrá de basarse en la lectura directa de los textos literarios.

En síntesis podemos decir que GOLU inventa un producto editorial original para la cultura escolar. Todos los intentos anteriores habían resultado fragmentarios y de limitado alcance. De hecho es posible comprobar que una serie de colecciones de circulación posterior repitieron el modelo GOLU. Por ejemplo, la Colección LYC (Leer y crear) que surge en los años '80 repite el esquema de edición de obras y antologías a lo que le agrega una sección final

con actividades para el alumno. Troquel, Huemul, Plus Ultra, Cántaro, Tesis -de origen colombiano pero distribuida en la Argentina- han repetido la misma propuesta de edición.

En cuanto a la producción de antologías escolares, contemporáneas a los años de GOLU, merecen un comentario particular las *Antologías 1, 2 y 3*, publicadas en 1973, también por la Editorial Kapelusz, a cargo de Mabel Manacorda de Rosetti y María Hortensia P.M. de Lacau, (40) colaboradora habitual y directora de GOLU respectivamente. En cuanto a los textos del ámbito hispanoamericano estas antologías siguen en líneas generales los criterios de selección de los libros de texto contemporáneos también publicados por Kapelusz descriptos más arriba a los que se agregan producciones de origen europeo. Otro componente innovador es el establecimiento de conexiones entre la literatura y otras prácticas estéticas (arquitectura, música, cine, pintura), entre estas y prácticas sociales (medios de comunicación, vida cotidiana, moda) y la constante referencia a los contextos sociopolíticos en los que estas prácticas se inscriben.

Podemos afirmar que los materiales escolares colección y antología vinieron a cumplir en la segunda mitad del siglo un rol fundamental como garantía de un repertorio amplio de textos disponibles para su lectura en la escuela. En este sentido postular la idea de un paulatino afianzamiento de una franja de mercado, la de la literatura escolar, que va adquiriendo a lo largo de las décadas mayor identidad y repercusión.

El riesgo de la exclusión, del olvido, de la consagración escolarizada, de las clausuras de los circuitos literarios habla de la necesidad de seguir indagando sobre la peculiaridad de los procesos de canonización en el ámbito escolar.

NOTAS

(1) Apple, Michael: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*, Barcelona, Paidós, 1989.

(2) Monner Sans, José María: "Un nuevo derrotero para la preceptiva literaria", Buenos Aires, revista *Nosotros*, a. 9, vol. 49, nro. 189, pp. 180-7, febrero de 1925.

(3) Estoy dejando de lado otro tipo de materiales que conformaría otro corpus, de difícil reconstrucción y que hablaría de otros aspectos de la práctica: como son los materiales no publicados como programas y planificaciones de cada profesor, fichas, guiones y apuntes que prepara el profesor para sí mismo como soporte o ayuda memoria en sus exposiciones en clase. También sería interesante revisar fichas, resúmenes, cuadros, apuntes, selecciones de textos y otros materiales que prepara el profesor para uso del alumno. En general se trata de materiales mecanografiados y reproducidos por extensil o fotocopia, según los momentos históricos. Constituirían materiales clave para comprender la lógica íntima del trabajo escolar sobre la literatura. Sólo tres entre los profesores entrevistados exhibieron este tipo de materiales como información importante para el desarrollo de la entrevista. En el caso de la profesora Pianzola, ella puso en juego materiales de uso personal y de uso de los alumnos. Su presentación constituyó un develamiento de aspectos de la intimidad del trabajo que había realizado veinte años atrás. La provisoriedad, cierto carácter de "borrador" que poseía el material generó un cierto pudor frente a la mirada del entrevistador. En el caso del profesor Ferrero, quien todavía se desempeña frente a cursos, esta exhibición representaba la posibilidad de mostrar el producto acaso culminante de su trabajo docente: una verdadera artesanía editorial escolar.

En una investigación que realizara un corte actual sobre el campo disciplinario, tendría importancia significativa el trabajo etnográfico de registro de clases, en las que fuese posible recuperar todas las intervenciones que hacen al comentario de textos en el aula. Al respecto véase la interesante investigación realizada por el equipo de la cátedra de Literatura Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, dirigido por la Profesora María Elena Almada. Algunos comentarios interesantes en relación con la lectura en el aula de un texto clásico en el nivel secundario pueden encontrarse en el trabajo de Carolina Cuesta "Una lectura de *La vida de Lazarillo de Tormes*: revisión de los discursos escolares y el problema de la articulación teoría-práctica en la

enseñanza de la literatura” presentado en el II Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, realizado en noviembre de 1997 en la Universidad Nacional de La Plata.

(4) Escarpit, Robert: *Sociología de la literatura*, Buenos Aires, Los libros del Mirasol, 1962; “La imagen histórica de la literatura en los jóvenes. Problemas de método y clasificación” en Barthes, Roland y otros: *Literatura y sociedad*, Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1969 y Ronald Barker y Robert Escarpit: *El deseo de leer*, Barcelona, Península, 1974.

(5) Althusser, Louis: *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1973.

(6) Giroux, Henry: *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1992.

(7) Chartier, Roger: *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid, Alianza, 1993.

(8) Apple, Michael: op. cit.

(9) Actas del Coloquio de Cerisy-la-Salle, 1969.

(10) Barthes, Roland: "Reflexiones sobre un manual" incluido en *El susurro del lenguaje*, Madrid, Paidós, 1987.

(11) Pierre Kuentz: "El reverso del texto" (*Littérature*, 7, oct de 1972) incluido en Bombini, Gustavo (compilador): *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.

(12) Terracini, Lore: *I segni e la scuola. Didattica della letteratura come pratica sociale*, Torino, Edizioni La Rosa, 1980.

(13) Rodo, op. cit.

(14) Rojas, Ricardo: op. cit.

(15) Nelson, Ernesto: op. cit.

(16) Fernández Coria, José: “LIBROS ESCOLARES: ‘Curso de historia literaria castellana’ de René Bastianini”, en revista *Nosotros*, a. 16, v.41, nro. 156, pp. 127-29, mayo 1922.

(17) Fernández Coria, José: op. cit

(18) Alonso, Amado: programas 1936.

(19) Morínigo, Mariano: op. cit.

(20) Sánchez Garrido, Amelia y Cresta de Leguizamón. M.L.: op. cit.

(21) Passafari de Gutiérrez, Clara y Castelli, Eugenio: op. cit.

(22) Cabe explicar que la última reforma significativa de programas se produce en 1956. A partir de esa fecha se produce un período de prolongada ausencia de prescripción donde “los programas de literatura” se convierten en una prescripción débil, no documentada, instalada como una percepción del sentido común. Un mandato no explícito que obliga a no obviar determinados clásicos, a no omitir géneros, etc. Las innovaciones de la década del ‘60 y hacia los ‘70, realizan otro tipo de movimiento que

no analizaremos aquí y que sería motivo de una investigación particular, pues resulta un caso interesante para observar las relaciones entre prácticas culturales y cultura escolar. El fenómeno de lectura del boom acompañado por la creación de proyectos editoriales de alcance masivo como los de EUDEBA y el Centro Editor de América Latina puso en circulación un repertorio de lecturas que excedía, evidentemente, al de las lecturas escolares. Desde la literatura hacia la escuela fueron los profesores como agentes autónomos para la selección de textos o los libros de texto de los '70, los que tuvieron que actualizarse para satisfacer las demandas de un horizonte de lecturas efectivamente ampliado. Hemos tocado este tema en "El lugar de los pactos".

(23) Frigerio, Graciela: "Curriculum: norma, intersticios, transposición y textos" en Frigerio, G. (comp.): *Curriculum presente, ciencia ausente*, Tomo I, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1991.

(24) Las editoriales que han publicado estos libros son: para el caso de G: Estrada, EG y SC: Kapelusz y MV y B: Librería del Colegio.

(25) Reyes, Alfonso: "Teoría de la antología" en *La experiencia literaria*, Buenos Aires, Losada, 1952.

(26) En torno a la antología dirigida a público general y a público escolar no existen estudios que desde la historia de la lectura se hayan ocupado de estos emprendimientos editoriales. Es importante mencionar los trabajos de Hugo Achugar: "El poder de la antología/la antología del poder" en "Cuadernos de Marcha", Montevideo, Nro. 46, agosto de 1989 y de Rosalba Campra: "Las antologías hispanoamericanas del siglo XIX", La Habana, Revista de Casa de las Américas, nro.162, año XXVII, mayo-junio de 1987.

(27) Achugar, Hugo: cit.

(28) Cosson, Alfredo: *Trozos selectos de literatura*, Buenos Aires, Librería Mendeský, 1916 (16° edición corregida y aumentada por el Dr. Jacob Larrain).

(29) Leguizamón, Eduardo: *Literatura Argentina* (edición artesanal) 1903.

(30) Alonso Criado, Emilio: *Del aula*, Buenos Aires, Imprenta Myriam, 1919.

(31) Capítulo a cargo de Delia Travadelo en Sobral, Antonio y Vieira Méndez, Luz: *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro. El ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba*, Santa Fe, Librería y editorial Castelví, 1949.

(32) Danieri, Erly y Salas, Francisca Chica: *Relatos en prosa y verso. Antología para la escuela secundaria*, Buenos Aires, Estrada, 1943.

(33) Las antologías citadas fueron editadas por las siguientes casas editoriales: Al y RPV: Angel Estrada, IL: Editorial H.M.E., AC: El Ateneo.

(34) Genette, Gerard: *Seuils*, París, Seuil, 1987 y seguimos también a Alvarado, Maite: *Paratexto*, Buenos Aires, FFyL-UBA, 1994.

(35) María Hortensia Palisa Mujica de Lacau es profesora de castellano y literatura, egresada del Instituto Superior del Profesorado de Buenos Aires. Ejerció la docencia en el Colegio Nacional de Buenos Aires, en la Escuela Nacional de Comercio "Carlos Pellegrini" y en otros establecimientos secundarios. Ha dictado cursos en numerosas universidades nacionales y en México. Es autora de numerosas obras didácticas y literarias. Entre ellas cabe destacar los libros de texto de *Castellano I, II y III* en colaboración con Mabel Rosetti en los que se introduce la doctrina estructuralista para el análisis gramatical en lengua española.

(36) KAPELUSZ es una de las editoriales escolares de mayor renombre y una prolongada trayectoria en el país y que tuvo su momento de esplendor en los '60 y '70. Tanto para el nivel primario como para el secundario Kapelusz ha dado material de estudio a varias generaciones.

(37) Navajas, Gonzalo: "Generación y canon o Ley y orden en literatura" en *Revista Siglo XXI/20th. Century*, 1994.

(38) Entre algunos de la época publicados en Kapelusz vamos a citar: Veiravé, Alfredo: *Literatura hispanoamericana y argentina* (1973) y Fernández de Yáclubsohn, Martha y Pagliai, Lucila: *Esquemas de literatura hispanoamericana* (1975).

