

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DOCTORADO EN LETRAS

**Cuando la literatura es pedagogía. Historias, antologías y  
colecciones literarias en las primeras décadas del siglo XX en la  
Argentina.**

Mag. Carola Hermida

DIRECTORA: Dra. María del Carmen Coira

CODIRECTORA: Dra. Mónica Marinone

## INDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	5
<b>Tesis a sostener</b> .....	5
<b>Objetivo y deslinde de problemas</b> .....	7
<b>Estado de la cuestión y marco teórico</b> .....	10
Representaciones sociales.....	11
Representaciones del intelectual.....	13
Historiar las representaciones.....	16
Campo intelectual.....	20
La nación como problema.....	27
El Primer Centenario argentino.....	34
Construir un imaginario común: el papel de la escuela y la lengua nacional.....	44
Colecciones, historias y antologías literarias.....	51
<b>Fuentes utilizadas y delimitación del corpus</b> .....	55
<b>Organización de la tesis</b> .....	57
<b>Resumen de los capítulos</b> .....	60
<b>I. COLECCIONAR</b> .....	63
<b>1. “La Biblioteca Argentina” (1915-1928)</b> .....	73
Márgenes y centro.....	76
El camino hacia el libro coleccionable.....	80
El papel pedagógico de la colección.....	89
Reinsertar el texto en la trama de presente.....	101
El buen coleccionista.....	109
Estantes.....	121
<b>2. “La Cultura Argentina” (1915-1925)</b> .....	124
“Una enciclopedia de los clásicos argentinos” .....	124
Prosopopeya/s .....	130
La construcción del coleccionista .....	134

Paratextos: un margen para la polémica .....	139
Figuraciones del intelectual .....	150
Filos, heridas, suturas y cicatrices .....	162
<b>3. Estar en la colección .....</b>	<b>171</b>
<b>II. NARRAR .....</b>	<b>173</b>
<b>1. Rojas y Lugones o cómo narrar la patria desde la literatura .....</b>	<b>180</b>
<b>1.1. Ricardo Rojas: fundar la literatura y construir la nación .....</b>	<b>180</b>
<i>Blasón de Plata. Cincelar escudos y blasones para la nacionalidad .....</i>	<i>181</i>
<i>La Historia de la literatura argentina .....</i>	<i>191</i>
Fundaciones .....	195
La voz del historiador, la palabra del profesor, el susurro de un sujeto .....	200
Apuntes de clase .....	205
Nomenclaturas, agrupamientos, categorías .....	211
<i>Eurindia .....</i>	<i>213</i>
Símbolos y andamios para narrar la colección .....	218
Una colección que narra y educa .....	223
<b>1.2. Lugones: fundar un linaje .....</b>	<b>228</b>
La voz del payador .....	232
Coleccionar para narrar .....	236
<b>2. Ingenieros o cómo narrar la patria desde el lenguaje de las ideas .....</b>	<b>240</b>
<b>3. Articular relatos .....</b>	<b>249</b>
<b>III. ENSEÑAR .....</b>	<b>254</b>
<b>1. El papel de la educación ante la cuestión social .....</b>	<b>255</b>
<b>2. Una educación neohumanista: el proyecto de Ricardo Rojas .....</b>	<b>260</b>
El texto del viaje, el texto de la educación nacional .....	264
Ver lo ajeno para definir lo propio .....	265
Las operaciones del viajero .....	269
Una “nueva escuela” .....	275
Enseñar la historia nacional .....	277

Enseñar el espacio nacional .....	280
Enseñar la lengua y la literatura nacionales .....	287
<b>3. Debates en torno a la enseñanza de la literatura en la prensa especializada</b> .....	292
<b>3.1. Literatura, enseñanza y nación en los artículos de <i>Nosotros</i></b> .....	292
“Sin idioma no hay nacionalidad” .....	292
“Ese manjar que ustedes denominan pomposamente literatura” .....	295
El menú: la construcción de un canon .....	297
El plato principal: el manual, la antología, los libros .....	300
“Y por eso me decido a escribir” .....	302
<b>3.2. Educación y ciencia en la <i>Revista de Filosofía</i></b> .....	305
<b>4. Manuales, antologías y textos escolares</b> .....	311
<b>4.1. Antologías y Trozos selectos: proyecto literario, proyecto político</b> .....	314
Usos de la literatura en la escuela del Centenario .....	316
Seleccionar para disciplinar la lengua .....	319
Seleccionar para la historia .....	323
<b>4.2. <i>Del aula</i></b> .....	325
<b>5. Enseñar literatura</b> .....	332
<b>CONCLUSIÓN</b> .....	333
<b>Bibliografía citada</b> .....	339

## INTRODUCCIÓN

Titulo este libro con el nombre de los antiguos cantores errantes que recorrían nuestras campañas trovando romances y endechas, porque fueron ellos los personajes más significativos en la formación de nuestra raza.

Leopoldo Lugones, *El payador*

El Primer Centenario del Revolución de Mayo en la Argentina fue tomado como un momento de quiebre simbólico que permitió ubicar el presente en el pasado y puso sobre el tapete las reflexiones acerca de lo nacional: en medio de una sociedad sacudida por una inusitada afluencia inmigratoria, la celebración de esta fecha fue un disparador que exigió repensar el problema de la identidad de la *raza*, la tradición y la historia argentina, y especialmente, la lengua y la literatura nacionales. A raíz de esto, es un contexto particularmente rico para estudiar las operaciones tendientes a la construcción de una narrativa de la nación, de ahí el recorte temporal de esta tesis. Si, tal como señala Bhabha (2010), esta narración se articula a partir del juego entre historicidad y temporalidad, entre la pedagogía del pasado y el tiempo performativo del presente, esta celebración histórica es tal vez uno de los momentos en que este intercambio se dio en forma más cruda y patente. Lo performativo, al menos para cierto sector de la clase dirigente de entonces, era precisamente consolidar una *narrativa nacional continuista* (Bhabha, 2010: 409) porque el presente volvía visible “la identidad problemática de un pueblo nacional”. Era imprescindible por lo tanto buscar héroes, ordenar el pasado, escribir la historia, generar olvidos, corregir la lengua.

### TESIS A SOSTENER

La formación cultural y especialmente literaria asume un papel protagónico en el marco de las operaciones que ciertos sectores intelectuales ponen en marcha a principios del siglo XX en la Argentina, con el fin de construir una tradición y una memoria nacional.

1. Los textos artísticos en general y los literarios en particular son vistos como poderosas maquinarias que conviene utilizar para una modelación de la identidad nacional, en un contexto percibido como peligrosamente cosmopolita; sin embargo, esas maquinarias se definirían precisamente por su dependencia del referente que pretenden construir.

2. Las operaciones intelectuales que se ponen en marcha para fundar la literatura nacional son fundamentalmente: *coleccionar* (encontrar lo que vale la pena rescatar; recortar y tomar lo que se considera valioso; ubicarlo en un itinerario de lecturas con un propósito estético y político; prologarlo, diagramarlo, etc.); *narrar* (escribir el relato que hilvane esa colección; ordenarla, indicando causas y consecuencias; construir a los protagonistas, a los héroes, a los personajes secundarios; instaurar una secuenciación, períodos, movimientos, etc.) y *enseñar* (intervenir a partir de estas colecciones e historias con el fin de delimitar un protocolo de lectura que construya determinada subjetividad nacional y política; pautar líneas de acción a partir de ese canon de lecturas).

3. Los intelectuales del Centenario se definen precisamente a partir de estas operaciones y se delimitan de este modo como docentes. El objeto sobre el que intervienen y que por consiguiente los define es aún un magma sin límites precisos. Para ser agentes del campo deben construir el corpus que les dé legitimidad, a la vez que lo enseñan y demuestran su valor no sólo estético y educativo, sino también político.

En función de lo dicho, la tesis parte del supuesto de que la literatura argentina no es algo dado que los intelectuales del Primer Centenario toman para definir una nacionalidad aún inexistente. Para ellos, la lengua y la literatura nacionales deben construirse como objetos pedagógicos que enseñarían qué es la nación y cómo ser argentinos. A través de una compleja operación, la literatura que daría origen tanto a una identidad como a una territorialidad nacional, se conforma a sí misma como deudora de ese espacio: para que exista una literatura nacional, debe haber una nación; y para que exista una nación es requisito que tenga su propia literatura. Así, mediante una auténtica "*arqueología literaria*" (Anderman, 2000), en la Argentina de

1910, la literatura nacional surge de un territorio nacional, pero a su vez es la encargada de configurarlo, del mismo modo que en un sentido más amplio es para muchos la gran pedagoga que enseñaría no sólo cómo es nuestro suelo, cuáles son los atributos fundantes del paisaje nacional, cómo representarlo, sino también, en palabras de Rojas, qué es “la argentinidad”. Así se enfrentan a los sectores que cuestionan este papel hegemónico asignado a lo literario y proponen en cambio el discurso “científico” como el locus desde el cual encarar una definición identitaria.

En relación con esto, el historiador, el crítico literario o el intelectual surge en este marco como una figura compleja que no se limita a leer un archivo ya definido. Es un explorador y un coleccionista: busca, encuentra, “pule”, otorga valor, enmarca, etiqueta y ubica lo descubierto en un contexto que le dé sentido. Es un arqueólogo y un editor: selecciona y edita. Y para esto, suprime, clasifica, completa, titula, imita, copia, resume, prologa, interpreta, introduce. Es también entonces a menudo un filólogo y un historiador que enmarca, contextualiza, ordena, muestra relaciones, corrige, descubre iniciadores y epígonos. Pero, es fundamentalmente un profesor que a partir de esto explica y enseña. En efecto, ciertos intelectuales y artistas del Centenario velan por investigar, definir, recolectar datos y testimonios, conservar tradiciones y nombres autóctonos, redactar, pintar y volver texto legible, consumible y enseñable ese espacio que aún no ha alojado la escritura que ha de bautizarlo.

## **OBJETIVOS Y DESLINDE DE PROBLEMAS**

Las operaciones que enuncio plantean ciertamente escollos. Entre los más difíciles de superar destaco: ¿cómo puede la literatura y el arte en general construir el espacio que supuestamente debe precederlos para conformarlos como “arte nacional”? Este problema sería similar al que refiere Paul de Man (1979) respecto de la autobiografía, ya que tal como él señala, la escritura autobiográfica trabaja a partir de la prosopopeya, otorgando voz a algo que no existe como tal antes de la escritura misma. Esta figura retórica “desposee y desfigura en la misma medida en que restaura” (De Man, 1979: 118). En sentido amplio, afirma de Man (114), la autobiografía es “una figura de lectura y de entendimiento que se da, hasta cierto

punto, en todo texto. Ese “afuera” que aparentemente preexiste al texto y permite definirlo (en nuestro caso, “lo nacional” o “la nacionalidad”) es en realidad una construcción retórica que tiene lugar en el proceso mismo de escritura. Desde este punto de vista y parafraseando a de Man, propongo analizar cómo el corpus textual seleccionado en esta tesis *desposee y desfigura la literatura nacional en la medida en que la restaura*. Un importante sector de agentes del campo intelectual y político del Centenario piensan en efecto que la cultura y la literatura nacionales son los auténticos monumentos que hay que diseñar, inaugurar y convertir en objetos pedagógicos, ya sea para que circulen en el ámbito educativo, como para que se hagan presentes en la vida cotidiana de las ciudades argentinas, a través de la construcción de museos, bibliotecas, actividades culturales diversas o incluso mediante la promoción de libros no solo en librerías sino en escuelas y quioscos. Con este propósito, dictan charlas y conferencias; escriben ensayos y dan debates en la prensa; construyen los primeros proyectos de una historia de la literatura argentina; reeditan libros, publican antologías, colecciones y manuales; crean instituciones, cátedras universitarias y fundan nuevos espacios académicos y de divulgación; rediseñan planes de estudio y materiales didácticos; afianzan, en definitiva, un proceso de canonización de una tradición literaria nacional que, obviamente, va a *desposeer y desfigurar* la literatura nacional en tanto la *restaure*: ya sea porque le otorguen un rol hegemónico en la delimitación de una representación acerca de lo nacional o que por el contrario, busquen corroer su funcionalidad, *coleccionan, narran y enseñan* un determinado canon y una moral lectora para ese corpus.