(39) Genette, Gerard: cit.

(40) *Antología 1, 2 y 3* de María Hortensia Lacau y Mabel Rosetti.

PARTE II

Sujetos y prácticas

CAPITULO 4

Discusiones y tendencias en torno a la formación y práctica de los profesores de literatura.

En la tarea de reconstruir el horizonte histórico de una disciplina y de una práctica escolar y buscando establecer cuáles son los problemas que las configuran, es necesario referirse a algunos aspectos que forman parte del proceso de su conformación como campo autónomo.

La cuestión de la consolidación de un grupo profesional de sujetos abocados específicamente a la tarea de enseñar literatura propone una doble consideración. Por una parte, la que responde a la lógica por la que se va configurando el campo de la enseñanza secundaria y, en especial, lo referido a los matices particulares de la profesión docente en relación con un área disciplinaria específica; por otra parte, la consideración de aquellos aspectos relacionados, y en general no tenidos en cuenta, que surgen de inscribir el proceso de la profesionalización del profesor de literatura en el proceso de consolidación del campo literario.

Interesa realizar entonces un registro de las diferentes tendencias que se ponen en juego en las primeras discusiones en torno a la formación de profesores para la enseñanza secundaria. Primero, desde una perspectiva más general para pasar luego a la particular inflexión que toma este tema cuando nos referimos al subgrupo de los profesores de literatura.

Esta última consideración atañe a una cuestión ya considerada por la historiografía y la crítica literaria argentinas que es la de la profesionalización del campo literario. Si escritores y críticos buscaron durante las primeras décadas del siglo XX consolidar un campo profesional, ubicarse en el interior de un mercado donde poco a poco tomarían conciencia de su pertenencia a una esfera social y económica autónoma, podría postularse que el campo pedagógico constituyó un posible sentido de este proceso de profesionalización (1). Si la profesionalización de la tarea del escritor suponía la legítima defensa de los derechos de autor, el establecimiento de relaciones

entre pares a través de distintas modalidades y el reconocimiento público, es en espacios del interior del sistema burocrático educativo y, más específicamente en el ámbito de la enseñanza de la literatura en diferentes niveles, donde esta búsqueda de profesionalización, a veces infructuosa, encontrará algún resarcimiento. Es así que escritores ligados al nacionalismo como Leopoldo Lugones y Manuel Gálvez (2) ocupan cargos burocráticos en el Ministerio de Instrucción Pública, escritores de gran importancia posterior en el canon de lecturas escolares ejercen de manera más o menos continua la docencia como Alfonsina Storni y Horacio Quiroga, o entre los menos leídos en la escuela, Ezequiel Martínez Estrada (3); y posteriormente Jorge Luis Borges y Julio Cortázar (4). Críticos literarios como Roberto Giusti, Rafael Alberto Arrieta y Pedro Henríquez Ureña (5) son profesores de literatura en varios niveles de enseñanza.

Estos y otros profesores dedicados exclusivamente a la tarea de enseñar trazarán las primeras trayectorias profesionales en relación con la docencia: son profesores del nivel secundario, terciario y/o universitario, publican libros de texto y libros para profesores, ocupan cargos directivos en colegios secundarios o institutos terciarios, registran participación en la gestión universitaria o ministerial, como Inspectores de Enseñanza Secundaria o planificadores.

Este debate específico sobre la profesionalización de la enseñanza literaria al que se podría inscribir como un debate del campo literario se cruza, a su vez, con el debate contemporáneo del campo pedagógico en torno a la formación de profesores para la enseñanza secundaria. Dicho cruce de campos permitirá reconocer para el caso del profesor de literatura características distintivas de este doble proceso de formación y profesionalización que es significativo destacar. Significativo pues permite analizar, por una parte, las complejas articulaciones que se establecen entre los diferentes actores del campo literario incluyendo entre estos a los profesores, que desde una posición marginal, en unos casos, o desde un doble posicionamiento en otros, estarían mostrando la riqueza de esta zona de la práctica educativa; por otra parte, esta consideración permitirá evitar el grado excesivo de generalidad con que se suelen abordar, tanto histórica como teóricamente, ciertos aspectos de la construcción de las prácticas sociales.

Las instituciones para la formación de profesores

La consideración del problema nos lleva a la conformación inicial del plantel docente, a fines del siglo XIX, integrado casi en su totalidad por legos o profesionales de disciplinas ajenas a las asignaturas dictadas y los debates en torno a las primeras posiciones en relación con la profesionalización del profesorado secundario.

En 1891, por ejemplo, el ministro Carballido (6) reclamaba que el profesorado sea una carrera “y no un *modus vivendi* provisional, una prolongación de los estudios universitarios” y proponía la creación de una Facultad de Humanidades, “un complemento necesario” que “represente para los colegios el seminario oficial de su cuerpo docente”.

También Miguel Cané se posiciona en relación con este tema. En una carta dirigida a Ernesto Quesada publicada en el diario “La Nación” en 1902 (7) denuncia el fracaso de la educación secundaria en la Argentina, lo que atribuye, en parte, a la carencia de profesores formados:

Tengo la seguridad de que la media de la edad de los profesores nombrados en los colegios nacionales de la capital, en los últimos veinte años, ha sido en el momento del nombramiento de 22 años a lo sumo. Me consta que, aún en la actualidad, de cien profesores de estudios secundarios, no hay “dos” que tengan título de suficiencia.

La cuestión de la necesidad de profesores titulados para la educación secundaria tiene como una de sus principales aristas la existencia de diferentes posiciones acerca de cuáles son las instituciones más idóneas para llevar a cabo la tarea de formación docente. Universidad, profesorado terciario, escuelas normales son las opciones posibles, que se presentan superpuestas, en relación de complementariedad o como abiertamente antagónicas; es desde estas

instituciones desde donde se formularán las intervenciones más apacibles o más virulentas que caracterizan a esta discusión.

En términos generales, los trabajos dedicados a la historia de la formación de profesores plantean una dualidad constitutiva del sistema educativo. Daniel Pinkasz da cuenta de “dos circuitos dominantes” (8) en el que se inscriben las experiencias de formación y prácticas de los profesores: “uno correspondiente al Bachillerato-Universidad y otro correspondiente al Normal-escuela primaria”. Explica Pinkasz que los profesores enrolados en el primero de los circuitos poseen el prestigio social que da el título universitario, mientras que los otros serían detentadores de un conocimiento práctico específico para el desempeño de la docencia. Esta dualidad puede ser ratificada en la misma carta de Cané a la que hacíamos referencia más arriba, al manifestar su preocupación por la pertinencia de los títulos no específicos del nivel:

Bien entendido que no conceptúo tal el de maestro normal que por su naturaleza y tendencia, se refiere a una enseñanza muy distinta de aquélla.

En una posición contraria se coloca Lugones, defensor del normalismo, quien en ocasión de su renuncia al cargo de asesor ministerial le dirige una carta al Ministro Fernández en 1903 (9):

En mis frecuentes inspecciones á los colegios nacionales de la república, he notado que, salvo excepciones escasas, los mejores profesores son los normales, por una sencilla razón: porque llevan a la cátedra un poco de método, elemento esencial en la enseñanza. Por deficiente que haya sido su preparación, algo han aprendido en el estudio especial

Con la progresiva expansión de los colegios secundarios y la necesidad de ampliar el plantel docente –y mientras se discute cada vez más intensamente sobre las funciones que ha de cumplir

este nivel de la enseñanza- se definen tres espacios posibles para la formación de profesores: el profesorado de Enseñanza Secundaria Normal y Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, de 1902, el profesorado, de idénticas características, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires de 1907 y el llamado Seminario Pedagógico, de 1904 del Instituto del Profesorado que recibirá a graduados universitarios que se han de dedicar a la docencia. Paulatinamente, este seminario comenzará a aceptar entre sus inscriptos a bachilleres a la vez que se va despoblando de graduados universitarios. Esta nueva configuración del alumnado da origen a la creación del "Profesorado Diplomado". Desde 1905, la formación científica podía hacerse en el mismo Instituto de Profesorado ampliándose, entonces, sus funciones iniciales de formación pedagógica. A partir de ahora, la competencia por los puestos de enseñanza secundaria se polarizará entre los egresados del profesorado terciario y los graduados universitarios.

En el espectro más amplio de opiniones en pugna podríamos mencionar dos intervenciones interesantes. Por un lado, la del Doctor Gregorio Aráoz Alfaro (Académico y profesor de la Facultad de Ciencias Médicas de Buenos Aires) en su conferencia s/f en la ciudad de Córdoba (10):

Más de una vez ha ocurrido, en efecto, en nuestras Universidades, que hombres realmente eruditos e inteligentes y algunos aún escritores de nota, eran pésimos profesores y hasta absolutamente incapaces de dar una lección aceptable.

Por otro, la del Ministro Juan Ramón Fernández (1903), (de la que posteriormente habrá de desdecirse, influido por las opiniones del Inspector Pablo Pizzurno), quien sostenía que los diplomados universitarios eran los mejores profesores, hasta para las escuelas normales, sin necesidad de preparación pedagógica y que, por lo tanto, debía suprimirse la Escuela Normal de Profesores.

Pablo Pizzurno, por su parte, propone reiteradamente en diversos documentos e

intervenciones la necesidad de reclamar certificados de aptitud para ejercer el profesorado y la organización de un "Curso especial de Pedagogía (teoría y práctica)" que duraría un año y que giraría en torno a "los principios y los métodos generales de la enseñanza", así como también a "los métodos y procedimientos especiales de la materia o grupo de materias respectivas", dirigido a los egresados universitarios de las distintas carreras. Además, propone otras actividades a cargo del Ministerio de Educación para los profesores secundarios. Entre ellas: "organizar conferencias (nacionales y regionales), redactar y mandar a todos instrucciones didácticas, proveer a cada establecimiento de obras de enseñanza escogidas y estimular su consulta, organizar cursos especiales temporarios de distintas maneras", etc.

Esta propuesta de Pizzurno contradice la opinión común del "Magister non fit sed nascitur", que justificaba cualquier ignorancia de lo pedagógico, a la que el inspector combatía fuertemente buscando consolidar una formación homogénea para el profesor secundario. En este sentido, consideraba inadecuado el ámbito universitario como espacio para la formación de docentes para la escuela secundaria. Según Pizzurno, los métodos empleados por los profesores universitarios "no son siempre un modelo" pues ni a decanos ni a profesores les interesa mayormente la conducta, ni la contracción, ni los métodos de estudio de los alumnos. Además, el horario y el régimen de estudios no se organizan según necesidades pedagógicas morales, higiénicas".

En una postura coherente con el positivismo pedagógico, Pizzurno cree que, además de los requisitos técnicos y morales que debe reunir el profesor secundario, éste debe formarse en "ese ambiente especialísimo (que) difícilmente pueda hallarse en las Universidades del país". Apoya estas opiniones en una carta que le ha enviado, precisamente, el Doctor Aráoz Alfaro quien, luego de afirmar la necesidad de formar a los profesores secundarios en institutos especiales y diferenciados del ámbito universitario, sostiene que deben ser propiciadas en el futuro docente ciertas cualidades como "absoluta dedicación a la tarea docente, la exactitud y el método escrupulosos, la orientación de toda la actividad a la formación de los discípulos y no a la investigación científica y al ejercicio profesional". (11)

En 1914, la Asociación Nacional del Profesorado —la primera de estas características, creada en 1903— realiza su reunión anual para tratar el problema de la formación de los profesores

secundarios. Participan de esta discusión su presidente Manuel Láinez y Pablo Pizzurno, Ricardo Levene, Rodolfo Rivarola, Joaquín V. González, Víctor Mercante, Ernesto Quesada, entre otros. El tema en debate era la conveniencia o inconveniencia de fusionar el Instituto Nacional del Profesorado Secundario y la Facultad de Filosofía y Letras y, todavía las preguntas centrales de esa reunión son: “¿qué condiciones debe reunir y, consecuencia, cómo y dónde debe formarse el personal docente?”.

Ni la de Pizzurno ni la de la Asociación eran las únicas voces que se oían desde el ámbito oficial. Otro Inspector Ministerial formuló también sus consideraciones respecto a la formación del sujeto que estaría a cargo de la tarea de la enseñanza. Ernesto Nelson en su *Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria* de 1913 critica duramente la figura fuertemente reproductora del al profesorado argentino: “un distinguidísimo cuerpo docente que se desprende de la legislación oficial.

Nelson evalúa positivamente de hombres cultos y avisados” y señala a continuación que, a pesar de esto, son ellos mismos los que dan a la enseñanza “un sello tan pronunciado de ineficiencia”. La explicación se halla, para Nelson, en un “sistema defectuoso”: el profesor se encuentra restringido a ser un “instructor de verdades hechas”. El Estado le pide al docente que se ajuste al programa o “catálogo de verdades oficiales”, verdades o conocimientos que se encuentran impresos en el libro de texto y cuya adquisición por parte del alumno será comprobada por medio del examen. (12)

Si la génesis de la profesión docente en este momento fundacional del aparato educativo estatal moderno, supone el establecimiento de una matriz homogénea impuesta eficazmente para el caso de la formación de maestros por el sistema normalista, la formación de docentes para el secundario reconocerá un desarrollo más accidentado y complejo, debido a los intereses en pugna desde la diversidad de campos disciplinarios, de instituciones y de agentes curriculares que intervienen en los debates.

El debate sobre la formación docente en la universidad

Las tensiones también se registran en el interior de la propia universidad. En el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, la interrogación sobre sus propios objetivos configura una compleja trama de discusiones entre quienes temen el hecho de que la Facultad reduzca sus funciones a la formación de docentes, como es el caso del decano Cané quien insistía en la necesidad de darle un carácter científico a los estudios en esa Facultad (13).

Por el contrario, su sucesor, el decano Norberto Piñero introduce una perspectiva menos excluyente en tanto considera que todo profesor es también “un sugeridor” de ideas e investigador (14). La posibilidad de restringir el perfil del graduado universitario exclusivamente hacia las tareas de investigación chocaba seguramente con las condiciones sociales y de trabajo de los futuros egresados. La demanda de empleo inmediato era un reclamo habitual de los alumnos, quienes pugnaban por acceder a las cátedras a partir de sus incumbencias profesionales y no mediante las habituales prácticas de recomendaciones políticas.

Hacia 1913 el Decano Rodolfo Rivarola en su *Memoria* (15) de ese año sostenía la necesidad de que la Facultad asumiese la tarea de preparar su propio profesorado. Hasta el momento, afirmaba el Decano, ésta “había reclutado a sus profesores entre médicos y abogados”. En el mismo sentido el Centro de Egresados de la Facultad manifestaba hacia 1924 la necesidad de obtener el apoyo de las autoridades para el acceso a las cátedras de nivel medio. Según lo consigna Buchbinder (16), las autoridades de la institución, en particular los decanos Coroliano Alberini y Emilio Ravignani, se ocuparon de atender esta demanda. Alberini particularmente en lo referido al Instituto Libre de Segunda Enseñanza y Ravignani a las cátedras del Colegio Nacional que hacia los años '40 todavía eran ocupados por amistad o influencias, tema que, como veremos, preocuparía también al profesor Amado Alonso.

El debate se mantendrá por décadas y la tensión entre los que temían por el crecimiento de la función profesionalista de la Facultad que cada vez tiene más inscriptos en el profesorado y los que reclamaban por una incumbencia docente del título mantendrá un estado de incertidumbre

entre la investigación desinteresada y la formación docente como objetivos últimos y excluyentes de la carrera universitaria.

El contenido que subyace a todo este debate se relaciona con la polarización excesiva entre las opciones excluyentes de privilegiar la formación específica en los contenidos del área o privilegiar la formación técnico-pedagógica. Ya en su *Memoria*, presentada ante las autoridades ministeriales en 1865, Amadeo Jacques había planteado la cuestión de la formación del docente (17):

La condición para enseñar bien es dominar su ciencia
y saber más de lo que se tiene que enseñar; en segundo
lugar, la práctica siempre difícil, aún para aquel que
mejor sepa, de la enseñanza.

En este fragmento, Jacques ponía en juego esta polarización en torno a la cuestión de la formación del profesor secundario. Por un lado, el conocimiento de la disciplina específica o materia a enseñar; por otro lado, las “aptitudes profesionales”, es decir, la formación pedagógica para la adquisición de un “concepto preciso en relación con el fin de la enseñanza” y el “conocimiento de medios y habilidades para aplicar”. En relación con estos dos “requisitos” se produce una prolongada discusión en busca del modelo hegemónico de docente secundario.

La formación de profesores de literatura.

Más específicamente, en la enseñanza literaria, la formación de profesores ofrece su propia versión de este debate. Se trata de sujetos que participan de dos campos diferenciados: el de la educación, vinculado a su formación y práctica profesional específica, y el de la literatura considerada como una práctica social ampliamente difundida en sectores que van más allá de los

límites del sistema formal de educación. Es precisamente el interés hacia esta práctica cultural lo que parece estar operando como un aspecto fundamental en las decisiones y prácticas profesionales del subgrupo de los profesores de literatura.

En este sentido, la consideración de algunos proyectos intelectuales y pedagógicos individuales, la particular resolución que toman algunos desempeños profesionales, las variadas y azarosas trayectorias muestran –más allá de las generalidades de los debates políticos y curriculares en torno a la formación docente- aspectos específicos, tensiones originales, rasgos únicamente reconocibles en el cruce de campos, en la conjunción de intereses reduplicados que tienden a la configuración de un tipo profesional diferenciado. En algún sentido, esta consideración profesional específica de la(s) formación(es) y la(s) práctica(s) del profesor de literatura muestra hasta qué punto las expectativas institucionales, los acalorados debates entre normalizadores y universitarios no terminan de agotar las tensiones, no dan cuenta de la originalidad de las trayectorias, no muestran la diversidad de las prácticas concretas. Estas trayectorias de ciertos profesores de literatura ponen en evidencia la relativa eficacia de los intentos normalizadores o de las previsiones curriculares universitarias. La tensión entre lógicas institucionales y lógicas de los sujetos exhibe los complejos procesos de construcción de los diversos modelos de actuación.

Entre estos profesores podemos ubicar, por un lado, a aquéllos que habiendo registrado una prolongada trayectoria en el campo de la crítica y de la enseñanza universitaria mantuvieron asimismo una relación constante con la enseñanza secundaria, tales los casos de Roberto Giusti y Pedro Henríquez Ureña, a los que nos referiremos enseguida. Por otro lado, aquellos profesores pertenecientes al ámbito más restringido de lo que Chevallard ha llamado la “noosfera” (18), dedicados casi exclusivamente a la enseñanza en el nivel secundario o en ámbitos relacionados con la formación docente (magisterios y profesorados) y cuyas historias de formación y de práctica muestran la diversidad de las trayectorias cuyos encuadres exceden a la polarización normalismo/universidad que habíamos planteado al principio.

Roberto Giusti en la difícil convivencia de profesiones

Sin duda, el proceso hacia la profesionalización del profesor se va a dar en forma paulatina, y, como habíamos dicho, en el caso de la literatura, será posible registrar la existencia de un primer grupo de sujetos que se desempeñan no sólo en el campo educativo, sino que participan además, en el campo crítico literario; su doble posicionamiento dará a la práctica de estos docentes un carácter diferenciado. Asimismo, estos casos se constituyen en espacios privilegiados para observar las particularidades que puede asumir la relación entre práctica crítica y práctica de enseñanza en referencia a actores centrales de estos campos.

El caso de Giusti aparece como el de un intelectual orgánico del campo literario de su época que se desempeña a su vez como profesor en los niveles secundario y terciario de la enseñanza. En sus textos autobiográficos, en sus textos críticos o en sus manuales para la enseñanza secundaria aparecen elementos significativos para observar las tensiones y disimetrías entre dos discursos paraliterarios, diferenciados pragmáticamente. La figura de Giusti –crítico y profesor- pone en escena interesantes aspectos que hacen a la constitución de las diferentes actitudes que asumen los actores del campo intelectual argentino en las primeras décadas del siglo XX.

Textos escolares, textos críticos y discursos académicos ofrecen una mirada de Giusti sobre sí mismo, una subjetividad recurrentemente autorreferencial que va dando cuenta de los modos de constitución –y sus contradicciones- de su plural posicionamiento.

Egresado de las primeras promociones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, defensor por ello de la necesidad de profesionalización de la tarea de la enseñanza literaria (proceso contemporáneo y correlativo al de la profesionalización del escritor y del crítico), autor de numerosos libros de textos para el nivel secundario –de masivo consumo, a lo largo de varias décadas-, director de *Nosotros*, revista literaria de prolongada presencia en el campo intelectual argentino, la actividad polifacética de Giusti permite observar los rasgos específicos de un tipo de conformación intelectual que se constituye, a su vez, en una subjetividad significativa en el momento de pensar las zonas de cruce entre campo intelectual y

campo pedagógico en relación con la práctica literaria.

Existe en Giusti una autoimagen para su múltiple actividad que aparece explicitada en “Mis tres vidas”, segundo artículo de *Visto y vivido*, su libro de memorias (19). Cita allí Giusti el discurso que pronunció ante el Interventor de la Universidad de Buenos Aires, José Luis Romero, en el acto de festejo de sus “cincuenta años de vida literaria”. En el comienzo de éste, se refiere a su triple actividad:

Mi vida, aunque dominada sin pausa por las aspiraciones y urgencias del escritor, no ha sido ocupada menos por las tareas de la enseñanza, a la cual llegué, adolescente, aún, con firmísima vocación cuyo fervor los años han disminuido, pero no apagado. E igualmente la solicitaron durante más de cinco lustros los afanes políticos, con la inevitable fascinación de la popularidad y el poder.