En síntesis, me interesa analizar en este período, cómo en nuestro país se construyó la idea de nación y de qué forma esa representación se articuló desde el campo de la literatura, generándose una pedagogización de estos textos. Los intelectuales argentinos del Primer Centenario pensaron la literatura como su responsabilidad: había que escribirla, nutrirla, estudiarla, publicarla, corregirla, ordenarla en historias, compilarla en antologías, enseñarla en escuelas y universidades, derramarla en la ciudad, las casas de familias, las bibliotecas, las librerías. Tanto la literatura como la lengua nacional fueron los territorios en los que se asentó una representación y una narrativa acerca de la nación argentina. Distintos procedimientos

cimentaron esta obra y su andamiaje tuvo el propósito de consolidar un imaginario nacional en ese momento. Pero, como dice Bhabha, “Estudiar la nación a través de su narrativa no implica centrar la atención meramente en su lenguaje y su retórica; también apunta a modificar el objeto conceptual mismo.” (2010: 13) y ciertamente, la representación de la nación que se delimita de este modo es digna entonces también de análisis. Aquí me interesa focalizar la red que se establece entre estos problemas y las historias de la literatura, antologías, textos referidos a la enseñanza de la lengua y la literatura, etc. En determinados contextos y desde ciertas prácticas, a través de una compleja operación, *la literatura y la lengua nacionales* parecen ser las encargadas de construir *la nación*, a raíz de lo cual son concebidas como aparatos modélicos que enseñan, definen, ejemplifican, es decir, como instrumentos políticos que pedagogizan en pos de una subjetividad nacional. Otros sostienen que se trata de temas que no pueden ser abordados desde este campo, ya que exigen un lenguaje claro, simple y científico, no apasionado. Por esto, la literatura nacional es vista como objeto de debate, objeto privilegiado de enseñanza para algunos, campo en el que se exponen los hilos que nos permitirían tensar el entramado de nuestra historia e identidad.

Así, los problemas que indaga este trabajo son las operaciones que buscan historiar y construir la literatura argentina, transformarla en un monumento que eduque en relación con determinados proyectos de nación y con ciertas figuraciones intelectuales y políticas, durante las primeras décadas del siglo XX, o bien denunciar este entramado. Los vínculos que se establecen con la tradición, la función del erudito y la del escritor, el rol del historiador, del crítico y del docente, llevan a emprender proyectos ambiciosos como el de fundar la literatura argentina y su historia así como una tradición estética propia (Rojas 1909, 1910, 1917-1922, 1924) o estudiar en cambio “la evolución de las ideas argentinas (Ingenieros, 1918); fundar las colecciones que construyan determinado canon nacional (“La Biblioteca Argentina” de Rojas y “La Cultura Argentina” de Ingenieros); instalar un espacio de debate en la prensa especializada (como ocurre en la revista *Nosotros* o en *La Revista de Filosofía*) limitarse a diagramar antologías que den cuenta del presente en las primeras décadas del siglo (como *Nuestros poetas jóvenes*, compilado por Roberto F. Giusti (1911) o la *Antología contemporánea de poetas argentinos* por Ernesto Morales y Diego Novillo Quiroga,

1917) o construir antologías y textos destinados exclusivamente al ámbito escolar (García Velloso, José María, 1896; García Velloso, Enrique, 1905, 1926; Alonso Criado, 1919).

En forma paralela, ciertos escritores, ya sea de forma personal o nucleados a través de revistas e instituciones, diagraman una genealogía particular y rescatan determinadas figuras del pasado dedicándoles estudios y ensayos. Se trata de opciones políticas, se habla de elecciones literarias. En el mismo sentido, se debaten los modos en que se puede “usar” la literatura en tanto lenguaje artístico para fundar un imaginario nacional a través de instituciones como la escuela, las bibliotecas, las colecciones y los premios literarios patrocinados por el Estado. Cuáles son los valores que deben reunir los textos premiados; cuál es el texto épico nacional; cuales son los mejores libros de la literatura argentina; cómo y cuándo enseñar la literatura nacional; qué textos se deben incorporar al canon escolar y deben nutrir las bibliotecas; cuál es el papel de la lectura literaria frente a la lectura científica; cómo presentar este corpus, qué hacer con é en la escuela, cómo leerlo; qué autores hay que reeditar, cómo prologarlos, explicarlos y orientar su lectura; qué enseñanzas sacar de la literatura; cómo secuenciar las obras de la literatura argentina, cuáles son los recorridos de lectura que el Estado propicia; etc. Estas cuestiones aparecen en los artículos que se publican en las revistas especializadas en los medios de prensa, en los libros y manuales destinados al ámbito escolar y son precisamente las que interesa estudiar aquí en función de la tesis propuesta. Leer estos intentos de selección, ordenamiento y censura en la construcción de nuestra historia literaria en concomitancia con los imaginarios estéticos, pedagógicos e ideológicos será el objetivo de este trabajo.

## **ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO**

Estudiar el papel pedagógico y político que tuvo la construcción de una literatura nacional en la Argentina del Centenario exige pensar en un marco teórico diverso y flexible que permita abordar las múltiples aristas que plantea esta cuestión. Por lo tanto, tendré en cuenta aportes provenientes de la denominada “historia de las

mentalidades” e historia de las ideas, de la historia y la sociología culturales, de la historia de la lectura y de su enseñanza, así como de la semiótica y análisis del discurso. La diversidad del corpus textual seleccionado, así como las prácticas que se focalizan en este trabajo demandan una multiplicidad de perspectivas. La contribución de esta lectura radica precisamente en las relaciones que puedan descubrirse a partir de un corpus diverso y de un marco teórico variado y rico.

### **Representaciones sociales**

En la Argentina de 1910 se construyeron y elaboraron (o reelaboraron) *representaciones* acerca de la identidad, la lengua y la literatura nacionales. Para estudiarlas es necesario tener en cuenta cómo distintos pensadores abordan las formas en que diversos contextos sociales conforman sus imaginarios particulares y se representan de un modo específico, con luchas internas y polémicos debates que determinan maneras de construir(se) delimitando así diversas “representaciones colectivas”. De acuerdo con Joseixto Beriain (1990), uno de los primeros pensadores en formular este concepto fue Durkheim quien las consideró como los instrumentos que permiten el *representar/decir sociales*. Durkheim les asignó tres características fundamentales: la normatividad legítima, regida por las nociones del bien y del deber; la externabilidad, es decir la existencia más allá de las manifestaciones individuales y, por último, la intersubjetividad. Se trata entonces de estructuras intersubjetivas de conciencia que en tanto tales necesitan de *institucionalización, objetivación, tipificación y rutinización*. Beriain sostiene que se trata de prácticas que conllevan a la estructuración de universos simbólicos y las resume de la siguiente manera:

- 1- Proceso de ritualización instituido e instituyente de las prácticas simbólico-ritualistas.
- 2- Tipificación de categorías de pensamiento.
- 3- Institucionalización legítima de procedimientos para la movilización de masas y compromiso hacia valores en la formación de la voluntad general.

El Centenario en nuestro país pone precisamente en marcha este tipo de operaciones para conformar en el imaginario del momento una identidad nacional que respondiera a la república democrática que se intentaba forjar. Como veremos más

adelante se ritualizan prácticas, se tipifican ciertas categorías de pensamiento y se busca movilizar a los ciudadanos hacia un nuevo credo político, estético e ideológico que reformulara el legado de los patriotas de mayo de 1810 en función de las demandas y necesidades de ese presente.

Bonsilaw Baczko sostiene que, desde una perspectiva clásica, se han estudiado los fenómenos vinculados con la imaginación social valiéndose de distintos conceptos. Los principales autores que analiza son Marx, Durkheim y Weber. Así, Marx formuló la noción de *ideología*, que

... engloba las representaciones que una clase social se da a sí misma, de sus relaciones con sus clases antagónicas, así como/ de la estructura global de la sociedad... En cada formación social, las representaciones de la clase dominante forman, a causa de esto, la ideología dominante, en el sentido de que ésta es transportada e impuesta por instituciones tales como el Estado, la Iglesia, la enseñanza, etc. (1991: 19-20)

Durkheim, según Baczko (1991: 21), construye la noción de conciencia colectiva y la define como “un sistema de creencias y prácticas que unen en una misma comunidad, instancia moral suprema, a todos los que adhieren a ella”, mientras que Weber habla de una red de sentido, sosteniendo que éste es el “medio por el cual los individuos se comunican, tienen una identidad común, designan sus relaciones con las instituciones, etcétera.” (1991: 22).

Vale decir que dentro de esta perspectiva clásica, los tres autores construyen categorías para pensar las formas en que una comunidad crea estructuras y conductas sociales propias. Mientras que Marx hace hincapié en los *orígenes* de estas formaciones, en particular de las ideologías y su rol en el enfrentamiento de clases, Durkheim jerarquiza las *correlaciones* entre las estructuras sociales y sus representaciones colectivas y Weber destaca la *producción de sentido* que tanto los individuos como los grupos asignan a sus acciones.

Frente a esto, Baczko (1991: 28) sostiene la tesis de que los imaginarios sociales son referencias específicas dentro del amplio sistema simbólico que produce toda colectividad, y siguiendo a Mauss, afirma que través de ellos la sociedad misma “se percibe, se divide y elabora sus finalidades”. A través de estos imaginarios sociales, una colectividad dada construye su identidad representándose a sí misma, designando roles y posiciones, delimitando su territorio al definir también sus relaciones con los otros. De este modo, el imaginario social “es el *lugar* de los conflictos sociales y *una de*

*las cuestiones que están en juego de esos conflictos*” (1991: 29), ya que en su interior se debaten las representaciones fundadoras de la legitimidad. Al respecto agrega:

Al tratarse de un esquema de interpretaciones pero también de valoración, el dispositivo imaginario provoca la adhesión a un sistema de valores, e interviene eficazmente en el proceso de su interiorización por los individuos, moldea las conductas, cautiva las energías y, llegado el caso, conduce a los individuos en una acción común... (1991: 30)

El contexto estudiado en esta tesis es particularmente interesante para plantear la forma en la que a través de diversas operaciones se construye un dispositivo imaginario eficaz para crear una literatura nacional y a través de ella definir una identidad. Se trata efectivamente de un programa de acción que busca “cautivar las energías” y consolidar un cuerpo textual y social que pueda sentirse uno, deudor de una tradición y portador de un legado para el porvenir. A su vez, como dice Baczkó (1991: 31), “El impacto de los imaginarios sociales sobre las mentalidades depende ampliamente de su difusión, de los circuitos y de los medios de que dispone”. Por esto, los intelectuales argentinos de entonces se valen de los circuitos propios del campo intelectual emergente, de los engranajes de la maquinaria escolar, de la prensa, de su ascendente con el poder político, de sus roles como funcionarios del Estado para esta tarea fundacional. Estas acciones entran en pugna con otras representaciones y en estos enfrentamientos se delimitan y definen.

### **Representaciones del intelectual**

En este sentido, la ligazón que surge entre poder político, cultural y educativo es ciertamente emblemática en el Centenario. Los intelectuales y artistas argentinos se sentían interpelados a encarar un proyecto similar al estudiado por el mismo Baczkó (1982) en la Francia Revolucionaria: fundar una nueva educación para la democracia. Al igual que los franceses, los argentinos se ven “condenados a producir permanentemente no sólo un discurso pedagógico, a definir y orientar esta vocación en proyectos tan múltiples como diversos, sino también a intentar, con mayor o menor éxito, a ponerlos en práctica” (1982: 13).<sup>1</sup> Es que, de acuerdo con Baczkó (1991: 54), “la gran invención a la vez política y pedagógica del período revolucionario” fue “haber

---

<sup>1</sup> La traducción es mía.

operado la fusión a nivel simbólico de la educación y de la democracia” y, podemos agregar aquí, los hombres del Centenario argentino son claramente herederos, a través del legado de los patriotas de mayo, de estos preceptos de los ciudadanos de la República. Al igual que ellos piensan que “con la invención de un espacio democrático, la sociedad completa debe constituirse, administrarse y organizarse” (Baczko, 1982: 19). Esto se lograría a través de la escuela, provisoriamente, pero en definitiva y en forma más perfecta, a través de la comunidad en su conjunto, que lograría “instruir” y “educar” en el credo revolucionario a todos los ciudadanos, a través de la instauración de auténticos “tiempos y espacios *parlantes*”: el calendario, las fiestas cívicas, los nombres de las ciudades y paisajes, los monumentos y la arquitectura, todo educaba y era capaz de todo. El *élan pédagogique* de los Iluministas primero y de los revolucionarios después, es abrazado por los intelectuales del Centenario quienes tienen una confianza casi ilimitada en el poder de la educación. La escuela, pero también la ciudad, las bibliotecas, las publicaciones y los libros reeditados, las muestras de arte, las esculturas la universidad forjarían la representación social de un pueblo nuevo, un pueblo auténticamente argentino, conocedor de su tierra, de sus héroes, de su lengua y de su literatura.

Estas operaciones orquestadas desde el campo intelectual diseñan y perfilan imaginarios fundamentalmente a partir de un entramado discursivo. Para focalizar las relaciones entre lenguaje/s y construcción de imaginarios son pertinentes los aportes de Iris Zavala, quien los relaciona con el concepto de dialogismo planteado por M. Bajtín. Así elabora una propuesta de estudio que le permite vincular lo simbólico y lo ideológico en el lenguaje literario.