Sin embargo, según el propio planteo de Giusti, existe una interrelación entre las actividades que no deja de tener aspectos conflictivos. El político que es despreciado por quienes no lo son, el escritor que es mirado con recelo. Más precisamente Giusti marca la tensión que se daría entre las dos profesiones que pertenecen al espacio de lo literario cuando afirma que “el profesor común no goza de una gran estima entre los escritores”. Giusti considera que existen antipatías profesionales “profundamente injustas” y se pregunta:

¿Se sabe apreciar el fervor con que enseñan incontables profesores, precisamente los profesores más genuinos por su caracterización psicológica y profesional?

Desde sus primeras publicaciones, *Nuestros jóvenes poetas* de 1911 (20), Giusti había manifestado su interés y conciencia sobre la tarea crítica; en el prólogo de esta antología advierte “que nadie me achaque empero (el defecto) de la parcialidad” en busca de la explicitación de

principios de objetividad en el ejercicio de la crítica pero sin desconocer que esta actividad supone la necesaria emisión de juicios críticos que pueden ser “deficientes y falibles como otros cualquiera (sic) y por muchas razones más que los otros”. Treinta años más tarde, en su “Panorama de la literatura argentina contemporánea” (21), Giusti refuerza su interés por la crítica —la periodística antes que la académica—, en que deposita sus expectativas: ésta habrá de ser “militante”, vigilante” y cumplirá con una función “guiadora” y “magistral”, es decir, con una función pedagógica.

El ejercicio de la crítica es, en el Giusti autobiográfico que evoca su vida en homenajes, su tarea más reconocida: “No me habría desagradado ser el crítico de mi generación. Dicen algunos que lo he sido. Dudo, por lo menos, haberlo sido como habría deseado, en función permanente” (22). Las restricciones para el ejercicio constante de la crítica son, según el propio Giusti, de índole material. La necesidad de profesionalización de las tareas del escritor y del crítico había sido una de las banderas levantadas por Giusti y sus compañeros de generación. También en otro artículo de *Visto y vivido* (23), “Militancia literaria”, Giusti manifiesta explícitamente su preferencia por la tarea crítica, a la que juzga de gran utilidad.

En el cruce entre esta marcada preferencia y algunos aspectos de su concepción sobre la enseñanza, es posible leer que en la convivencia de profesiones que Giusti plantea como pacífica se negocian, en realidad, fuertes tensiones y disimetrías.

La búsqueda de profesionalización de la tarea del profesor fue también preocupación de Giusti. Contra los “estimables abogados, estudiantes de derecho, profesores normales y profesionales de otras procedencias, cuando no afortunados legos” que ejercían la enseñanza literaria, Giusti opone el grupo de egresados de su promoción de la Facultad de Filosofía y Letras en tanto “llevaron a la escuela secundaria conocimientos y métodos de enseñanza ignorados” por aquellos (24).

En su caso, esta profesionalización se efectivizará no sólo en su incorporación a la cátedra secundaria sino también en el Giusti autor de libros de texto para la enseñanza secundaria. Es decir que, de manera similar al ejercicio de la crítica, Giusti se encargará en este caso de seleccionar y dar a conocer textos de la literatura argentina e hispanoamericana: tarea que

supondrá operaciones propias de la lógica de un mercado y un público diferenciados. Al respecto advierte en el *Prólogo* de su manual de 1947 (25):

He tratado solamente de autores fallecidos, salvo en el caso de alguna referencia necesaria a los vivientes. No me he creído autorizado, en cuanto autor de un libro didáctico, para dar sobre los vivientes, sin suficiente perspectiva, un juicio crítico, si él ha de ser libre y sincero.

Punto crucial de contradicción, la función crítica postulada anteriormente queda suspendida en el momento de realizar una selección de textos para la historia literaria escolar. El criterio que asegura la neutralidad del autor del libro de texto es la muerte del autor literario como garantía de conclusión de obra, prueba evidente del paso del tiempo y factor legitimador. De esta manera, autores como Eduardo Mallea, Baldomero Fernández Moreno, Francisco Luis Bernárdez, Oliverio Girondo o Jorge Luis Borges, a los que Giusti se había referido en su “Panorama...” de 1941, no aparecen mencionados en su manual de 1947.

El tópico del “escritor viviente” frente al escritor fallecido reaparece reiteradamente en el discurso de la enseñanza y remite a problemas de canonización y legitimidad de textos para la enseñanza. Lo que importa observar aquí es la fuerte contradicción que se produce entre la doble profesionalización de Giusti. Su posición frente a la literatura contemporánea se modifica según cuál sea la tarea emprendida.

En el momento de decidir qué se lee en literatura, el profesor Giusti, como autor de un texto para la enseñanza, opera un recorte de saberes que se restringe a los textos demandados por el curriculum oficial y contradice sus presupuestos como crítico. Entre el Giusti-crítico y el Giusti-profesor se pacta un espacio de silencio para los textos de la contemporaneidad. El crítico Giusti, lector privilegiado de la producción contemporánea, sucumbe frente a la lógica de la literatura escolar, modifica sus hábitos de consagración, su sistema de valores críticos y llega —en el prólogo del manual— a desautorizarse a sí mismo para justificar su operación de selección.

Con respecto a la cuestión de las instituciones de formación de docentes, Giusti rescata,

en otro artículo de *Visto y vivido*, “Mi facultad de Filosofía y Letras” (26), la figura del graduado universitario y sus posibilidades de inserción en todos los niveles de la enseñanza. Sin detenerse en las polarizaciones irreconciliables que habían planteado Pizzurno y sus contemporáneos, pero seguramente estableciendo una velada polémica, Giusti realiza un entusiasmado elogio:

La influencia ejercida por las sucesivas promociones de los diplomados (por la Facultad de Filosofía y Letras), no pocos de ellos en la propia cátedra universitaria, o en los Institutos Nacionales de Profesorado y en las escuelas de segunda enseñanza, ¿cómo desconocerlas? (...) En sus aulas se formaron expertos investigadores –filósofos, psicólogos, pedagogos, geógrafos, arqueólogos, y reputados escritores –novelistas, poetas, ensayistas, críticos–.

La confianza de Giusti en la eficacia de los egresados de Filosofía y Letras en el campo de la enseñanza es total y se hace explícita, además en relación con los problemas pedagógico-didácticos que eran los más cuestionados en los debates anteriores:

En esta recibió su diploma un grupo meritisimo de egresados, quienes llevaron a la escuela secundaria conocimientos y métodos de enseñanza ignorados por los estimables abogados, estudiantes de derecho, profesores normales y profesionales de otras procedencias, cuando no afortunados legos, que se desempeñaban con acierto mayor o menor en las cátedras de letras, historia y filosofía.

Para Giusti, las primeras promociones de egresados de Filosofía y Letras (la primera promoción es de 1903 y Giusti egresa en 1904) inician el proceso de profesionalización del profesorado de

literatura, aún antes de la organización del instituto del profesorado terciario. Estas citas de Giusti (27) cuestionan el sentido de las polémicas anteriores y parecen demostrar que en el espacio literario las fronteras que se propusieron trazar los proyectos ministeriales no pudieron, en la perspectiva de los sujetos, ser tan estrictas.

Pedro Henríquez Ureña o la lógica del continuum

Otro caso interesante en el momento de pensar las relaciones entre la tarea intelectual y la de enseñanza es la trayectoria del crítico y profesor Pedro Henríquez Ureña. Si bien son casi inexistentes las referencias autobiográficas en los escritos de Henríquez Ureña a la cuestión de la enseñanza, uno de esos textos marca una primera aproximación de máxima tensión como es este párrafo perteneciente a uno de sus papeles autobiográfico, publicados por Juan Carlos Ghiano en 1976:

Y yo he trabajado siempre en la tarea más devastadora de la fuerza mental y más enemiga del libre juego de la imaginación y del pensamiento: la enseñanza.

El texto muestra las contradicciones íntimas de quien ha vivido los apremios de una dificultosa profesionalización; paradójicamente, el análisis de su trayectoria y de algunos textos sobre la enseñanza permitirá reconocer su gran compenetración y particular dedicación a la cuestión de la enseñanza de la lengua y la literatura. En su actuación profesional se podrán reconocer sus particulares posiciones con respecto a la doble profesionalización profesor/crítico que vimos en Giusti.

Decisiones pedagógicas y operaciones canonizadoras permiten reconocer, en Henríquez Ureña, una particular modalidad para entender las relaciones entre práctica de enseñanza y práctica crítica.

En el contexto de una conferencia dictada a maestros de la escuela primaria (29) Henríquez Ureña aporta interesantes puntos de vista vinculados con el problema de formación docente en relación con la lectura y la enseñanza literaria. Un buen maestro, sostiene, habrá de recibir en su formación una “buena orientación”, criterio que podría compendiar el secreto de la enseñanza literaria”. No se le puede exigir al maestro “extensa cultura” pero se le puede pedir “discernimiento y buen gusto”. En la propuesta de Henríquez Ureña el maestro aparece como un sujeto que es capaz de tomar decisiones; no será un ejecutor de instrucciones -en este caso, un listado de lecturas-, sino que su propio criterio -entendido como “buen gusto”- adquirido en su formación será determinante para la selección de textos en el aula.

La reconstrucción de una trayectoria docente no se agota en la lectura de documentos editados; las huellas de la historia de una práctica se han de rastrear en documentos más informales, en testimonios orales, en fragmentos de información no oficial donde se podrá establecer el relato de los avatares de cotidianidad y de donde se podrán recuperar algunas líneas significativas para comprender, en este caso, las relaciones que postula Henríquez Ureña en relación con sus prácticas de lectura como crítico y la lectura escolar.

Hemos consultado el legajo personal del profesor Pedro Henríquez Ureña en el Colegio Nacional de La Plata, donde se desempeñó como profesor de Castellano entre 1924 y 1946. En él se encuentran diversos tipos de documentos: declaraciones juradas de ingreso a la docencia, curriculum vitae, pedidos de licencia y también documentos sobre asuntos académicos: notas dirigidas al Rector explicitando la distribución del tiempo en sus horas de clase, listas de lecturas obligatorias para cada curso, aclaraciones sobre bolillas del programa no desarrolladas y también borradores de Programas para los distintos cursos en los que se ven tachaduras, agregados, en fin, la génesis de lo que serían posteriormente los Programas oficiales de la reforma de 1935 en la que Henríquez Ureña participó.

Pero también estos documentos dejan entrever las zonas conflictivas de una práctica, las tensiones de la circulación del discurso de la literatura en el interior de la institución escolar, la intersección de dos lógicas de difícil conciliación.

Entre los documentos del legajo se encuentra uno que despertó nuestro interés para pensar las relaciones entre lectura crítica y lectura escolar. Se trata de un pedido dirigido al Rector de

Colegio por Henríquez Ureña para la compra de libros para la biblioteca escolar, con fecha de entrada del 25 de junio de 1941. Entre los títulos solicitados están: *La bolsa* de Julián Martel, *Cuadernos de infancia* de Norah Lange, *La cabeza de Goliat* de Ezequiel Martínez Estrada, *Historia de una pasión argentina*, *La bahía del silencio* y *Fiesta en noviembre* de Eduardo Mallea, *Pobre negro* y *Doña Bárbara* de Rómulo Gallegos, *Los de abajo* y *La malhora* de Mariano Azuela y *La historia universal de la infamia* de Jorge Luis Borges.

En el reverso del texto presentado por el profesor Henríquez Ureña se puede leer el testimonio de los pasos posteriores del oficio burocrático. Con fecha 25 de junio –y con la rúbrica del rector– la nota pasa al director de la biblioteca para que informe sobre la existencia de los libros solicitados.

En el mismo día, el bibliotecario responde y pone en escena la tensión (hay ahora unos números rojos junto a algunos títulos de la lista):

Sr. Rector:

El número rojo al margen indica el número de ejemplares existentes. La Obra de Borges, *Historia Universal de la Infamia* este (sic) tres ejemplares, pedidos por el Prof. H. Ureña, y cuyo texto, el Sr. Rector conoció y reconoció, no conveniente al serle informado por el suscrito.

(va rúbrica del bibliotecario)

En el paso siguiente, con fecha 4 de julio, el rector se dirige nuevamente al bibliotecario. El rector reconsidera: ordena que se tome nota del pedido del profesor y se le dé curso al mismo, cuando los recursos disponibles lo permitan. El fragmento de texto que va desde “Y cuyo texto, el Señor Rector...” hasta el final, aparece tachado (presumimos por el propio Rector). El Rector pide que no se tenga en cuenta lo referido a la inconveniencia del texto de Borges.

Con fecha de “Julio 23” el bibliotecario cierra el intrincado recorrido con la escueta frase:

Se tomó nota.

Al volver a leer la *Historia universal de la infamia* de Borges (31) se puede tratar de imaginar el proceso de lectura por el cual el Rector “reconoció no conveniente” el texto en cuestión. Leer como un rector: ¿se tratará acaso de una lectura literal, realista, transparente?; como en el discurso didáctico: ¿se estará apostando a la univocidad, a la ilusión de univocidad? El impostor Tom Castro, la pirata Mary Read, un hombre de coraje o la lengua otra de “El hombre de la para la formación de una ética para secundarios. esquina rosada” o tan sólo una “historia universal de la infamia” podría juzgarse desaconsejable. La sola lectura del título pudo haber guiado las hipótesis de sentido/censura construidas por el rector.

La anécdota que pudimos reconstruir a través del legajo exhibe las tensiones de la circulación de los textos literarios en el interior de la institución escolar (32). Pero lo que también muestra es el particular modo del profesor Henríquez Ureña de entender esta circulación. Un modo que también se puede observar en algunos de sus textos escolares y en su práctica de la enseñanza en otros niveles.

Contra los usos vigentes –fácilmente constatables en los criterios sostenidos por Giusti-, Henríquez Ureña está postulando una lógica de fuerte permeabilidad. Sus programas, sus libros escolares son porosos, están abiertos a la libre circulación de novedades en la producción literaria. Si como dice Adolfo Reyes “toda antología es ya, de suyo, el resultado de un concepto sobre una historia literaria” (33), en las selecciones que opera Henríquez Ureña como docente que requiere libros para la biblioteca escolar o en las que realiza en la confección de un libro de texto o en la selección de autores para su curso de Literatura Iberoamericana en el Instituto del Profesorado (34), se exhiben preferencias y valoraciones y se dibuja un gesto poco común para la lógica de la construcción del canon escolar.

El libro del idioma, publicado en 1927 por Editorial Kapelusz (35), y escrito junto a Narciso Binayán, se presenta como el espacio de la puesta en acción de un concepto de historia literaria. Dirigido a alumnos de 5to. y 6to. grado se anuncia como un libro de “LECTURA, GRAMÁTICA, COMPOSICIÓN, VOCABULARIO” y realiza en su interior una selección de textos literarios en su mayoría de la literatura argentina, y en segundo término latinoamericano. La selección de argentinos es significativa: desde su colega de tareas pedagógicas en el Colegio

de La Plata, Ezequiel Martínez Estrada hasta “uno de los poetas del grupo nuevo, llamado ‘de vanguardia’ –según la presentación que se hace al pie del texto seleccionado del Jorge Luis Borges. También están Evaristo Carriego, Baldomero Fernández Moreno, Alberto Gerchunoff, Benito Lynch, Enrique Banchas, Arturo Capdevila, Rafael Alberto Arrieta, Enrique Larreta, Ricardo Rojas y los malogrados Francisco López Merino y Héctor Ripa Alberdi. En la breve referencia al desarrollo histórico de la literatura argentina que aparece al final de libro (páginas 267 a 272) Henríquez Ureña establece un corte hasta Lugones como “jefe” del modernismo y señala que “de entonces acá la literatura ha seguido desarrollándose en la Argentina y en estos momentos hay una extraordinaria actividad, en la que participan escritores y poetas de muchos de los cuales se han incluido trozos en este libro de lectura” y a continuación el autor del libro escolar –convertido en cronista de la actualidad literaria- enumera a varios de los mencionados antes, a los que se agregan Eduardo Mallea, Arturo Cancela y Alfonsina Storni, entre otros.

La antología –género propio del espacio pedagógico- debe servir –dice Henríquez Ureña- “para despertar el deseo de conocer a fondo a los escritores en ellas representados”. “Vivimos haciéndonos antologías hipotéticas”, comenta (36) y estas antologías –repetimos a Reyes- son parte de un concepto de la historia literaria. En su artículo “Caminos de nuestra historia literaria”, publicado en La Plata en 1925 (37), Henríquez Ureña plantea la necesidad de “poner en circulación tablas de valores”, distintas a las de carácter exhaustivo que él había publicado en México en 1913. El “noble deseo” pero “grave error cuando se quiere hacer historia” de tratar de incluir a todos los autores “héroes” literarios deviene, según el autor, en confusión. Para la historia literaria de Hispanoamérica propone la posibilidad de que pueda ser escrita en torno a unos pocos nombres más importantes: Bello, Sarmiento, Montalvo, Martí, Darío y Rodó.

Se trata del concepto de historia literaria del historiador y crítico Henríquez Ureña que transpone sin conflictos al ámbito de la práctica docente. En Henríquez Ureña, la del profesor y la del crítico no se configuran como tareas antagónicas. La palabra hablada del profesor, condenado a la claridad –según Barthes (38)- no es antagónica a la palabra impresa del intelectual. Por eso, la concepción historiográfica escolar de Henríquez Ureña logra liberarse de las domesticaciones de los manuales en uso.

Pedro Henríquez Ureña no escribió una historia literaria exhaustiva. Sus ideas

historiográficas se dispersan en sus libros, artículos y también en sus libros para la enseñanza, en relato de su tarea como profesor y en su incidencia a nivel oficial en la enseñanza de la literatura en la Argentina.

En el espacio de esta dispersión se puede leer la solidaridad mutua entre los postulados historiográficos que van recorriendo la producción heterogénea de Henríquez Ureña y que parecen encontrar su contrapartida “práctica” en los lineamientos del planificador curricular o en los testimonios del profesor. Figuras que no se excluyen sino que parecen proponer un programa de acción intelectual que reconoce diferentes estrategias y flancos para su realización.

Rafael Gutiérrez Girardot (39) ha planteado la originalidad del proyecto historiográfico de Pedro Henríquez Ureña en cuanto a que este se distancia de los ya viejos proyectos modernos de las historias literarias nacionales, a la manera de De Sanctis o Menéndez y Pelayo. En Henríquez Ureña, la historia literaria no es sólo producto de un proceso político, constitutivo de un proyecto de Nación, sino que es, en sus propios términos, el recorrido de una literatura “en busca de nuestra expresión”, es decir, en busca de una utopía en la que lo autóctono habría de conciliarse con lo universal. Contra la idea de una “historia completa”, esta “busca” se convierte en *Las corrientes literarias en la América hispana* (40) en una historia literaria en la que la literatura se cruza con otras series culturales sin perder su especificidad. Grandes unidades socio-políticas habrán de articular la narrativa de las *Corrientes* (período colonial/ independencia/ anarquía/ organización/ contemporáneos) en las que se descarta la idea de grupos sociales elitistas desde donde emergerían los sujetos-héroes de las historias de tipo generacional.

Como en la idea de la historia literaria que se prefigura en “Kafka y sus precursores” de Borges (41), Henríquez Ureña sostiene que “cada generación debe justificarse críticamente rehaciendo las antologías, escribiendo de nuevo la historia literaria y traduciendo nuevamente a Homero” (42), “su labor —en palabras de Borges— modifica nuestra concepción del pasado, como ha de modificar el futuro” (43). En ningún caso la historia literaria es mera estatuaria, ni museografía inmóvil, ni catálogo acumulativo; es una permanente operación de relectura del pasado y, a la vez, de la contemporaneidad.

“Todos los que en América sentimos el interés de la historia literaria hemos pensado en escribir la nuestra. Y no es pereza lo que nos detiene: es, en algunos casos, la falta de ocio, de

vagar suficiente (la vida nos exige, ¡con imperio!, otras labores)” (44).

En la constitución de estas trayectorias de críticos-profesores existen, más allá de las diferencias notables, unas tensiones comunes que se vinculan con el fenómeno de la profesionalización. Críticos y profesores también pertenecen a ese campo y parecen estar señalando, en sus relatos autobiográficos referidos a las tareas postergadas, la dificultad de compatibilizar las prácticas: por una parte ser profesores les impide dedicarse plenamente a las tareas de la investigación y de la crítica y, consecuentemente, la escasa consolidación, en este momento, de la profesionalización de las tareas del crítico y del investigador.

Amado Alonso y la profesionalización de la tarea de enseñar.

Si bien no desarrolló actividad docente en el nivel secundario Amado Alonso concibió su actividad académica en las Universidades de Buenos Aires y La Plata y, especialmente, en el Instituto del profesorado como parte de una tarea pedagógica dirigida a la formación de investigadores y de profesores. Asimismo su participación en el proceso de reformas de planes de estudio de 1935 y la polémica desatada en torno a ella, puso en escena su preocupación por el tema de la profesionalización de la tarea de la enseñanza.