... el estudio ‘dialógico’ de lo imaginario social significa el compromiso con un mundo de interacciones en el cual el sujeto de conocimiento (epistemológico) y el sujeto de la comprensión (hermenéutico) se proponen un dominio político de comprensión para hablar el ‘presente’ y entender cómo el pasado habló su presente, y cómo ese ‘presente del pasado’ ha construido, reconstruido o deconstruido sujetos para crear, por ejemplo, imágenes oficiales, identificaciones étnicas, de género sexual o de clase. (1992: 14)

En el caso que aquí nos ocupa, estudiaré la manera en que los intelectuales del Centenario operaron sobre el pasado coleccionando, narrando y educando para hacerlo hablar e invocarlo con el propósito de consolidar determinada figuración de la identidad nacional. Zavala sostiene, siguiendo a Bajtín, que el signo es ideológico y, por

consiguiente, tanto el sujeto, como la identidad y las identificaciones dependen de las operaciones discursivas que las producen. A raíz de esto, afirma que:

... las sociedades inventan sus memorias, sus historias y sus pasados colectivos y... la labor de la crítica dialógica para historiar los imaginarios sociales significa, a su vez, prestarle atención a las ficciones teóricas y al *dialogismo de la crítica*, donde se revela en lo vivo la interlocución dialógica y la difícil separación entre el texto y el comentario, lo que se dice y lo dicho: el investigador *siempre* está presente. (1992: 15)

Estas ideas, por un lado nos ponen alertas acerca de nuestro rol en el abordaje de estas cuestiones, pero también nos permiten analizar con mayor precisión las acciones que los intelectuales del Centenario llevaron a cabo sobre el entramado de voces, textos y tradiciones previos con el objetivo de cristalizar una *tradicción selectiva*, como veremos más adelante, un protocolo de lectura, un ordenamiento, un uso y una pedagogía de la literatura y el lenguaje nacional. De este modo, se hace evidente que el lenguaje, como primer sistema portador de interpretaciones, de modos de ver el mundo, de tradiciones y tabúes, está ideológicamente marcado y marca a su vez las representaciones colectivas que rigen una sociedad. En el caso que aquí me ocupa, como luego se verá, la “cuestión lingüística” es precisamente uno de los focos en torno a los cuales se planteará esta cuestión. Los imaginarios, en tanto espacios privilegiados y polémicos dentro de estas representaciones, son también ideológicos y políticos y se muestran ceñidos a las formaciones sociales que los producen.

Luego de este recorrido, queda claro que si en el título se habla de una literatura que es pedagogía, no se está planteando un trabajo que focalice la pedagogía de la literatura, ni se busca delimitar estrategias didácticas o formas del abordaje escolar de los textos literarios. Lo que he recortado es el uso que durante el Centenario se le dio a la “literatura nacional” y cómo esa pedagogización de los textos se consolidó a partir de determinadas operaciones, con el fin de troquelar cierta representación social de la identidad nacional. Por contraste, también me interesa analizar ciertos proyectos disruptivos en este programa, como el de José Ingenieros, ya que precisamente en esa oposición se afianzaban las notas distintivas de cada enfoque. En este sentido, los trabajos de Moscovici (1979, 1986) y Jodelet (1986) acerca de las “representaciones sociales” también son considerados como un marco valioso para este trabajo, ya que se trata de analizar la manera en que desde el campo intelectual argentino se buscaba hilvanar una representación de lo nacional que cohesionara una sociedad que no

compartía en ese momento una lengua, una tradición, un sistema de valores, ni una memoria.

### **Historiar las representaciones**

Es pertinente en este punto tener en cuenta las ideas planteadas por Roger Chartier en *El mundo como representación* (1992), texto en el cual el autor concibe a la cultura como un conjunto de representaciones y prácticas a través de las cuales los individuos construyen sentidos y se autofiguran a partir de determinadas convenciones y necesidades sociales. Ahora bien, la idea de “representación” a la que alude Chartier en este libro no es ni la de los estudiosos nucleados en la denominada “historia de la ideas”, ni la de los franceses que proponen la “historia de las mentalidades”, ya que en sus trabajos se evidencia la certeza de que “toda representación implica una identidad previa real, objetivable” (García Cárcel, 1996: 10). Chartier se interesa aquí por dar cuenta en sus análisis de las representaciones, que condicionan la(s) manera(s) en que una sociedad se piensa, se dice, se construye y genera su memoria.

En este sentido, sostiene que estas formas de concebirse son siempre sociales y a la vez inconscientes, afirmando que “En una época dada, el cruce de... diferentes soportes (lingüísticos, conceptuales, afectivos) gobierna las ‘formas de pensar y sentir’ que troquelan las configuraciones intelectuales específicas” (Chartier, 1992: 20). Para fundamentar estas afirmaciones, realiza un recorrido por los diferentes teóricos que han abordado el tema y contrasta entonces la noción de *utillaje mental* de Febvre con la de *hábito o costumbre mental* definida por Panofsky, prefiriendo esta última ya que sugiere que las costumbres mentales son en realidad esquemas inconscientes, que se valen de principios interiorizados que reenvían a su condición de inculcación.

La propuesta de Chartier es entonces generar una historia de las representaciones colectivas, de las categorías intelectuales que comparte una época, en lugar de mantener una historia intelectual de individualidades aisladas. Haciendo referencia a los escritos de Le Goff, habla de una mentalidad colectiva que regula, a

veces en forma encubierta, las representaciones de los sujetos sociales. También se refiere a lo expresado por los sociólogos de la tradición durkheimiana:

...que pone el acento sobre los esquemas o los contenidos del pensamiento que, aunque se enuncien en el modo individual, son en realidad los condicionamientos no conocidos e interiorizados que hacen que un grupo o una sociedad comparta, sin necesidad de que sea explícito, un sistema de representaciones y un sistema de valores. (1992: 23)

En su análisis de aquellos autores que se plantean el problema de las representaciones colectivas, menciona a su vez a L. Goldman, quien estudia la relación entre “los pensamientos y lo social”, valiéndose del concepto de “visión de mundo” de Lukacs. Este es definido como “el conjunto de aspiraciones, de sentimientos y de ideas que reúne a los miembros de un mismo grupo (lo más frecuente, de una clase social) y los opone a los otros grupos” (1992: 27).

La historia intelectual debe plantearse el estudio de estos fenómenos colectivos, reevaluando críticamente las distinciones que se han tenido como incuestionables: la que opone lo culto y lo popular, la oposición creación y consumo, producción y recepción, pasividad contra invención, dependencia contra libertad, alienación contra consciencia, etc. Así, al estudiar un texto es fundamental ponerlo en contacto con las representaciones y los esquemas de percepción que entran en juego en su construcción y los procedimientos que lo conforman en las lecturas individuales y colectivas que se llevan a cabo en distintos momentos. En este sentido afirma:

Nunca el texto, literario o documental, puede anularse como texto, es decir, como un sistema construido según categorías, esquemas de percepción y de apreciación, reglas de funcionamiento, que no llevan a las condiciones mismas de producción. La relación del texto con la realidad (que tal vez podamos definir como aquello que el texto mismo plantea como real al constituirlo en un referente fuera de sí mismo) se construye según modelos discursivos y divisiones intelectuales propias a cada situación de escritura... (1992: 40).

Esta compleja relación del texto con la realidad, tal como señalé anteriormente, es particularmente potente en el corpus recortado en esta tesis. La “argentinidad” que se busca leer en la literatura nacional es tanto el referente que permite definirla, como el producto de la propia escritura. Por esto, es pertinente vincular esta línea teórica con las fuentes aquí propuestas. Existen, de acuerdo con este autor, modelos discursivos y representaciones colectivas que estructuran las prácticas mediante las cuales una sociedad, en un momento dado, se constituye. Chartier, en *Escribir las prácticas* analiza los planteos teóricos de Michel Foucault, de Certeau y Louis Marin y

realiza algunas precisiones con respecto a la noción de “representación”. Así señala que este concepto, tal como lo comprende Marin, permite comprender mejor

las diversas relaciones que los individuos o los grupos mantienen con el mundo social: en primer lugar, las operaciones de recorte y clasificación que producen las configuraciones múltiples mediante las cuales se percibe, construye y representa la realidad; a continuación, las prácticas y los signos que apuntan a hacer reconocer una identidad social, a exhibir una manera propia de ser en el mundo, a significar simbólicamente una condición, un rango, una potencia; por último, las formas institucionalizadas por las cuales “representantes” (individuos singulares o instancias colectivas) encarnan de manera visible, “presentifican”, la coherencia de una comunidad, la fuerza de una identidad o la permanencia de un poder... (1996b: 83-84).

A partir de esto, en los capítulos siguientes se verá cuáles son efectivamente las operaciones de “recorte y clasificación” a través de las cuales se configura y percibe la identidad nacional en el Centenario y cuál es el papel que las letras nacionales juegan en esto; cuáles son las “prácticas y signos” que permiten cohesionar esa identidad y finalmente cuál es el rol que las “formas institucionalizadas” desempeñan en este proceso, es decir cómo los diferentes agentes del campo intelectual, la escuela, la prensa, las bibliotecas “presentifican” estas cuestiones. Es este troquelado que fue recortando ciertas configuraciones en la Argentina del Centenario, precisamente, lo que interesa estudiar aquí. Por esto, el marco de análisis se relacionará con este tipo de “representaciones culturales colectivas”, las formas de construirlas y de oponerlas dentro del campo cultural y en sus instituciones, evidenciando luchas por el poder y la legitimidad intelectual, social y política.

Por otro lado, también interesa recuperar para el presente trabajo los aportes de Chartier en relación con la historia de estas representaciones y particularmente de la lectura y el libro, valiosos en especial cuando analice las operaciones de coleccionar y enseñar en el marco de ciertos proyectos editoriales de las primeras décadas del siglo XX. Tal como señala Chartier, “el libro apunta siempre a instaurar un orden” (1996a: 20), delimitando los usos, las formas de consumo, las apropiaciones posibles. Por esto, es necesario estudiar cómo se vincularon las leyes de publicación y canonización de obras y autores en ese campo intelectual; las prácticas literarias, políticas y pedagógicas; los usos “didácticos” e ideológicos de estos textos; la consolidación de la figura de los intelectuales y artistas; las relaciones entre lo ético, lo estético y lo político; los modelos y lenguajes literarios y artísticos, frente a los paradigmas científicos que se articularon para entretrejer estas cuestiones; las prácticas de lectura y

de escritura que se generaron; etc. Según Jean Herbrad y Anne-Marie Chartier (1994), la constitución de públicos lectores se vincula con la construcción de sujetos políticos, de ahí el interés en detenerme en los proyectos editoriales del Centenario y las distintas polémicas que en ese contexto intentaron delimitar un canon y ciertas prácticas de lectura para acceder al mismo. Para dar cuenta de este tipo de cuestiones, Chartier (1996a) propone analizar tanto el contenido de las publicaciones que se pretende estudiar, como todo lo vinculado con el proceso de impresión y distribución y por último, las prácticas de lectura propiamente dichas. En este caso, focalizaremos los dos primeros aspectos ya que lo que interesa aquí son los usos que los intelectuales del Centenario pretendieron darle a la literatura nacional, es decir las prácticas propuestas, más que las que efectivamente se generaron a partir de las colecciones, las historias de la literatura y los proyectos pedagógicos que pusieron en marcha.<sup>2</sup> De hecho, tal como ha señalado Adolfo Prieto (1956), los intentos de los intelectuales de entonces no lograron los resultados que ellos buscaban en la conformación del público lector argentino.<sup>3</sup> Más allá de las propuestas del sector dominante del campo intelectual, los libros y los dispositivos educativos dieron lugar a prácticas culturales que subvirtieron, alteraron, excedieron o transformaron el orden que se buscaba imponer. Dice Chartier (1996a: 21): "... los creadores, los poderes, o los 'sabios', aspiran siempre a fijar el sentido y a enunciar la interpretación correcta que deberá forzar la lectura (o la mirada). Sin embargo, la recepción siempre inventa, desplaza, distorsiona". Por esto, lo que aquí estudiaremos serán fundamentalmente las intervenciones tendientes a fijar sentidos, ordenar la lectura, generar protocolos de abordaje de los textos, más que lo que efectivamente sucedió con ellos. En todo caso,

---

<sup>2</sup> Para un estudio de las prácticas de lectura que efectivamente se concretaron en las primeras décadas del siglo XX en nuestro país puede verse Sardi, 2010. La autora analiza distintos materiales que le permiten dar cuenta de las prácticas contrahegemónicas y las operaciones disruptivas que los lectores de entonces pusieron en marcha, más allá de los dispositivos tendientes a controlar y disciplinar el quehacer lector.

<sup>3</sup> Prieto afirma que la implantación de la enseñanza extensiva propulsada a partir del Centenario ciertamente dio sus frutos en un notorio desarrollo de la alfabetización, pero esto no significó un acercamiento del público a los libros literarios, y menos aún los nacionales, como se había pensado que sucedería. Al contrario, el surgimiento de diversas publicaciones populares como diarios, revistas, folletines no hizo más que atrapar el interés lector del público y alejarlo en forma tal vez más definitiva del contacto con la literatura consagrada: "En los momentos en que se vislumbraba por un lado la profetizada etapa de la lectura habitual para todos los sectores de la población, comenzó a ignorarse el nombre y la obra de los escritores argentinos." (Prieto, 1956: 75)

sólo atenderé a ciertas prácticas de lectura muy específicas: las que los intelectuales argentinos pusieron en marcha al releer y reconstruir la tradición literaria nacional. Estudiaré entonces las prácticas que Lugones, Rojas o Ingenieros (entre otros) llevaron a cabo para subvertir ellos mismos el orden de lectura que buscaban imponer los libros que reeditaron, ordenaron o explicaron. La forma en que seleccionan y recortan, la manera en que ordenan y jerarquizan, las estrategias que se evidencian en la asignación de títulos y subtítulos, ordenamientos, inclusión o supresión de paratextos, las notas, noticias preliminares con las que rodean a los libros que publican, las interpretaciones y usos que le asignan a los textos que rescatan y canonizan son ciertamente prácticas lectoras que intentan muchas veces eludir las imposiciones que el *Martín Fierro*, el *Facundo* o los *Escritos* de Moreno habían instaurado hasta ese momento como orden de lectura. Estas prácticas se exhiben entonces tanto en las políticas de edición como en los proyectos educativos que desarrollan. Sobre esto avanza en los capítulos siguientes.