Una de las cuestiones centrales en las intervenciones de Alonso es la pregunta por quiénes son -y quiénes deberían ser- los sujetos que habrán de estar a cargo de la enseñanza. Si no en estos términos, la profesionalización de la práctica docente en lengua y literatura en secundario constituyó una de las preocupaciones centrales de Alonso, para la que no evita, a veces, el tono polémico (45):

Por desgracia, el mal es muy difícil de desarraigarse, no porque no sepa cómo, sino porque no todos los profesores se inclinan a aceptar

la trabajina que supone la enseñanza de la lengua de la literatura mismas.

La profesionalización se construye, entonces, para Alonso, sobre la "trabajina" pero también sobre la necesidad de que los cargos docentes de las escuelas secundarias sean ocupados efectivamente por quienes hayan adquirido la formación específica para ocuparlos, cuestión que ya venía siendo planeada desde los orígenes del sistema y que se repite en la década del '40: (46)

Esta es la triste realidad: la Nación gasta anualmente unos millones en preparar especialmente para el profesorado secundario a unos cientos de jóvenes de ambos sexos, en cuatro Facultades Universitarias (Buenos Aires, La Plata, Tucumán y Cuyo) y en varios Institutos Nacionales del Profesorado Secundario. Pero una vez preparados, no los utiliza sino en mínima parte.

Esta falta de profesionalización se agudiza, según Alonso, en relación con la enseñanza de la lengua: (47)

De los profesores sin competencia especial, los más son destinados a la enseñanza de la geografía, de la historia y de la literatura; pero muy especialmente, a la enseñanza del idioma. No conozco un solo caso de que un Doctor en Filosofía y Letras tenga una cátedra de química, de fisiología o de matemáticas; en cambio, enseñan castellano dentistas, médicos, farmacéuticos, ingenieros y muchos otros sin título alguno. Es que, para

ocupar cátedras de ciencias se tiene entendido que se requiere competencia profesional; para enseñar letras, no.

Conocedor de esta situación Alonso -como planificador curricular- advierte la necesidad de que en el momento de llevar a la práctica las reformas se tomen algunas medidas en relación con el personal docente, especialmente del orden metodológico: (48)

La comisión, realistamente, tuvo que contar con que había que enseñar a algunos profesores a poner los nuevos métodos en práctica. Esta es la razón de que, con la intención de ayudar a unos y de afianzar a otros, uniformando la enseñanza en el nivel de los mejores, se detallen en las Normas (...)

y en verdad la Comisión incluye un detalle minucioso de aquello que el profesor ha de tener en cuenta para organizar su clase de castellano y literatura: (49)

(...) cuántos libros debe el alumno leer por año, y entre cuáles se han de escoger (los muchos profesores competentes ya saben que hay otros libros de valor análogo y no hay riesgo de que entreveren libros indignos con otros dignos); ésta es, también, la razón de que se normalice cómo ha de seguir la explicación de textos y cómo se han de dirigir la composición escrita y la expresión oral de los alumnos, y cómo tiene que hacer el profesor las correcciones; y por último, cómo han de ser los exámenes para que sean fiel expresión del trabajo

del curso.

Ya en la evaluación sobre la aplicación de los Programas que hace Amado Alonso en el artículo publicado en la *Revista de Filología Hispánica* en 1940 (50) señala claramente las fronteras entre quiénes son y quiénes no son idóneos para aplicar estos programas por su formación técnica específica y por su disposición hacia las tareas de enseñanza:

Esos programas fueron recibidos desigualmente. Los Profesores que tienen los estudios adecuados (los graduados en las Facultades de Letras y en los Institutos del Profesorado) los acogieron en su mayoría bien. Sin embargo, son muchos los docentes de castellano que no han hecho estudios de esta clase: abogados, médicos, dentistas, farmacéuticos, periodistas, etc. Y como los programas nuevos exigían cierta preparación técnica en la materia (...) y romper con la venerable rutina, no es sorprendente que hallaran sorpresa en unos, en otros resistencia pasiva, en otros aversión activa.

Pero esta Reforma que se constituye, desde el gesto de la Comisión -y especialmente de Alonso en estas citas-, como una fuerte interpelación dirigida al profesorado, sobre la dimensión profesional específica, se sostiene -frente a cualquier objeción posible- en una práctica previa:

(51)

Lo que los nuevos programas piden, en orientación y en métodos, es, en el fondo, lo que se viene haciendo con éxito completo en el Colegio Nacional de La Plata, por todos sus profesores, desde hace 10 años, y en el

Belgrano, en el Mariano Moreno, el Central,
por profesores cada vez más numerosos.

La postura de Alonso parece ser subsidiaria de cierta teoría sobre la relación teoría-práctica en educación. Toda reforma curricular habrá de basarse en resultados “probados”, en el resultado de experiencias “exitosas”, llevadas al aula con grupos de alumnos, lo cual operará como argumento contundente frente a cualquier objeción: (52)

Por testimonios de profesores del Belgrano,
del Pueyrredón, del Moreno, del Central,
del de La Plata, sabemos que los jóvenes
alumnos se interesan por los buenos libros
designados como de lectura en los nuevos
programas, y sabemos los resultados efectivos
que dan los métodos de enseñanza ahora im-
puestos.

Esta relación teoría-práctica es a su vez la que sostiene la estrategia de la reforma que Alonso y la Comisión sustentan y que sería garantía no sólo de la calidad técnica de la propuesta sino también de la necesaria participación de, por lo menos, algún sector del profesorado en el propio proceso de reforma. No se trata de “una especie de ideal pedagógico en el vacío”, sino de la respuesta de una comisión técnica a las demandas de los protagonistas de la práctica: (52)

La Comisión ha atendido a los deseos manifestados por
la Asamblea de Profesores de Castellano y Literatura,
bien recogidos y criticados en los informes de la Inspe-
cción; ha consultado y estudiado los procedimientos y
métodos de los citados colegios y de profesores aislados,
y, de perfecto acuerdo con los métodos ya en práctica en

las mejores aulas del país, ha coordinado las Normas de enseñanza, que son la médula de los nuevos programas.

Con la participación de Amado Alonso, Pedro Henríquez Ureña y también de Gregorio Halperín, profesor de Latín del Profesorado, parecen desdibujarse las tensiones que se habían planteado a principios de siglo, respecto a cuáles son los lugares más propicios para la formación de profesores. Alonso no discrimina entre profesores secundarios graduados en la Facultad de Letras y aquellos egresados de los Institutos del Profesorado terciarios; y de hecho el equipo que planifica las reformas está integrado por investigadores universitarios que son a la vez docentes en los niveles universitario, terciario y secundario.

Esto inaugura una tradición de profesores-investigadores que habiéndose formado en el nivel terciario participan intensamente en tareas docentes en otros niveles de la enseñanza, son autores de libros de texto, desarrollan actividades de actualización docente, participan, en algunos casos, en reformas de planes de estudio. Es destacable, por su vasta actuación a partir de la década del '50, el grupo que llevó a cabo la implantación del estructuralismo gramatical para el estudio de la lengua en todos los niveles de la enseñanza. Este grupo de egresados del Instituto del Profesorado se incorporó desde 1956 a la Facultad de Filosofía y Letras, donde Ana María Barrenechea se hizo cargo de la cátedra de "Gramática" y de "Introducción a la literatura", desde donde se divulgan nuevas teorías lingüísticas y literarias, promoviendo su inserción en los programas del secundario. Integran el equipo de Ana María Barrenechea, los profesores Enrique Pezzoni, Nicolás Bratosevich y Mabel Rosetti, entre otros. (53)

Paradójicamente, como vimos, este es el año en el que Roberto Giusti plantea, en su homenaje en la misma facultad, que han sido los egresados de la Facultad los que habían llevado las innovaciones al ámbito de la enseñanza. Parece estar operando en Giusti un pensamiento que sigue planteando los problemas de la formación docente en términos de oposición universitarios/ terciarios, tal como se había planteado a principios de siglo.

En este sentido podríamos concluir que el sistema oficial propuesto para la formación docente imaginó una polarización excesiva para lo que podrían ser los desempeños profesionales de los distintos grupos de egresados. Tanto el paulatino proceso de profesionalización como las

trayectorias particulares presentadas dan cuenta de una concepción de la formación y ejercicio del profesorado de Letras como prácticas diferenciadas y específicas.

Otro grupo posible

Seguramente por fuera de una ortodoxia oficializada, numerosa, de docentes que durante décadas han estado reproduciendo los mandatos “tradicionales” (54), es posible reconocer la trayectoria de algunos sujetos diferenciados, aparentemente aislados pero que constituyen, más allá de sus instituciones de origen o de pertenencia, una tendencia (55), a la que se le podría atribuir la característica de “innovadora”. Se trata de profesores que han desarrollado experiencias alternativas y que podría ser calificados como “voluntaristas”, pues su propio empeño personal, cierto gesto creativo puesto en juego en sus prácticas junto con un sentido crítico sostenido, ha marcado las particularidades de sus actuaciones. En cada época coexistirá, junto a la ortodoxia dominante, una cierta “heterodoxia”, en términos de Bourdieu (56) que ejercerá una función crítica en relación con las pautas curriculares oficiales, propondrá modificaciones, llevará a la práctica proyectos originales, recurrirá a “estrategias de subversión”, “a la ruptura crítica”. No se trata, entonces, de trayectorias pacíficas sino atravesadas por luchas contra la ortodoxia dominante. No se trata de una lucha entre viejos y jóvenes sino más bien una lucha por la hegemonía pedagógica, librada por ciertos sujetos que, en virtud, de una formación docente y una experiencia cultural diversificadas se posicionan en el campo de la enseñanza con una mirada que excede la previsión oficial.

Hacia los años '30 y '40, la preocupación por la profesionalización de la docencia generó la necesidad de establecer lazos de solidaridad entre aquellos profesores que se autodenominaban “diplomados” (57) para diferenciarse de otros profesionales que tomaban las cátedras de literatura sin títulos específicos y en muchos casos, tal como lo denunciaba Amado Alonso, gracias a recomendaciones políticas. Esto dio origen a la existencia de diferentes grupos innovadores, reconocibles gracias a algunas tareas realizadas (como veremos, en algunas instituciones

específicas o a través de publicaciones, etc.) o simplemente algunas trayectorias aisladas pero que establecían una filiación con determinadas líneas existentes.

Más allá de las polarizaciones entre normalismo y formación para el secundario, pero reconociendo las posibles tensiones a las que da lugar esta dicotomía, se presenta un grupo de profesores de literatura que se postula como innovador en el campo y que habrá de reconocer en su formación y trayectoria algunas características comunes. Al respecto una de las profesoras entrevistadas dice: “mi formación (...) la hice toda dentro del ámbito de la escuela estatal. Sí yo empecé aquí, en el Normal 9, Jardín de Infantes y salí como maestra. Así que tengo formación normalista, lo que a muchos no les gusta, pero bueno, la tengo, nadie puede renunciar a su propia historia” y otra se pregunta: “ya a los dieciséis años estaba estudiando Letras, antes Maestra Normal Nacional de Paraná ¿un honor o un estigma?”.