### **Campo intelectual**

La propuesta de Chartier demuestra la necesidad de acudir tanto a una lectura inmanente de los textos como a una lectura más social y política que permita dar cuenta de las representaciones, las relaciones entre las obras y el contexto social. Estas miradas, que para algunos teóricos deberían excluirse entre sí, son vistas como complementarias también a lo largo de la producción de Pierre Bourdieu y desde sus aportes me permitiré entrelazar textos, operaciones políticas, pedagógicas y literarias en el período histórico recortado. Para lograrlo, la noción de campo se vuelve imprescindible, ya que según el sociólogo francés, este concepto

...permite superar la oposición entre lectura interna y análisis externo sin perder nada de lo adquirido y de las exigencias de ambas formas de aproximación, tradicionalmente percibidas como inconciliables. Conservando lo que está inscrito en la noción de intertextualidad, es decir el hecho de / que el espacio de las obras se presenta en cada momento como un campo de tomas de posición que sólo pueden ser comprendidas relacionamente, en cuanto que sistema de desfaces diferenciales, cabe plantear la hipótesis (confirmada por el análisis empírico) de una homología entre el espacio de las obras definidas en su contenido propiamente simbólico, y en particular en su *forma*, y el espacio de las posiciones en el campo de producción. (Bourdieu, 1995: 307-308)

En contra de los enfoques más textualistas, Bourdieu sostiene que “... el análisis científico de las condiciones sociales de la producción y de la recepción de la obra de arte, lejos de reducirla o destruirla, intensifica la experiencia literaria...” (1995: 13). En su clásico trabajo “Campo intelectual y proyecto creador” (1971), define al primero como un sistema de líneas de fuerzas en el cual los distintos *agentes* o sistemas de agentes asumen *posiciones* determinadas en un momento dado, según un *inconsciente cultural*. Esto se produce siempre y cuando este campo esté dotado de una autonomía relativa que lo conforme como sistema regido por sus propias leyes. Al ser autónomo, el campo estructura *instancias específicas de selección y consagración* y lleva a sus agentes a la *competencia por la legitimidad cultural*. Esta puede ser otorgada por las distintas instituciones que el campo conforma al efecto y muchas veces por el *público*, que nunca se identifica completamente con el éxito en el mercado. Las relaciones entre *la necesidad intrínseca de la obra* de cada autor y las *restricciones sociales* que orientan a la obra desde fuera constituyen lo que Bourdieu denomina *proyecto creador*.<sup>4</sup> Toda obra, por lo tanto, sostiene ciertos postulados que, en general se eliden y constituyen el *inconsciente cultural*. En este sentido aclara: “... la obra es siempre elipse, elipse de lo esencial; sobreentiende lo que sostiene, es decir los postulados y los axiomas que asume implícitamente, cuya axiomática debe elaborar la ciencia de la cultura.” (1971: 172) El campo intelectual de la Argentina de principios de siglo XX ha adquirido ya una autonomía que le permite estructurar estas instancias de legitimación y desde sus proyectos educativos y editoriales se muestra a la vez deudora y configuradora de ciertas figuraciones identitarias a menudo en pugna.

Los campos se presentan como espacios estructurados por posiciones que se rigen por las *leyes generales de los campos*. Bourdieu señala que para que funcionen se necesita que haya algo en juego y “gente dotada de los *habitus* que implican el

---

<sup>4</sup> En este sentido, Bourdieu critica los análisis biografistas. El caso particular que analiza es la lectura que Sartre realiza de la obra de Flaubert a partir de la idea de “*proyecto original*”. Según Bourdieu, Sartre concibe al “proyecto original” como un “acto libre y consciente de autocreación” que “contiene todos los actos ulteriores en la elección inaugural de una libertad pura...” (1995: 282). En contraposición con esta postura, el sociólogo francés remarca: “...no resulta posible ... tratar el orden cultural (el *épistèmè*) como totalmente independiente de los agentes y las instituciones que lo actualizan y lo impulsan a la existencia, e ignorar las conexiones socio-lógicas que acompañan o subtienden las consecuciones lógicas...” (1995:297)

conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego”, dispuesta a jugar (Bourdieu, 1990). Existen entonces, dentro del campo, aquellos que se inclinan hacia estrategias de conservación y quienes se valen de estrategias de subversión, dentro de ciertos límites, ya que en caso contrario, corren el riesgo de ser totalmente excluidos. Los saberes y las estrategias que ponen en juego los distintos agentes conforman su *habitus*, definido como:

sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses de sus autores sin haber sido concebidas expresamente con este fin. (1990: 141)

Así, el *habitus*, principio generador de estrategias, posibilita la innovación y permite afrontar las situaciones imprevistas y siempre cambiantes. Cada clase de agentes tiene sus *habitus* propios, que postulan un sistema predeterminado de posiciones, conformadoras en definitiva de un campo intelectual particular. Este concepto es un rechazo a la idea de “consciencia”, “inconsciente”, “finalismo”, “mecanicismo” y al paradigma estructuralista en general, que “hacía desaparecer al agente reduciéndolo al papel de soporte o portador (*Träger*) de la estructura.” (1995: 267). En lugar de ser una manifestación pasiva de la estructura, el *habitus* tiene un carácter creativo, inventivo que debe leerse en función de las posiciones de los agentes en los campos.

Teniendo esto en cuenta, en “Campo intelectual, campo del poder y *habitus* de clase”, Bourdieu (1971: 15) cuestiona los análisis estrictamente inmanentes, sosteniendo que éstos en definitiva son deudores de la idea de la “originalidad creadora”, e impiden ubicar cualquier corpus de análisis “en el sistema de las relaciones de competencia y conflicto entre grupos situados en posiciones diversas en el interior de un campo intelectual que, a su vez ocupa una determinada posición en el campo del poder.” Son estas advertencias las que me permitieron delimitar el corpus de análisis que aquí presento y las que posibilitarán una lectura densa, hojaldrada, que releve las operaciones puestas en marcha por los agentes del campo cultural del Centenario, en toda su complejidad y riqueza. Los análisis de Bourdieu dan lugar siempre a la formulación de cuestiones metodológicas que permitirían deslindar los

pasos a seguir para realizar una lectura que dé cuenta de un corpus y su inserción en un campo particular.

En trabajos posteriores, Bourdieu revisa la relación entre el campo intelectual y el campo de poder, insistiendo en la vinculación que desde un punto de vista metodológico debe establecerse. Así previene a los lectores de sus artículos:

Tengo que advertir a los usuarios eventuales de esos trabajos que el primero de estos textos ["Campo intelectual y proyecto creador"] me parece a la vez esencial y superado: adelanta propuestas centrales referidas a la génesis y la estructura del campo, y sugiere algunos de los desarrollos más recientes de mi investigación, como todo lo que se refiere a las parejas de oposiciones que funcionan como matrices de lugares comunes, de tópicos, pero contiene dos errores que el segundo artículo ["Campo de poder, campo intelectual y habitus de clase"] trata de corregir: tiende a reducir las relaciones objetivas entre las posiciones referidas a las interacciones entre los agentes y omite situar el campo de la producción cultural en el campo del poder, pasando por alto el principio real de algunas de sus propiedades. (1995: 277)

Existen por tanto en las diferentes épocas y en cada campo en particular diversos esquemas y estrategias particulares de pensarse y construirse como agente dentro de los sistemas. Así, los distintos roles y funciones sociales que se delimitan en un período dado, tienen sus *habitus* y notas definitorias. En las primeras décadas del siglo XX en la Argentina, el rol del intelectual asumió una posición novedosa, que en cierto sentido es fruto de la historia previa del campo intelectual argentino, pero que es a la vez un corte con respecto a ciertas tradiciones y *habitus* anteriores. En efecto, el inicio de consolidación y autonomía que este campo experimenta a principios del siglo XX es el que permite precisamente la constitución de intelectuales que tienen la posibilidad (y casi la obligación) de intervenir en otros campos, particularmente el político. Analizando otro contexto, el francés, Bourdieu (1995: 200) aclara: "... la autonomía del campo intelectual es lo que posibilita el acto inaugural de un escritor que, en nombre de las normas propias del campo literario, interviene en el campo político, constituyéndose así en intelectual..." En nuestro país, los intelectuales del Primer Centenario se sienten interpelados a involucrarse en los debates políticos en torno a la "nacionalidad", la lengua y la literatura nacionales, la función de la cultura y la educación argentina. Este tópico se vuelve insoslayable para la mayoría de la clase intelectual y surgen así ensayos, textos híbridos, conferencias, colecciones, programas de estudio y textos periodísticos que buscan asediar estos problemas. Al analizar esto desde los aportes de Bourdieu, podría decirse que la *doxa* establecida se ve corroída,

quebrada y es necesario volver a plantearse preguntas que ya se habían respondido: ¿qué es ser argentino? ¿quiénes son argentinos? ¿qué es la literatura argentina? ¿cuál es la lengua nacional? ¿es la literatura el campo discursivo apropiado para plantearse estas cuestiones? O incluso: ¿existe la literatura argentina? ¿somos nación? Surge así, en términos de Bourdieu (1995: 183-184), “el espacio finito de elecciones posibles” dentro del universo de los temas y problemas pertinentes sobre los cuales todo escritor “digno de ese nombre” debe tomar una postura. Si bien estos tópicos interpelaban la producción intelectual y artística de entonces, no todos los agentes del campo respondieron de la misma manera. Según las posturas teóricas expuestas anteriormente, es lógico pensar que existirían en el campo figuraciones contrapuestas en los distintos sistemas de agentes, asumiendo posiciones en pugna.

Al analizar la construcción de Zola como intelectual en el contexto francés, Bourdieu (1995: 197) sostiene que este escritor logra definirse como tal ya que inventa “para el artista una misión de subversión profética, inseparablemente intelectual y política, propia para que apareciera como un propósito estético, ético y político...” Si pensamos en el contexto argentino de principios del siglo XX, podríamos sostener que también los escritores de ese entonces se asignaron una misión: la de definir la nacionalidad y hacerlo a través de la las letras nacionales. Lo interesante es que la relativa independencia del campo intelectual de ese momento es la que permite precisamente la intervención en el campo de poder. Los intelectuales argentinos accionan en el campo político enseñando a ser argentinos, construyendo la literatura nacional, determinando los modos de conformarla y leerla, delimitando el panteón de sus artistas, etc. De este modo, los intelectuales argentinos de principios del XX, que ya no son los políticos letrados del siglo anterior, “...podrán romper con la diferencia política de sus predecesores para intervenir, en el propio campo político, pero con unas armas que no son las de la política.” (Bourdieu, 1995: 200)

Estaríamos así en presencia del “intelectual legislador”, de acuerdo con la conceptualización propuesta por Zygmunt Bauman. En su libro *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales* (1997), realiza un recorrido histórico que le permite explicar el surgimiento de esta figura en la Francia moderna. El término “intelectual” se acuñó en los primeros años del siglo XX, a

partir de su significado en la era Iluminista, para designar o convocar a una colectividad que no alude a un simple listado de profesiones. Funcionó, de acuerdo con Bauman, como un “toque de reunión” para “resucitar la tradición de la *République des lettres*”. Esta categoría crea a sus propios referentes, quienes se consideran con la responsabilidad de intervenir en el sistema político; alude a quienes buscan “comprometerse con las cuestiones globales de la verdad, el juicio y el gusto de su tiempo” (Bauman, 1997: 10).

Según Bauman (1997: 12), la modernidad se caracteriza por la emergencia de un nuevo poder estatal y el surgimiento del discurso capaz de generar ese poder. El intelectual moderno “considera al mundo una totalidad ordenada” y trabaja entonces desde la predicción y el control. La relación entre ese poder y el discurso correspondiente funda a un intelectual *legislador* que pretende “hacer afirmaciones de autoridad que arbitran en controversias de opiniones y escogen las que, tras haber sido seleccionadas, pasan a ser correctas y vinculantes” (13). Para el autor, la denominada “crisis del siglo XVII” puso en evidencia en Europa la inadecuación de los medios de control social utilizados hasta el momento. El surgimiento de “los hombres sin amo” y la destrucción de la “sociabilidad densa” de la era premoderna, que posibilitaba a cada pequeña comunidad hacerse cargo de su propia seguridad, abre paso a una “cultura de jardín”, en términos de Bauman, que reemplaza a las culturas silvestres previas. Es necesario ordenar, podar, vigilar y es responsabilidad del Estado mantener y reproducir este nuevo orden social a través de una función pastoral en la que el intelectual legislador asume un rol fundamental. La educación y la instrucción son entonces los dispositivos que manejados por estos especialistas permiten ordenar y vigilar un nuevo cuerpo social que demanda tanto cuidados como disciplina en el marco de un Estado docente y administrador.

Este modelo del intelectual, aliado del Estado para construir cierta cohesión social y cierto modelo de ciudadano, se evidencia en la constitución de una *Republique des lettres*. Desde *les philosophes* del Iluminismo, hasta el grupo de intelectuales que acompañaron el proceso revolucionario en Francia, se delimita esta representación que, tal como ha señalado Dalmaroni (2006) y veremos más adelante, es

particularmente rica para definir el juego de tensiones y relaciones que vinculan al campo intelectual argentino del Centenario con el campo de poder.

Vale aquí retomar la famosa pregunta que se plantea Antonio Gramsci (1997: 9) en relación con los intelectuales y sus vínculos con los demás grupos sociales y políticos: “¿Los intelectuales son un grupo social autónomo e independiente, o por el contrario cada grupo social tiene una categoría propia y especializada de intelectuales?” Según este autor, este es un problema de gran complejidad que ha tenido distintas respuestas a lo largo de la historia. En el caso que aquí me ocupa, sería pertinente preguntarnos cómo se conformó el intelectual argentino de las primeras décadas del siglo XX y de qué manera esta representación es deudora de las “categorías intelectuales preexistentes” (Gramsci, 1997) y de las que en su propio contexto histórico están vigentes. Es por tanto difícil encontrar un criterio unitario de definición; Gramsci lo plantea de este modo:

¿Cuáles son los límites ‘máximos’ que admite el término ‘intelectual’? ¿Se puede encontrar un criterio unitario para caracterizar igualmente todas las diversas y variadas actividades intelectuales y para distinguir a éstas al mismo tiempo y de modo esencial de las actividades de las otras agrupaciones sociales? (1997: 12)

El criterio de distinción que propone este autor en el mismo texto, debe buscarse “en el conjunto del sistema de relaciones en que esas actividades se hallan... en el complejo general de las relaciones sociales” (1997: 12). Desde este punto de vista es válido entonces interrogarnos acerca del rol del intelectual en la Argentina moderna. Patricia Funes (2006: 55) señala que las principales facetas que marcan “la aparición pública del intelectual moderno en Latinoamérica” tienen que ver con “el lugar que ocupan los pensadores respecto de la sociedad y del Estado” así como los temas que recortan y su posición frente a la tradición. En el entramado de estas aristas se fueron perfilando precisamente ciertas figuraciones del intelectual en la conmemoración de nuestro Centenario. Tal vez, la principal diferencia que más adelante desarrollaré es justamente el papel asignado a la construcción de una tradición. Si el intelectual legislador definido por Bauman se ocupó primero de arrancar de raíz las tradiciones y saberes populares para instaurar un nuevo credo cultural y político en la ciudadanía francesa, ciertos los intelectuales argentinos de principios de siglo XX buscaron intervenir sobre nuestra tradición en lugar de

extirparla. Los dispositivos que utilizaron para refundarla, en cierto sentido reinventarla y enseñarla a sus conciudadanos serán tema de los capítulos siguientes.

### **La nación como problema**

La nación, la identidad nacional, lo nacional, la “argentinidad”, diría Rojas, es fruto de operaciones diversas y complejas que tienen lugar en el ámbito de las representaciones colectivas. Si bien no se trata por supuesto de un problema nuevo, ni propio de nuestro país, ya que podría rastrearse desde los tiempos del Imperio Romano o incluso desde antes, en el contexto de la Argentina del Centenario asume particular vigor y reviste interés para este análisis vincularlo con la reflexión teórica que desde hace no muchos años tiene lugar. A propósito, Daniel Lvovich (2004: 67) señala entre las principales causas del tratamiento tardío del concepto de *nación*, el hecho que los “padres” de la Sociología lo hayan abordado en forma marginal o que directamente no se hayan ocupado de él”. A su vez abundan los problemas metodológicos (dado que el objeto *nación* presenta dificultades tanto para su definición como para su clasificación y explicación) y teóricos, ya que según este autor afirma siguiendo a Smith (1983), no existen referentes de la envergadura de Weber, Marx o Durkheim que hayan construido teorías sólidas en torno a este tema. Otra de las causas que menciona es el eurocentrismo de los textos fundacionales de la Sociología, trabajos surgidos en contextos donde el sentido de nacionalidad no se encontraba mayormente cuestionado.

Por su parte, Elías Palti sostiene que no sólo la “nación” y su historización son fenómenos recientes, resultado del quehacer de los historiadores nacionales, sino que la misma reflexión y teorización sobre este concepto puede ubicarse recién a fines del siglo XIX y principios del XX. Según él, “La nación debía... dejar de aparecer como un hecho natural (o cuasinatural) a fin de que pudiese volverse susceptible de análisis crítico” (Palti, 2003: 11). Las narrativas históricas nacionales articularon un concepto “genealógico” de la nacionalidad, a partir del cual interpretaron las primeras agrupaciones sociales como ensayos preliminares de las naciones-Estado modernas. En estos casos se buscaron elementos puntuales propios y exclusivos de cada comunidad

para poder definir la identidad nacional: la lengua, la raza, el territorio, una tradición. En el caso de Latinoamérica, como veremos, esto planteó una serie de problemas. Posteriormente, en el ámbito de la reflexión historiográfica y teórica, un enfoque “antigenealógico” denunció los supuestos que articulaban estos relatos y propuso la idea de nación como una construcción social. Sin embargo, como demuestra Palti, ambas miradas son deudoras de ciertos dispositivos y decisiones ideológicas, y se encuentran ligadas por profundos lazos conceptuales.

En este debate, a partir de la segunda mitad del siglo XX se observa un creciente interés por la pregunta que formulara Renan, “¿Qué es una nación?” en 1882, y distintos trabajos retoman su interrogante así como varios de los puntos críticos que el francés expuso en ese momento.<sup>5</sup> Desde diferentes disciplinas y marcos teóricos, desde hace unos años, numerosas publicaciones abordan la cuestión, considerándola de distintos modos. Lvovich lo sintetiza así:

... la nación y el nacionalismo han sido considerados como producto de alguna necesidad psicológica universal de pertenencia; como sustitutos modernos de la religión; como la variable dependiente de algún proceso más general que actúa como factor explicativo –la modernidad y la erosión de los modos de vida tradicionales, la modernización, el desarrollo del capitalismo, el carácter desigual y combinado de su expansión, el colonialismo, el carácter desigual y combinado de su expansión, el colonialismo y el imperialismo, la lucha de clases, el desarrollo de nuevas formas de comunicación y cultura, entre otros- o como el tránsito de una doctrina filosófica y política hacia el poder, además de las múltiples explicaciones singulares que se despliegan en las historias de nacionalismos particulares. (Lvovich, 2006: 66)

También es preciso subrayar que el objetivo de esta tesis no prevé una detención minuciosa en este recorrido ya que el tema que aquí interesa es la forma como se intentó construir la idea de nación a principios del siglo XX en nuestro país y el papel que asumieron en este proyecto las letras nacionales. Sin profundizar entonces en los distintos trabajos que han recortado el problema de la nación y de los nacionalismos, haré referencia a los teóricos que se han formulado la pregunta de

---

<sup>5</sup> Renan (2010) pronunció su conferencia “¿Qué es una nación?” el 11 de marzo de 1882 en la Sorbona, ante un público selecto, pocos años después de que Francia perdiera Alsacia y Lorena en la guerra Franco-Prusiana.

Según este autor, los miembros de una nación tienen en “cosas en común” pero se encuentran vinculados particularmente por el olvido. La unidad no se da ni por la raza, ni por la lengua, ni la religión, la comunidad de intereses o la geografía. La nación es para él “alma”, que se vincula con el pasado heroico, el legado de recuerdos, los grandes hombres, y también “principio espiritual”, que se relaciona con el consentimiento actual y la voluntad común en el presente, es decir, se trata de un “plebiscito diario”.

En ese contexto pos guerra y a través de este texto, Renan promueve la consulta popular a los habitantes de Alsacia y Lorena para que así se defina su pertenencia a una determinada nación.

Renan y han arribado a respuestas que presentan definiciones ontológicas, como ocurre en la mayoría de las naciones a principios del siglo XX, pero también cruzaremos esas formulaciones con aquellas que cuestionan ese esencialismo. Este marco permitirá indagar, con mayor agudeza el corpus de análisis propuesto, en el cual muchos textos se instalan en un paradigma primordialista de la nación, mientras que otros se debaten entre ambas miradas.<sup>6</sup> Este contraste iluminaría los procedimientos que estos textos ponen en marcha y pondría en relieve el carácter de constructo imaginario que este término conlleva.

Benedict Anderson (1993a) es quien define a la nación como “comunidad imaginaria”, no en el sentido de comunidad falsa, sino vinculándola precisamente con las nociones de imaginación y creación colectivas. La nación, desde su punto de vista, no se origina así por una unidad de raza, de territorio o de lenguaje, pero esto no la hace menos “verdadera”.<sup>7</sup> Esta condición *imaginaria* de la *nación* exige también un análisis cauteloso, ya que nos enfrentamos hoy a una utilización desmesurada y simplificada de los conceptos de imaginación, imaginarios, invención, ficción o ficcionalización, así como a un exceso de comillas que parecen distanciar al enunciador de lo dicho, excusándolo de utilizar términos conflictivos y despojándolos muchas veces del potencial crítico y corrosivo del que son portadores.<sup>8</sup> En este sentido, Catanzaro (2004) alerta acerca de estos usos y abusos en las teorías que indagan acerca de la identidad, en este caso la identidad nacional, y señala el peso que tiene la dimensión material en estas cuestiones. Así revaloriza el aspecto dramático que tenía el debate acerca de estas cuestiones en la crítica moderna

Dramático en el sentido de que la plenitud imaginaria en la que se constituye el sujeto no es... un capricho del sujeto sino una lucha a vida o muerte por su consistencia positiva *como* sujeto. Pero

---

<sup>6</sup> Hay casos particularmente complejos como veremos más adelante. Uno de ellos es *La Restauración Nacionalista* de Ricardo Rojas (1909), donde como señala Vázquez Villanueva (1997: 127), “el paradigma primordialista de nación –esto es, la consideración de la nación como un *dato objetivo* que tarde o temprano se manifiesta ideológica y políticamente en formas y grados diversos- va cediendo su paso a una perspectiva más constructivista en la que la nación, lejos de preceder al nacionalismo, se considera en sí misma producto sociopolítico resultante de los complejos procesos de *nation-building*.”

<sup>7</sup> Para una lectura crítica de la teoría de Anderson acerca de la nación como “comunidad imaginada” puede verse: Lvovich, 2004; Palti, 2003; Bhabha (2010).

<sup>8</sup> También Lvovich (2004: 71), basándose entre otros en Castoriadis, previene acerca de los efectos sobre “lo real” que tienen los imaginarios en general y el construcción imaginaria de la nación en particular. Así afirma: “Los imaginarios... no pueden considerarse como una instancia separada de lo real que los explicaría, ya que contribuyen a conformarlo, dotándolo de significación. La pregunta relevante, por ende... debería dirigirse a...las características de sus efectos”

dramático también en el sentido que desde Pascal hasta Althusser pasando por Durkheim, se ha afirmado la dimensión material de la creencia no en detrimento de la estructura ficcional de la identidad sino concibiendo a dicha estructura fundamentalmente como un conjunto de prácticas materiales (que incluyen la práctica de la mirada, la representación y la imaginación) en que el sujeto se configura cotidianamente. (Catanzaro, 2004: 62).

Asumidas estas advertencias, propongo indagar cuáles han sido esas prácticas materiales que los intelectuales del Primer Centenario de la Revolución de Mayo pusieron en marcha para definirse como nación y en qué medida la construcción y la enseñanza de una lengua y una literatura nacionales contribuyeron a consolidar dicho proyecto. Si bien trabajaré con representaciones, imágenes y textos, en fin, con elementos que forman parte de la “estructura ficcional”, he de tener presente que esta estructura entra en juego con una “dimensión material de la creencia” -una lengua, una literatura, modos de circulación y consumo de esa literatura y del discurso científico, monumentos, bibliotecas, clases, documentos, prácticas, rituales, territorios, transformaciones urbanas, leyes, discursos políticos, manifestaciones populares, etc.- y que en esa conflictiva articulación se intenta delimitar una idea de nación que más allá de ser imaginada (o tal vez precisamente por serlo) es tan potente que puede llevar a los sujetos a decisiones de tal tenor como morir y matar por esa causa. De hecho, como veremos más adelante, en nuestro país, la “cuestión nacional” en el Centenario se vio profundamente ligada a la “cuestión social” y llevó a la promulgación de leyes y alternativas políticas tales como la expulsión de extranjeros o la pena de muerte.