Se trata, entonces, de un grupo de profesores que primero se gradúan como maestros normales y luego estudian el profesorado en Letras, ya sea en institutos superiores como en la universidad. En su paso por la formación del magisterio reciben la influencia de las tendencias de la escuela nueva según lo reconocen cuando son entrevistados: “la directora de la Escuela (Normal de Rosario) me propuso ir a trabajar a la escuela de Olga Cossetini (aunque no pudo aceptar) para mí ha sido una influencia que yo he reconocido siempre” (...) “siendo maestra viví una experiencia totalmente distinta a la de los otros maestros de primaria”. Otro entrevistado dice: “Mire, siempre existió la escuela nueva; en teoría siempre hablaron del protagonismo del chico. Eso lo aprendí yo pensando como maestro con sentido común, qué es lo que debía hacer” (...) “Hay muchas ideas revolucionarias dando vueltas por ahí, que se deben a esfuerzos personales, por ejemplo, yo conocí a Gesualdo Sosa, él daba unas clases maravillosas”.

En sus postulaciones acerca del sujeto y de las relaciones que establecen (58), en su plena confianza en cierto “talento natural” de los adolescentes (59), en la tendencia al conocimiento escolar (61), en sus cuestionamientos a aspectos de la burocracia escolar (62), democratizadora de sus prácticas (60), en su posicionamiento crítico en relación con etc., es posible reconocer un programa relativamente homogéneo y en cierto sentido recurrente. Su mirada crítica hacia el normalismo de base positivista, el conocimiento en la práctica de aspectos de las tendencias de la escuela nueva, acompañado del conocimiento específico del área disciplinaria, parecen

pulverizar, en las trayectorias de estos sujetos, en su particular versión de la articulación teoría-práctica, en sus modos de apropiación y uso del conocimiento de la literatura, los antiguos debates sobre la importancia del conocimiento técnico-pedagógico versus el conocimiento disciplinar específico.

Estas experiencias demuestran, asimismo, el efecto indirecto, pero sin duda efectivo, que las tendencias antipositivistas en el normalismo, tuvieron en algunas prácticas en el ámbito de la escuela secundaria. Se trata de una lucha que se presenta más difusa, que tiene menor alcance pero que incorpora matices interesantes al relato de la historia de la enseñanza literaria.

Como veremos en el próximo capítulo, tanto las experiencias propiciadas por el Inspector Ernesto Nelson en la segunda década del siglo como las de algunos profesores contemporáneos así como las de los grupos ligados y derivados de la experiencia de la Escuela Normal Superior de Córdoba (entre 1942 y 1947), como también las prácticas aisladas de algunos profesores entrevistados, muestran la tenacidad y constancia de una constelación de docentes que buscó desarrollar prácticas de enseñanza alternativas en este campo.

Tanto los profesores pertenecientes a grupos más consolidados como los entrevistados aislados tienen en común el hecho de que han atravesado una doble formación; por una parte son maestros normales y han ejercido durante algún período la docencia en la escuela primaria y, a la vez, han continuado estudios en el profesorado y acreditan experiencia en el nivel secundario. Detentadores, entonces, de un doble capital pedagógico y cultural, el normalista y el académico (terciario y/o universitario), se trata de profesores cuyas trayectorias cuestionan la lógica excluyente del doble circuito.

Los relatos de estos entrevistados permiten discutir las hipótesis generales sobre los dos circuitos de formación para demostrar que en la práctica, en la formación individual, las resoluciones particulares de las trayectorias parece ser otro el juego que se juega, otra la resolución práctica de la carrera profesional.

Si la propuesta de Pizzurno buscaba homogeneizar, borrar las diferencias, si la polarización profesorado-universidad estaba proponiendo una lógica estatal posible para la formación de profesores, todos los ejemplos anteriores muestran hasta qué punto el establecimiento de la

legalidad institucional resulta desbordado por las propias experiencias. Estas trayectorias de profesores en Letras de diversas procedencias, de prolíficas actuaciones y de desempeños variados, demuestran la relativa incidencia que tienen las previsiones tomadas por las instituciones de formación para orientar el desempeño profesional posterior de sus graduados.

Los profesores y sus discípulos en los distintos niveles de la enseñanza han podido compartir en distintos momentos históricos -y seguramente supeditados a las sucesivas vacilaciones democráticas y dictatoriales- una práctica crítica de los procesos culturales contemporáneos, renovando permanentemente contenidos y metodologías de trabajo, estableciendo vínculos pedagógicos alternativos entre sujetos y textos literarios, construyendo articulaciones inéditas. A la vez, se han propuesto esquivar ciertos rituales de la vida cotidiana en la escuela, precisamente aquellos que pudieron estar condicionando negativamente sus particulares intereses culturales.

NOTAS

(1) Sobre el tema de la profesionalización véase: Viñas, David: *Literatura argentina y realidad política*, Buenos Aires, Jorge Alvarez, 1964. Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz: *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la Vanguardia*, Buenos Aires, CEAL, 1983. Montaldo, Graciela y otros: Yrigoyen, entre Borges y Arlt (1916-1930). *Historia social de la literatura argentina*, tomo 7, Buenos Aires, Contrapunto, 1989 y también la reedición de los trabajos clásicos de Jorge Rivera publicados en el Centro Editor de América Latina ahora recopilados en *El escritor y la industria cultural*, Buenos Aires, Atuel, 1998.

(2) Lugones fue varias veces asesor en el Ministerio de Instrucción Pública; en 1905 redactó el Reglamento para los Colegios Nacionales en el que se prohibía a los alumnos presentar quejas, peticiones, etc, ante sus superiores; fue además un fanático defensor del normalismo en la escuela media (véase Dussel, Inés: *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, CBC-FLACSO, 1997. Por su parte Manuel Gálvez tiene una controvertida actuación como Inspector de Enseñanza Secundaria. En el capítulo II: "Literatura y pedagogía" (en: *En el mundo de los seres ficticios*, Bs.As., Hachette, 1961), exhibe la fuerte vinculación entre su actividad literaria y su cargo de inspector de enseñanza: este último le sirve de sustento para desarrollar su profesión de escritor, simultánea con su manifiesto desinterés por las cuestiones pedagógicas. Su caso es paradigmático: el puesto ministerial podía ser una efectiva coartada para cumplir con el deseo de profesionalización de la tarea del escritor.

(3) Horacio Quiroga se desempeñó como profesor de castellano en el Colegio Británico en 1903 y en marzo de 1906 fue nombrado profesor de Castellano y Literatura; de esta experiencia Rodríguez Monegal incluye en su *Genio y figura de Horacio Quiroga* (Buenos Aires, Eudeba, 1967) el siguiente testimonio: "Tengo también 36 muchachas en castellano, y 36 en literatura, una de las primeras bastante mona. Me rodean al concluir la clase, me aprietan a veces". Alfonsina Storni fue desde 1923 profesora de Lectura y Declamación en la Escuela Normal de Lenguas Vivas y también del Instituto Lavardén. (véase Nalé Roxlo, Conrado y Mármol, Blanca: *Genio y figura de Alfonsina Storni y Delgado*, Josefina: Alfonsina Storni, Buenos Aires, Planeta, 1990). También es conocida la difusión que Alfonsina hacía de su obra en el ámbito escolar, tarea artesanal y voluntarista que contribuyó a la consagración de su obra. Al respecto puede verse Sarlo, Beatriz, *La modernidad periférica* (Buenos Aires, Nueva Visión, 1988) y más reciente *La Máquina cultural* (Buenos Aires, Ariel, 1998) donde se relata la visita de Alfonsina a una escuela de Villa Crespo a principios de siglo. En esa circunstancia una maestra recibe a la ilustre visitante recitándole los versos " Tú me quieres blanca , tú me quieres pura..." a lo que Alfonsina responde, en voz baja y

tomándola del brazo: “No me recite más eso, por favor...”. Esta reacción estaría dando cuenta de la tensión del escritor entre la necesidad de construir un público, de dirigirse a un posible mercado cautivo de gran repercusión, en el que Alfonsina todavía hoy ocupa un lugar destacado, y la tediosa repetición del ritual del reconocimiento cristalizado en la admiración manifiesta. Por su parte, Ezequiel Martínez Estrada ejerció la docencia secundaria en el Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata entre 1923 y 1945. Dueño de una personalidad atractiva, estableció una relación entrañable con sus alumnos de la que da cuenta el intercambio de cartas que se produce en el momento en que es exonerado de sus cargos en dicho colegio. Allí se da cuenta de su particular concepción de la literatura y su enseñanza: “Colegio y libros eran instrumentos circunstanciales y materiales para aquel encuentro del que resultaba una comunión de espíritus que también podía ser llamada clase, estudio o de cualquier otro modo” (...) “Las autoridades del Colegio –esto es todavía un secreto– solamente se enteraban de que seguíamos un programa, pero ¿sospechaban acaso que íbamos creando esta comunidad de las almas? ¿Qué Baudelaire y Poe, Whitman y Mallarmé nos servían para escaparnos del colegio y de los libros (...) a otra realidad (que la) de los pasillos y los celadores?”, incluido en Pedro Orgambide, *Radiografía de Ezequiel Martínez Estrada* (Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1970). Asimismo y seguramente derivado de su experiencia docente publicó en 1946, en la Editorial Claridad, *Panoramas de las literaturas* en cuya “Nota preliminar”, a cargo de quien sería prestigioso editor en México, el platense Arnaldo Orfila Reynal señala que “no existe en la bibliografía contemporánea, en nuestro idioma, una síntesis más acabada y más responsable que la que aquí se ofrece”.

(4) Es conocido el dato de Borges, profesor de Literatura Inglesa en la Facultad de Filosofía y Letras, y su repetido de apotegma en contra de la lectura obligatoria, a la que consideraba una *contradictio in adjecto*. Por su parte Julio Florencio Cortázar fue profesor de la Escuela Normal de Chivilcoy entre los años 1939 y 1944, y entre 1937 y 1939 en el Colegio Nacional de San Carlos de Bolívar, de esa época es su artículo “Esencia y misión del maestro” (*Revista Argentina*, publicación mensual de los alumnos de la Escuela Normal de Chivilcoy, nº31, 1939) en el que sostiene una concepción sobre la tarea del docente como transmisor de “una civilización y una cultura”, y en este sentido, manifiesta su preocupación: “¿Por qué fracasa un número tan elevado de maestros? (...) Yo poseo mi respuesta, relativa y acaso errada. Que juzgue quien me lee. Yo encuentro que el fracaso de tantos maestros argentinos obedece a la *carencia de una verdadera cultura*, de una cultura que no se apoye en el mero acopio de elementos intelectuales, sino que afiance sus raíces *en el recto conocimiento de la esencia humana*” (bastardilla en el original). Archivo del profesor Julio Florencio Cortázar en la Escuela Normal de Chivilcoy y entrevista al Profesor Francisco

Menta, Chivilcoy, junio de 1997. Con posterioridad, desde 1944 y por un breve período Cortázar fue profesor de Literatura Francesa y de Literatura Septentrional de la Universidad Nacional de Cuyo. En una de las cartas dirigidas a su amiga María de las Mercedes Arias, Cortázar se refiere a la situación de la profesión docente: "La enseñanza secundaria de esta tierra, apoyada en miserables puntales del caudillismo, y con un generoso por ciento de arribistas, inútiles y desinteresados, ofrece un triste cuadro presente, que supone un no menos triste futuro" (Cortázar Julio: *Cartas desconocidas (1939-1945)*, Buenos Aires, Sudamericana, 1992). Véase también: Astarita, Gaspar J., *Cortázar en Chivilcoy*, Chivilcoy, Editorial GraFer, 1997; Cocco, Nicolás: *El joven Cortázar*, Buenos Aires, Ediciones del Saber, 1993.