La identidad de la nación es entonces un plebiscito cotidiano, al decir de Renan, que implica opciones y decisiones políticas, culturales, educativas. Es fruto de una construcción que, tal como plantea Etienne Balibar (1991), se sostiene a partir de una ilusión retrospectiva construida a partir de las figuras simétricas del “proyecto” y del “destino” nacional. Para troquelarla es necesario operar sobre el pasado e hilvanar los hechos de la historia en un relato que lo articule en pos de un fin, desde un presente, que muestre los puntos que ligan la escena mítica inaugural con los distintos episodios que dan cuenta de un destino. Según Balibar, el momento original suele ser una “Revolución” (y en nuestro caso lo es), a partir de la cual el relato funda una

continuidad nacional.<sup>9</sup> Esta es una efectiva forma ideológica en la cual la singularidad imaginaria de la formación nacional se construye diariamente trasladando el presente en el pasado (87). El presente de la Argentina del Centenario de esa Revolución fundadora es así un contexto particularmente productivo para hacerlo. Los funcionarios e intelectuales argentinos de entonces buscan diseñar una representación de la Nación, ya que tal como afirma Hobsbawm, el Estado no sólo crea la nación sino que *necesita* crearla (1998: 159). Los espacios privilegiados para fundarla, son para los hombres del Centenario, los de la historia, la lengua y la literatura argentinas. Gellner caracteriza este proceso que pone en marcha el nacionalismo señalando:

No puede negarse que aprovecha -si bien en forma muy selectiva, y a menudo transformándolas radicalmente- la multiplicidad de culturas, o riqueza cultural preexistente, heredada históricamente. Es posible que se haga revivir lenguas muertas, que se inventen tradiciones y que se restauren esencias originales completamente ficticias. (1991: 80)

Estos fueron, en efecto, algunos de los procedimientos de los hombres de letras del Centenario. El hecho de que estas "esencias originales" sean ficticias no significa evidentemente que sean "falsas", sólo indica que son construidas, elaboradas a partir de procedimientos narrativos, de procesos de selección, borramiento, jerarquización y ordenamiento.<sup>10</sup> La restauración y el aprovechamiento de la historia, la lengua y la tradición nacional fueron fundamentales para la élite intelectual y política argentina de entonces, que intentó construir un relato genealogista de la nación. Para esto, era necesario delimitar un territorio, una raza y fundamentalmente una identidad lingüística. Esta definición étnico-lingüística de las naciones, como señala Hobsbawm (1998), data de finales del siglo XIX. No es que previamente no se considerara estos aspectos, pero la lengua por ejemplo, era sólo un elemento más entre muchos otros,

---

<sup>9</sup> Tal como señala Fernando Devoto (2010: 11), los países "no tienen un acta de nacimiento, ya que no nacen un día determinado y a una hora determinada". El hecho de que en Argentina se haya recortado el 25 de mayo como acontecimiento fundador de la nación es al menos cuestionable y evidencia por tanto su carácter de operación historiográfica, ideológica, política y narrativa. La creación de la Primera Junta fue un hecho que tuvo lugar en Buenos Aires y no fue ciertamente "nacional", además de que no declaró la Independencia de la nación. Sin embargo, como demuestra Devoto, rápidamente esta fecha adquirió peso en el relato histórico argentino y se legitimó como momento simbólico inaugural de la nacionalidad.

<sup>10</sup> Anderson (1993<sup>a</sup>) cuestiona estas afirmaciones en Gellner, ya que cuando este último denuncia cómo el nacionalismo se enmascara bajo apariencias "falsas", vincula el carácter imaginario y ficticio de esta construcción con la "fabricación" y lo falso, lo que implicaría que existen comunidades auténticas, que podrían oponerse a las naciones.

particularmente en los casos en que la población hablaba, en general, la misma. Los movimientos inmigratorios, las guerras, las revoluciones de principios de siglo XX pusieron en crisis ciertos supuestos, por lo cual “el nacionalismo lingüístico fue una creación de aquellos que escribían y leían la lengua y no de quienes las hablaban” (Hobsbawm, 1998: 157). En efecto, la escritura se vincula fuertemente con los territorios y sus instituciones, y en países con una lengua heredada y con una fuerte afluencia inmigratoria como el nuestro, la cuestión lingüística se volvió prioritaria, como señalaré más adelante (Prieto, 1988; Di Tullio, 2003; Rubione (comp.), 1983; Vázquez Villanueva, 1997, 2005 y 2006; Onega, 1982). Al decir de Hobsbawm (1998: 157), “Las ‘lenguas nacionales’ en las que [los nacionalistas] descubrían el carácter fundamental de sus naciones, eran, muy frecuentemente, una creación artificial, pues debían ser compiladas, estandarizadas, homogeneizadas y modernizadas”. El problema del idioma nacional es ciertamente, una cuestión ideológica y política. Como señala Patricia Funes (2006: 274), “Aun cuando se esgriman objetivas razones morfológicas, sintácticas, semánticas, de diccionario o de antología, el idioma no es un territorio neutral. Su tratamiento está anegado de aquellos criterios que en cada caso definen a la nación”. Particularmente, la literatura y la lengua escrita en general, asumen un rol determinante en los procesos de constitución de la nacionalidad. Tal es la tesis de Benedict Anderson (1993<sup>a</sup>) para quien en América Latina en esta búsqueda tuvo un papel fundamental la imprenta y la difusión de las ideas a partir de la prensa gráfica. Según él, las comunidades criollas tuvieron concepciones precoces de su nacionalidad, debido no a su independencia lingüística, que como acabamos de señalar revestía un carácter colonial, ni a integrar a las clases populares en la vida política, ni al autoritarismo de Madrid a partir de Carlos III, ni al espíritu liberal imperante a partir de la Revolución Francesa y la Norteamericana. La construcción de esa "comunidad imaginaria" que sería la nación fue en realidad para Anderson, una "empresa histórica" en la que desempeñaron un papel importantísimo los funcionarios y particularmente lo impresores criollos. En contraste con esta teoría, Elías Palti (2003), señala que ni la raza, ni la lengua, ni las tradiciones americanas presentaban las características de unidad o exclusividad necesarias para conformar las diferentes naciones americanas. A su vez, los intelectuales y políticos del nuevo continente tampoco valoraban un pasado

común y heroico, factor imprescindible en este proceso, ya que para ellos la historia que los precedía era más bien un lastre con el que se quería romper, para lograr avanzar. Por esto, critica la hipótesis de Anderson acerca de la precocidad de la idea de nación en América y afirma contrariamente que aquí “el alumbramiento de un concepto de *nacionalidad* será un fenómeno tardío y sumamente complicado” (2003: 133).<sup>11</sup>

También para Francois Xavier Guerra (1997), la reflexión sobre la "nacionalidad" o aún el "nacionalismo" fue en América Latina, posterior a la Independencia. A igual que Palti, este autor sostiene que no existían en nuestro continente los elementos culturales que más adelante definirían en Europa el concepto de la nacionalidad. Por esto, para él, una vez que se logró la Independencia hubo que consolidar otros aspectos de la nación moderna: el político y el cultural, hubo en definitiva que "hacer que todos compartan una memoria y un imaginario comunes, incluso míticos" (Guerra, 1997: 120). Sin embargo, para Guerra (120) esto evidencia “Una adopción precoz, prematura, sin dudas, del modelo nacional”. Más allá de las diferencias entre estos autores, podemos concluir que la construcción de este imaginario común se inició en los albores de las Revoluciones de la Independencia y fue plasmándose a lo largo del siglo XIX.<sup>12</sup> En este recorrido, los Centenarios fueron momentos especialmente propicios tanto para visitar estos procesos como para intervenir sobre el presente a partir de ellos. En palabras de Devoto, en nuestro país,

Un acontecimiento destinado a perdurar (mayo 1810) crearía otro acontecimiento también destinado a perdurar (mayo de 1910). La segunda fecha era una celebración de la primera pero era mucho más una celebración de la segunda. No se celebraba el pasado sino que el pasado era una excusa para celebrar el presente. (2010: 13)

---

<sup>11</sup> En esta misma línea puede verse Chiaramonte, 1991.

<sup>12</sup> Como ha señalado Lilia Bertoni, “La preocupación por la formación de la nacionalidad está inserta en un proceso de largo aliento; crece con el movimiento romántico en 1830 y se mezcla luego con la construcción del Estado nacional” (2007: 9). Más allá de que los especialistas han vinculado esta problemática con el surgimiento de grupos nacionalistas a principios del siglo XX y con la conmoción generada por el aluvión inmigratorio, Bertoni demuestra cómo en el siglo XIX, particularmente en sus últimas décadas, “patriotas, cosmopolitas y nacionalistas” debatían estas cuestiones y se mostraban interpelados por este debate.

## El Primer Centenario Argentino

Toda memoria es una lectura del pasado. Por eso, en su elaboración los intelectuales desempeñan un papel preponderante... / actúan como mediadores simbólicos al establecer un nexo entre el pasado y el presente... La memoria nacional es un terreno de disputas, en el que se baten las diversas concepciones que habitan la sociedad.

Renato Ortiz

La Argentina del Centenario, como vimos, se preparaba para festejar y, decían los intelectuales orgánicos, tenía motivos para hacerlo: la “conquista del desierto”, gracias tanto a las campañas contra los aborígenes como al desarrollo en el trazado de las vías de comunicación;<sup>13</sup> la consolidación de un modelo económico agro-exportador;<sup>14</sup> el aumento poblacional gracias a las políticas inmigratorias;<sup>15</sup> el crecimiento urbano y la modernización arquitectónica en las grandes ciudades; el incremento de los índices de alfabetización de la población, etc. El presente se celebraba en la capital porteña: la llegada de las delegaciones internacionales, entre las cuales se destacaba la española que había enviado a la misma infanta; las procesiones que tenían lugar en la vía pública; las inauguraciones de estatuas, monumentos alusivos y edificios públicos (especialmente escuelas); el bautismo y colocación de piedras fundamentales; las galas y ceremonias protocolares; los banquetes; los encuentros deportivos; la iluminación en las calles para crear el clima apropiado a los desfiles y festejos. Todo esto era el clímax de un proceso que se había estado preparando poco a poco. Las grandes ciudades y particularmente Buenos Aires, se estaba rediseñando para representar la opulencia de una nación que se soñaba gloriosa.<sup>16</sup> José Emilio Burucúa y Fabián A. Campagne (2003) caracterizan a este período como una “etapa monumental” en la “creación simbólica” de estas

---

<sup>13</sup> En 1870 se inauguran los primeros 398 kilómetros del Ferrocarril Central Argentino. En 1914, Argentina contaba con 33.510 kilómetros de vías ferroviarias.

<sup>14</sup> El PBI aumentó un 133 % entre 1900 y 1913.

<sup>15</sup> “La población argentina creció vertiginosamente. Obsérvese que entre 1810 y 1869... aumentó algo menos de tres veces y que entre esta última fecha y 1914... creció algo más de cuatro veces. Los inmigrantes, 25 % de todos los habitantes en 1895, 30 % en 1914, fueron el factor decisivo” (Devoto, 2010: 26).