(5) Acerca de Pedro Henríquez Ureña, profesor, abundan las referencias y análisis en esta Tesis. Asimismo existe una notable cantidad de trabajos de ex discípulos entre los que pueden mencionarse Ernesto Sábato (*Pedro Henríquez Ureña*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas, 1967) y René Favaloro (*Don Pedro y la educación*, Buenos Aires, Centro Editor Fundación Favaloro, 1994), en general de intención laudatoria. Otros estudios se han referido con minuciosidad a su actuación docente en Argentina y en México como los trabajos de Roggiano, Alfredo: *Pedro Henríquez Ureña en México*, México, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 1989) de Pedro Luis Barcia: *Pedro Henríquez Ureña y la Argentina*, Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, Sto. Domingo, Rep. Dominicana, 1994) y de Enrique Zuleta Puceiro: *Pedro Henríquez Ureña y su tiempo* (Buenos Aires, Catálogos, 1997); estos últimos tampoco evitan la incondicionalidad acrítica a través de una adjetivada presentación del personaje biografiado. Algunas referencias testimoniales las hemos obtenido de sus discípulos Ana María Barrenechea, Mabel Manacorda, Dora Guimpel y Delfor Candia Marc.

(6) Carballido, Introducción a los Planes de Estudios y Programas, Ministerio de Instrucción Pública, 1891.

(7) Carta de Miguel Cané dirigida a Ernesto Quesada, Suplemento al n° 10.384 de *La Nación*, Buenos Aires, 1902, en Rubione, Alfredo V. E., (comp.), *En torno al criollismo, Textos y polémica*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1983.

(8) Pinkasz, Daniel, "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos", en: Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra (comp.), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, Miño y Dávila / FLACSO, 1992.

(9) Lugones, L., *La reforma educacional. Un ministro y doce académicos*, Buenos Aires, 1903 (s/e).

- (10) Aráoz Alfaro, Gregorio, Conferencia: "El gobierno de las facultades y el profesorado", en: *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, año I, N° 3, pp 357.
- (11) Pizzurno, Pablo, 1914, "El profesor secundario. Cualidades que debe reunir", en: *Recopilación de trabajos del Educador Pablo Pizzurno*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1934.
- (12) Nelson, Ernesto, *Plan de reforma de la enseñanza secundaria*, Mentruyt, Buenos Aires, 1915.
- (13) Cané, Miguel, citado en Buchbinder: "Los orígenes de la Facultad", *Espacios de crítica y producción*, Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, n° 19-20, 1996, p.p. 22-29.
- (14) Piñero, Norberto, idem anterior.
- (15) Rivarola, Rodolfo, idem anterior.
- (16) Buchbinder, Pablo, *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, Buenos Aires, Eudeba, 1997.
- (17) Jacques, Amadeo, 1865. *Memoria presentada a la Comisión encargada de elaborar un Plan de Instrucción Pública y Universitaria* en Jacques, A., *Escritos*, Buenos Aires, Editorial Estrada, 1945.
- (18) Chevallard, Yves, *La transposition didactique. Au savoir savant au savoir enseigné*, París, Ed. La pensée Sauvage, 1985. Véase también, Frigerio Graciela (comp.), *Curriculum presente, ciencia ausente*, Tomo I, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila, 1992.
- (19) Giusti, Roberto, *Visto y vivido*, Bs. As., Losada, 1947.
- (20) Giusti, Roberto Fernando: *Nuestros jóvenes poetas. Revista crítica del actual movimiento poético argentino*. Buenos Aires, Ediciones de la Revista *Nosotros*, 1911.
- (21) Giusti, Roberto: "Panorama de la literatura argentina contemporánea" en: *Revista Nosotros*, 2da. época, a.6, v.15, n.6/8, noviembre de 1941.
- (22) Giusti, Roberto, *Visto y vivido*, cit.
- (23) Giusti, Roberto, *Visto y vivido*, cit.
- (24) Giusti, Roberto, *Visto y vivido*, cit.
- (25) Giusti, Roberto, *Lecciones de literatura argentina e hispanoamericana*, Buenos Aires, Editorial Estrada, 1947.
- (26) Giusti, Roberto, *Visto y vivido*, cit.
- (27) Giusti, Roberto, todas las citas pertenecen a "Mi facultad de Filosofía y Letras" en *Visto y vivido* cit.
- (28) Carta de Pedro Henríquez Ureña, citado en Ghiano, Juan C., "Pedro Henríquez Ureña, maestro de nuestra América, prólogo de la compilación: *Observaciones sobre el español en América y otros estudios filológicos*, Buenos Aires, Academia Argentina de Letras, 1976.

- (29) Conferencia dictada por Henríquez Ureña, Pedro, "Aspectos de la enseñanza literaria en la escuela común" en: *Cuadernos de Temas para la Escuela Primaria*, N°20, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional, 1940.
- (30) Legajo del Profesor Pedro Henríquez Ureña, Archivo del Colegio Nacional de la Universidad de La Plata, (1924-1946).
- (31) Borges, Jorge Luis, *Historia Universal de la Infamia*, 1935, en *Obras Completas 1923-1972*, Buenos Aires, Emecé, 1974.
- (32) Las tensiones entre profesor y director se extienden más. Críticos posteriores, apologetas incondicionales de Pedro Henríquez Ureña, pretenden disimular, mediante una lectura errónea la manifiesta operación de censura del Rector transfiriéndole la responsabilidad del episodio al bibliotecario que, en realidad, sólo se limitó a mediar y ejecutar las órdenes de su superior. Véase Barcia, Pedro Luis, *Pedro Henríquez Ureña y la Argentina*, cit. y Zuleta, Enrique, *Pedro Henríquez Ureña*, cit.
- (33) Reyes, Alfonso, 1930: "Teoría de la antología" en Reyes A., *La experiencia literaria*, Buenos Aires, Losada, 1952.
- (34) Cito como ejemplo algunos títulos de las bolillas de los programas del profesorado de Literatura Argentina y Americana (1935): "La crítica: la revista *Nosotros*; los diarios, especialmente *La Nación*. Darío en Buenos Aires. La extrema izquierda del modernismo. El nuevo grupo de poetas hacia 1910, o poco después: Enrique Banchs, Capdevila; Arrieta, Alfonsina Storni, Fernández Moreno". Para comprender más claramente el significado pedagógico del gesto de Henríquez Ureña de incluir estos autores en sus programas es interesante notar que todavía suele ser una queja habitual de alumnos de cursos de literatura argentina y latinoamericana, tanto en curso del nivel terciario como del nivel secundario, así como también en cursos de historia, que no se llegan a abordar temas y autores correspondientes al siglo XX, especialmente las últimas décadas.
- (35) Henríquez Ureña, Pedro y Binayán, Narciso, *El libro del idioma*, (1927) Buenos Aires, Kapelusz, 13ª edición, 1953.
- (36) Henríquez Ureña, Pedro, "Caminos de nuestra historia literaria" en *Valoraciones*, La Plata, tomos 2-3, N° 6-7, agosto-setiembre 1925, recogido en: *La utopía de América*, (Compilación de Ángel Rama y Rafael Gutiérrez Girardot), Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1984.
- (37) Idem anterior.
- (38) En Giusti parecen converger las tres relaciones posibles con el lenguaje, señaladas por Barthes: el profesor "que se inclina hacia la palabra", el escritor que se inclina hacia la escritura y el intelectual: "El

- que imprime y publica su palabra”, en Barthes, Roland: “Escritores, intelectuales, profesores”, en *Lo obvio y lo obtuso*, Bs. As., Paidós, 1986.
- (39) Gutiérrez Girardot, Rafael, “Pedro Henríquez Ureña y la historiografía literaria latinoamericana” en Alegria, Fernando y otros: *Literatura y praxis en América Latina*, Caracas, Monte Avila Editores, 1974 y “El problema de una periodización de la historia literaria latinoamericana” en Pizarro, Ana (coord.), *La literatura latinoamericana como proceso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. 1985.
- (40) Henríquez Ureña, Pedro, *Las corrientes literarias en América Hispánica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1949.
- (41) Borges, Jorge Luis, (1952) “Kafka y sus precursores”, en *Otras inquisiciones, Obras Completas 1923-1972*, Buenos Aires, Emecé, 1974.
- (42) Henríquez Ureña, Pedro, “Caminos de nuestra historia literaria”, cit.
- (43) Borges, Jorge Luis, “Kafka y sus precursores”, cit.
- (44) Henríquez Ureña, Pedro, anterior citado.
- (45) Alonso, Amado: “De enseñanza. Los nuevos Programas de lengua y literatura” en: *Filología*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, a.II, N° 1, enero-marzo de 1940
- (46) Idem anterior.
- (47) Idem anterior.
- (48) Idem anterior.
- (49) Idem anterior.
- (50) Alonso, Amado: “De enseñanza. Los nuevos programas de lengua y literatura”, Bs. As., *Revista de Filología Hispánica*, a.II, n° 1, (enero-marzo 1940), pp. 53-57.
- (51) Idem.
- (52) Idem.
- (53) Entrevista a Ana María Barrenechea, en Capítulo: *Historia de la literatura argentina*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1982 y Pezzoni, Enrique, “Imagen de Ana María Barrenechea”, en *Homenaje a Ana María Barrenechea*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia, 1984.
- (54) Rockwell, Elsie, (coord.): *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- (55) Williams, Raymond, *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, 1980.
- (56) Bourdieu, Pierre, “Algunas propiedades de los campos”, *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo, 1990.
- (57) Delia Travadelo se refiere en su entrevista al hecho de que hacia los años '40 se crearan en Paraná,

asociaciones de profesores diplomados que necesitaban distinguirse de aquellos que no poseían título habilitante.

(58) Profesor entrevistado.

(59) Profesor entrevistado.

(60) Profesor entrevistado.

(61) Profesor entrevistado.

(62) Profesor entrevistado.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIRECCION DE BIBLIOTECAS