<sup>16</sup> Acerca de la transformación urbana de Buenos Aires entre 1870 y 1910 , particularmente, puede verse: Scobie, 1977.

identidades y analizan los *corpora* simbólicos que surgen y se consolidan en las naciones latinoamericanas. Describen así la "actividad mitopoiética que se realizó en los grandes espacios públicos de las ciudades, mediante transformaciones en la planta y en el relieve urbanos, y tendiendo una red de monumentos a partir de la cual las élites formaron y nutrieron una memoria colectiva." (2003: 467)

En el marco del Centenario, la creación simbólica construye entonces un presente que se celebra en las letras y en la arquitectura de su ciudad. La idea es hacer hablar a Buenos Aires a través de un espacio urbano que exprese la grandeza de una nación próspera y un pueblo pujante; que las galas de los festejos testimonien un pueblo culto y civilizado; que la hospitalidad brindada a los invitados demuestre el *savoir faire* y magnificencia de la clase dirigente argentina. Los dispositivos tendientes a articular determinada representación de la nación no son sólo los que tradicionalmente se habían utilizado para tal fin, tales como la prensa, el púlpito, las letras; otras operaciones se generan a nivel simbólico, urbano y de movilización social.<sup>17</sup> Este conjunto de quehaceres adquiere su justificación y sentido si se lo analiza en un marco más amplio. En primer lugar, en una perspectiva histórica, todo esto pretendía enunciar la existencia de una nacionalidad argentina cuya organización y formación institucional se había iniciado muy pocos años atrás y aún no había concluido. A lo largo del siglo XIX, la organización de la Nación Argentina fue un proceso largo y violento que generó cruces en distintos frentes. Aún luego de las batallas que impusieron un modelo nacional que agrupara a las diferentes provincias, con sus particularidades culturales, étnicas, geográficas, etc. fue necesario sortear obstáculos que impedían la consolidación de un proyecto nacional. Según Natalio Botana (1977), los presidentes posteriores a Pavón tuvieron que enfrentar tres problemas fundamentales en pos de lo que él denomina "el proceso de reducción a la unidad": la integridad territorial, la identidad nacional y la organización de un régimen político. Así, las presidencias de Mitre (1862-1868), Sarmiento (1868-1874) y Avellaneda (1874-1880) dan lucha en estos tres frentes, hasta llegar al punto culminante de este

---

<sup>17</sup> Terán sostiene que el Centenario instaura un auténtico "paquete nacionalizador" constituido por "...una lengua; una historia que establezca la continuidad con grandes ancestros; una serie de héroes que ofician de parangón de las virtudes nacionales; un folclore; un paisaje típico; monumentos y museos culturales; una mentalidad peculiar; símbolos oficiales, identificaciones pintorescas" (1999: 287)

proyecto con la presidencia de Roca. Con el firme propósito de organizar la nación y consolidar la unidad nacional, Roca organiza su gobierno bajo el lema “Paz y Administración”. Pero, se pregunta Botana (1997: 36), “¿Cómo hacer de la obediencia un hábito común entre pueblos que sólo conocían la dispersión espacial del poder?, ¿cómo consolidar la precaria integridad territorial recién conquistada, gracias a una aún más frágil identidad nacional?, ¿cómo, sino a través de un gobierno ordenado y estable?”. Este gobierno del orden y la estabilidad había fomentado la inmigración en la que confiaba para poblar y civilizar el desierto, siguiendo el mandato de Aberdi de “gobernar es poblar”. Pero esta inmigración trajo un nuevo problema a la hora de la definición de la nacionalidad que se intentaba delimitar en el Centenario. En efecto, esa sociedad nacional que aún no se terminaba de consolidar, recibían un número importantísimo de extranjeros, provenientes de naciones que a su vez también se encontraban en sus respectivos procesos de formación. Durante los últimos años del siglo XIX, precisamente, Europa se debatía en torno a estas cuestiones que culminarían con la Primera Guerra Mundial. Así, de acuerdo con Lilia Bertoni (2007: 11), en el Centenario argentino se imbrican ambos procesos de autfiguración nacional, “el que se gestaba en la sociedad local y el que vivían otros países, en referencia a los cuales se moldeaba el futuro rumbo del proceso interno.” Esto se complejiza más aún si tenemos en cuenta el internacionalismo propulsado por un movimiento obrero cada vez más formado, más numeroso, y más necesario en un sociedad industrializada. Esta arista de la situación no deja de manifestarse en las calles porteñas de 1910, a pesar del estado de sitio y de la vigencia de la “Ley de Residencia” y de la “Ley de Defensa Social”. Huelgas, manifestaciones, atentados se suceden también en pleno Centenario, frente a lo cual las agrupaciones más “patrióticas” responden a su vez con incendios y violencia.

Tal como señala Gladys Onega, las celebraciones del Centenario buscan avalar la representación de una Argentina europeizada y próspera y funcionan como un telón de fondo que pretende ocultar las crisis de una realidad bastante más compleja. Los gauchos que daban muestra de las destrezas camperas en los asados y festejos organizados por la élite eran un elemento pintoresco y decorativo que probaba en todo caso el éxito del proyecto civilizador sobre la barbarie, del mismo modo que el

desfile de las colectividades pretendía testimoniar una sociedad inclusiva e integrada, en la cual la unión de distintas fuerzas anunciaba un futuro pujante. Sin embargo, tras estas representaciones se esconde un presente conflictivo. Onega lo sintetiza de este modo:

una economía agropecuaria dependiente de la política imperialista británica; clases estructuradas y enfrentadas en profundos conflictos sociales, que se tradujeron en constantes huelgas obreras y en una violenta represión policial; panorama político basado en el fraude y en la digitación de candidaturas oligárquicas, pero profundamente conmovido por los triunfos socialistas de la Capital y por la creciente fuerza del radicalismo constituido en partido nacional; deformación del mapa económico-social del país dividido en el próspero litoral exportador y las zonas pauperizadas y estancadas del interior, con poblaciones predominantemente inmigratoria y nativa, respectivamente: Buenos Aires enfrentada de hecho al interior. (1982: 132)

Si bien este enfrentamiento entre las diversas realidades de los distintos sectores del país, sumado a los conflictos de clases y los desafíos que suponían en el campo social y cultural, se manifiesta de una forma particular en el Centenario, no es ciertamente originario de este período. De hecho, en muchos sentidos, puede ser interpretado como una de las consecuencias de desencuentros y decisiones políticas previas. Cuando Botana analiza los intentos de la denominada Organización Nacional por lograr la “reducción a la unidad”, señala que esta se logra o bien por la coacción y la violencia, o bien gracias a la construcción de acuerdos, como sostienen las teorías contractualistas. Sin embargo, habitualmente la adhesión a un proyecto se obtiene gracias a un juego en el que se imbrican operaciones violentas con otras más persuasivas basadas en el consenso. Podríamos sostener esto mismo para dar cuenta de lo ocurrido también en el Centenario. A la par de las operaciones discursivas y culturales que posibilitaron la construcción de mitos e imaginarios comunes, la conmemoración del aniversario de la Revolución de Mayo fue ocasión de enfrentamientos populares, de disturbios sociales, de promulgación de leyes xenofóbicas y de discursos autoritarios y violentos. En este contexto, el Centenario fue una fecha que propició un balance que, tal como afirma Natalio Botana, permitió la manifestación del optimismo de la clase dirigente, pero también de las amenazas que se cernían sobre ese modelo político. En este marco, el papel de los intelectuales asumió un rol protagónico. Al respecto señala el historiador: “Justificación y crítica: la ilustración del Centenario se lanzaba a la búsqueda de nuevas respuestas en el ensayo

histórico o literario, la crítica filosófica, la especulación moral y las reflexiones que proponían la economía o la sociología.” (Botana, 1977: 232-233)

El caso tal vez más paradigmático en este sentido es el ensayo *El juicio del siglo* que a pedido del diario *La Nación* publica Joaquín V. González en 1910. Este texto que no llega a desentonar en el coro de voces laudatorias que se escuchan en el Centenario, presenta, no obstante, ciertos claroscuros en su lectura del presente. González asegura que

... es tiempo ya de empezar el análisis científico que procure arrancar la historia del dominio de la causas accidentales, transitorias o personales, para ensayar la deducción de leyes constantes o periódicas, radicadas, ya en los caracteres étnicos y territoriales invariables, ya en las propias enseñanzas del pasado, ya, por fin, en la sistematización de las ideas, principios o teorías expuestas por los escritores de la época. (1979: 9)

Si bien al hacer un análisis crítico de la historia social y política precedente reconoce que “en el contrapeso de sus conquistas y desastres tenemos mucho que compensar y mucho que corregir” (1979: 151), considera ciertamente que el saldo es positivo. Su juicio al siglo concluye en cierto modo con la absolución, afirmando una “ecuación creciente de civilización nacional” (152). Esta absolución está dirigida también en cierto modo, según Onega, a la clase política y dirigente que a lo largo de esa centuria, pero particularmente en los últimos años, había tomado decisiones al menos “cuestionables” en cuanto a los reclamos obreros y a los derechos de los inmigrantes.<sup>18</sup> González analiza tanto el pasado como el presente para advertir “a su clase que la situación ha cambiado y que con ella deben cambiar los métodos de lucha” (Onega, 1982: 135). En lugar de operar desde la violencia, la represión y la expulsión, la nueva propuesta es “compensar” y “corregir”. Por eso, el lugar de los

---

<sup>18</sup> No hay que olvidar que González había tenido un rol preponderante en la discusión de algunas de estas leyes que posteriormente serían analizadas con una mirada más crítica. Así, por ejemplo, durante el debate de la Ley de Residencia en 1902, González sostuvo que “la aplicación de la ley no era una pena sino un acto de soberanía” ya que como la Constitución es “un instrumento de gobierno”, no podía oponerse a la acción de los poderes públicos que actúan en defensa de la nación” (Martínez Mazzola, 2003: 98). Por su parte, el Código de Trabajo elaborado por el propio González cuando fue ministro de Roca, que promovía el reconocimiento de ciertos derechos laborales, es interpretado de diferentes maneras por los estudiosos del tema. Hay quienes lo ven como una estrategia tendiente a permitir ciertas concesiones con tal de no perder los privilegios de clase, mientras que otros lo consideran como un auténtico esfuerzo, de corte más democrático, que busca dar respuesta a reclamos considerados válidos y justos. Al respecto puede verse: Martínez Mazzola, 2003; Roldán, 1993; Isuani, 1985; Suriano, 1988; Panettieri, 1967 y 1984; Oved, 1978.

intelectuales es ahora el de un “padre” o el de un “maestro” que señala los errores, pero no ya para castigar, sino para educar a partir de ellos:

Nuestra idea, como creemos que deberá ser la misión de todo espíritu cultivado en las ciencias sociales y políticas, es que la nación de hoy, y más aún la de mañana, recorte de su vida pasada las saludables lecciones de experiencia y buen juicio que se encierran siempre en las cosas del tiempo transcurrido. Como en una familia el padre o el maestro cuidan de que los niños no oculten sus defectos, o no simulen cualidades que no poseen, en el interminable trabajo de la educación y del gobierno de un pueblo no es honesto ni eficaz en sentido alguno, entender por buena o patriótica política la que consiste en encubrir u ocultar los errores... (González, 1979: 174)

Desde esta mirada que compara al “pueblo” con “niños” y a los “espíritus cultivados en las ciencias sociales y políticas” con padres y maestros, *El juicio del siglo* señala una misión para todos los agentes del campo cultural y político. Es en este marco que los intelectuales de principios del siglo XX revisan el proyecto inmigratorio heredado de la Generación del 37 y plasmado en la Constitución de 1853, ya que la idea de “civilizar” la nación a partir de la incorporación de grupos de inmigrantes laboriosos, que aportaran las luces europeas para traer el progreso al desierto argentino está lejos de concretarse. El proceso inmigratorio es en los números realmente exitoso, sin embargo las clases dirigentes argentinas miran con sospechas, o con franco rechazo, a la masa de extranjeros que ha ingresado al país. Hay quienes como González en el *Juicio del siglo* promueven una actitud docente o paternalista tendiente a la asimilación de ese grupo social, mientras que otros insistirán en medidas más drásticas.

Como señala Villavicencio (2003), desde una interpretación biologista, muchos comienzan a percibir a los inmigrantes como una enfermedad, como un tumor, que puede lesionar y poner en riesgo el cuerpo social. Tal como afirma Adrián Jmelnizky (2003), aunque los inmigrantes previstos por Alberdi y Sarmiento eran los del Norte de Europa, los que llegaron a Buenos Aires provenían en general del Sur y presentaban un perfil diferente al que había soñado la generación del 37. En principio, además del aspecto racial y por consiguiente cultural que ciertamente preocupaba a muchos políticos e intelectuales del Centenario, el centro del rechazo se basaba en sus ideologías y su participación en el movimiento obrero. A su vez, para un importante sector, el proyecto inmigratorio había fracasado ya que las comunidades de extranjeros buscaban mantener sus identidades (sus lenguas, su religión, su educación,

sus propias escuelas) y se desmoronaba entonces el modelo asimilacionista que se promulgaba desde el Estado. Por eso, el proyecto que pretendía que trasplantando la civilización en el desierto, la barbarie argentina se erradicaría, fue reemplazado por un modelo de absorción que buscaba o bien la profilaxis ante las enfermedades sociales que portaban los extranjeros, o en todo caso, su asimilación a la idiosincrasia nacional. Ante esto, se implementaron medidas extremas como la Ley de Residencia o de la Ley de Defensa Social con el fin de impedir el ingreso de extranjeros anarquistas, expulsar a aquellos que generaran conflictos obreros o disturbios sociales, o directamente, plantear la pena de muerte.<sup>19</sup> Paralelamente, otras medidas, sustentadas por la representación de la Argentina como “crisol de razas”, sostenían que instituciones como el servicio militar obligatorio y la educación pública nacional lograrían “argentinizar” al extranjero, o al menos a su descendencia. Es esta arista la que interesa estudiar aquí para ver cómo desde el sistema educativo y a partir de ciertas operaciones orquestadas por los agentes del campo cultural se buscó intervenir para modelar una representación de la nación como crisol aglutinante.

Nuestra literatura siempre se mostró tensionada por los debates sociopolíticos, y la figura de los escritores nacionales se superpuso a la largo del siglo XIX a la de los dirigentes políticos. Sin embargo, a partir de los inicios del siglo XX, como vimos, se puede observar un campo cultural que adquiere mayor autonomía y que por consiguiente define de un nuevo modo a sus agentes. En efecto, los debates del Centenario en torno a una literatura nacional, su historia y la noción misma de nación se sustentan en fuertes enfrentamientos ideológicos y generan tipos particulares de intelectual, desconocidos hasta el momento: Ricardo Rojas, Manuel Gálvez, Leopoldo Lugones son escritores, críticos, periodistas especializados, profesores, historiadores que viven “de su pluma” y, a su vez, ciudadanos que aportan diagnósticos y posibles soluciones para el momento sociopolítico contemporáneo.<sup>20</sup> Puede verse en los trabajos de estos “intelectuales legisladores”, según la definición que vimos en

---

<sup>19</sup> Para un análisis crítico de los debates parlamentarios en torno a estas leyes y las representaciones e ideas que pusieron en escena ver Villavicencio (coord.), 2003.

<sup>20</sup> Una descripción del campo cultural argentino de entonces, así como una descripción de esta nueva representación de los intelectuales puede verse en Masiello, 1986. Según esta autora, los tres autores mencionados comparten ciertos rasgos definitorios para el intelectual nacionalista del Centenario como su pertenencia a familias patricias del interior del país y la revalorización de la tradición castiza en la construcción de la identidad argentina.

Bauman (1997), una serie de operaciones “neotradicionalistas”, tendientes a restaurar una unidad y delinear los imaginarios necesarios para cohesionar un cuerpo social agrietado. Según Hobsbawm, el “neotradicionalismo” es una línea de acción propia de ciertos nacionalismos, definida como “una reacción defensiva o conservadora frente a la perturbación del viejo orden social por la epidemia en aumento de la modernidad, el capitalismo, las ciudades y la industria, sin olvidar el socialismo proletario, que era su consecuencia lógica” (Hobsbawm, 1998: 165). Desde otros sectores, en cambio, se busca cortar de raíz con un pasado al que se considera feudal y conservador, y se promueve la glorificación del presente a través del lenguaje de la ciencia. En este contexto, tal como sostiene Francine Masiello (1986), los agentes del campo cultural argentino de las primeras décadas del siglo, llevan a consecuencias extremas el reclamo de poder y autoridad imperantes en el campo precedente. El intelectual en alianza con las élites organiza un programa a partir del cual ejercer su poder sobre la escritura y sobre el público. Esta labor es percibida como un deber cívico y moral por un sector de los productores de bienes simbólicos, que según Leticia Prislei (1992) devienen así “maestros-ciudadanos”. En el seno de una auténtica República de las Letras delinear los rasgos identitarios para una nueva Argentina y promueven una formación nacional y republicana que pueda dar respuesta a los cambios sociales y políticos, en el marco de la sanción de la Ley Sáenz Peña que promulga el voto secreto y obligatorio. Surgen así proyectos editoriales de gran envergadura, revistas especializadas como *Nosotros* o *La Revista de Filosofía*, propuestas educativas, debates, etc. En ellos se redefine la misión del intelectual, al calor de las circunstancias locales (“la cuestión social”, “la cuestión política”, “la cuestión lingüística” y “la cuestión nacional”), así como circunstancias internacionales como la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa. Los agentes del campo cultural argentino, según Prislei, se definen en respuesta a estas demandas perfilando su tarea como un auténtico magisterio. Es por esto que cierto sector de la República de las Letras pretende ejercerlo a través de una docencia que permita conformar una sociedad disciplinada que sostuviera ciertas jerarquías, mientras que desde el otro margen se concebía a “los pensadores y artistas como emisarios/protagonistas del cambio social y... reafirmaba

un pedagogismo que transformando las mentes convertía a los hombres en ciudadanos dignos.” (Prislei, 1992: 48).

Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo hablan en este contexto de una "reacción nacionalista", debida no sólo a circunstancias sociopolíticas, sino también a otras propias del campo intelectual emergente, especialmente en las formaciones literarias,

... así lo testimonian el papel que se atribuyó a la literatura y a los escritores en la afirmación de la identidad nacional, el carácter de discusión literaria que asumió uno de sus episodios característicos –la cuestión del *Martín Fierro*– la búsqueda de una tradición nacional propiamente literaria (es decir no solo político – institucional), y la creación misma de una cátedra de literatura argentina, dictada por quien ostentaba los títulos de idoneidad intelectual para ejercerla. (1980: 93)

Desde esta línea, el intelectual tal vez más orgánico que acometió la tarea de crear una tradición literaria en nuestro país fue Ricardo Rojas, fundador de la cátedra en la Universidad de Buenos Aires y autor de la primera *Historia de la literatura argentina* (1917-1922) en el ámbito académico, texto que, como veremos más adelante, a partir de un minucioso estudio de los textos folklóricos intenta recuperar el pasado literario nacional y demostrar la existencia de una auténtica literatura argentina, de ahí esta ponderación. El proyecto se articula con su dirección de la “Biblioteca Argentina” (1915-1928), colección que aspiraba a construir el canon de los clásicos de nuestra literatura. No obstante, desde otros sectores del campo se construían otras propuestas, como la colección “La Cultura Argentina” dirigida por Ingenieros entre 1915 y 1925 que proponía otros recortes, otros nombres, otras prácticas de lectura (Degiovanni, 2007). A esto me referiré en el capítulo titulado “Coleccionar”.

Los agentes del campo cultural asumen así un rol protagónico a través de sus obras, de ciertos gestos y de vínculos más o menos explícitos con el poder político. La mayoría de los autores que estudiaremos ejercen en su contexto alguna forma de autoridad: son funcionarios, intelectuales respetados y consagrados, agentes a los que se convoca o se les otorga “comisiones” a cargo del poder político, etc. Esto hace que sus palabras, sus gestos, sus actitudes, en fin sus “representaciones” posean una “eficacia simbólica” en la construcción de los imaginarios compartidos.<sup>21</sup> En función de esto se entreteje una alianza entre estos agentes del campo cultural y el poder

---

<sup>21</sup> Sobre el concepto de “eficacia simbólica” ver Bourdieu, 1995.

político. Tal como señala Francine Masiello (1986: 36), "Los intereses históricos del proyecto del Centenario colocan al artista en el lugar del intérprete de la cultura y la tradición nacionales. Tal empresa no solo brinda prestigio al escritor, sino que recluta su talento para la construcción de la ideología estatal."

Esta relación entre el Estado y los intelectuales, según Miguel Dalmaroni, se combina con la alianza que se establece con el mercado cultural. En efecto, para este autor, en la Argentina del Centenario el letrado ya no es un político pero

persigue para sí la figura del escritor profesional en tanto subjetividad social diferenciada y distinguida. Sin embargo, la relación que / mantiene este nuevo tipo de escritor con el Estado es sumamente estrecha y sin ella no se puede explicar su emergencia como nueva figura social. Los literatos, que ya no pueden ni quieren ser generales o ministros, se hacen pedagogos del nacionalismo del Estado para hacerse escritores (mientras imaginan o esperan que, siendo poetas, han de ser naturalmente los pedagogos de la nacionalidad reconocidos por el Estado. (1996: 77-78)

El intelectual es visto pues como maestro, como tutor, como modelo que puede enseñar a ser nación a partir de su palabra y ejemplo. En este sentido, Dalmaroni también habla de una auténtica República de las letras, ya que

durante la modernización de la literatura argentina, tanto algunos escritores-artistas como ciertos funcionarios públicos concedieron, desearon, imaginaron o alcanzaron a creer que planificar el Estado era la misión principal de las nuevas letras y, luego, la justificación del escritor moderno y de su lugar en la sociedad. (2006: 16)

De este modo, el campo cultural y el campo de poder vuelven a imbricarse, pero no ya para que éste último imponga sus normas a los intelectuales, sino para que los intelectuales ejerzan el poder, la docencia y la "corrección" sobre él.<sup>22</sup> En un contexto de crisis de la identidad nacional, en el que muchos temían por la corrupción racial, lingüística y por tanto moral de la ciudadanía, los intelectuales como padres, médicos, correctores y docentes asumen la tarea de articular una representación de la "argentinidad" capaz de suturar ese cuerpo disgregado. Según Funes, "La idea de crisis es un objeto creado para legitimar el campo intelectual y el campo de la 'cultura', entendida como un territorio que es a la vez moral, estético y social, se presenta como su imperioso contrapeso. En ese cruce entre cultura y orden se traza el objeto

---

<sup>22</sup> Tal vez el ejemplo más emblemático que puede citarse en este sentido son las conferencias que pronuncia Lugones en el Teatro Odeón en 1913, a las cuales acuden los más importantes representantes del poder político. Lugones aquí "da cátedra" y la clase política toma nota para corregir rumbos. Como veremos más adelante, estas conferencias serán luego reunidas y editadas en *El payador*.

‘nación’” (2006: 404). Para este cometido, se instauran al decir de Ramos (1989), determinados “dispositivos pedagógicos”, como veremos a continuación.

### **Construir un imaginario común: el papel de la escuela y la lengua nacional**

Trátase de defender nuestra lengua en la propia casa y defenderla de quienes vienen, no sólo a corromperla sino a suplantarla.

Ricardo Rojas, *La Restauración Nacionalista*

Hobsbawm explica que el territorio de la nación moderna no se parece en absoluto al “territorio patrio” precedente, en el cual el individuo compartía efectivamente con su familia y con sus vecinos un espacio, una lengua, unas costumbres. Pero “con el declive de las comunidades reales a las que estaba acostumbrada la gente –aldea, familia, parroquia y barrio, gremio, confraternidad y muchas otras-... sus miembros sintieron la necesidad de algo que ocupara su lugar. La comunidad imaginaria de ‘la nación’ podía llenar ese espacio.” (1998: 158)

Esta comunidad imaginaria, como ya señalé, se crea a partir de ciertas operaciones y de ciertas instituciones, entre las cuales se va a destacar tanto en Europa como en América, la escuela. Un sistema educativo nacional es fundamental para abonar esta comunidad y exige por supuesto una lengua nacional. Según Hobsbawm (1998: 160), “la educación se unió a los tribunales de justicia y a la burocracia como fuerza que hizo de la lengua el requisito fundamental de la nacionalidad”.

En la historia de la educación y del sistema educativo argentino, el período del Centenario ocupa a raíz de todo esto un lugar central.<sup>23</sup> Para un importante sector del campo intelectual y político, la escuela argentina aparece como la principal esperanza para concretar este "programa de argentinización" que busca responder a

---

<sup>23</sup> Sobre el tema de la historia de la educación en la Argentina puede verse: Cucuzza (comp.) 1996; Tedesco, 1986; Weinberg, 1984; Puiggrós (dir.) (2001)

los “peligros” que podían surgir si no se accionaba de determinada manera sobre esa sociedad aluvional. Refiriéndose a esto, afirma Halperín Donghi:

...la conciencia de pertenecer a una comunidad nacional se está desvaneciendo junto con la identificación con un Estado que es cada vez menos la expresión política de ésta. La reordenación de la lucha política debe entonces complementarse con una vigorización del sentimiento nacional inducida por el Estado de modo primordial aunque no exclusivo mediante el adoctrinamiento escolar (...) / El nuevo nacionalismo, lejos de presentarse como una ideología antiinmigratoria, se propone como la adecuada a un país que debe reconciliarse con las transformaciones demasiado rápidas que ha sufrido. (1987: 226-228)

La institución escolar es una poderosa herramienta a la hora de construir subjetividades y en este caso, subjetividades nacionales. Entran a jugar aquí lo que Gellner denomina "engaños y autoengaños básicos del nacionalismo". Según este autor, el nacionalismo busca imponer una cultura y se apoya para esto fundamentalmente (aunque no exclusivamente) en la institución escolar y en el afianzamiento de una lengua nacional. En este sentido agrega:

Esto implica la difusión generalizada de un idioma mediatizado por la escuela y supervisado académicamente, codificado según las exigencias de una comunicación burocrática y tecnológica módicamente precisa. Supone el establecimiento de una sociedad anónima e impersonal... Sin embargo esto es exactamente lo contrario de lo que afirma el nacionalismo... El nacionalismo suele conquistar en nombre de una supuesta "cultura popular" (a la que reelaboran los letrados). (1991: 82)

La lengua nacional que se pretende restaurar es la “original”, la que “naturalmente” debe hablarse en el país. Como sostiene Ángela Di Tullio (2003), la identidad lingüística y sus relaciones con otras lenguas se dirimen como conflictos de poder. En la Argentina del Centenario este problema se origina en primer lugar por poseer una lengua heredada de un pasado colonial, cuestión que ya había sido abordada con denuedo por los intelectuales de generaciones anteriores, como la del 37; en segundo lugar, la nueva “invasión lingüística” generada por la inmigración, que es temida y atacada por los intelectuales nacionalistas. Es interesante ver que en el primer caso, el enfrenamiento lingüístico que encaran los intelectuales se sustenta en un programa progresista, mientras que los nacionalistas del Centenario se encuentran movilizados por un paradigma conservador del lenguaje. Con respecto al problema de la “lengua heredada”, esta autora distingue tres posiciones fundamentales entre los intelectuales y políticos argentinos: por un lado, quienes aspiraron desde una mirada rupturista a consolidar la independencia lingüística con respecto a España; luego,

quienes pretendieron imponer el español peninsular como lengua nacional; y finalmente, los que apostaron por una posición más equilibrada. En relación con la diversidad lingüística aportada por la inmigración, la mirada de la élite no era por supuesto favorable y se intentó (con bastante éxito) aplastar esas diferencias e implantar *el "idioma patrio"*. Los enfrentamientos lingüísticos son enfrentamientos políticos y de poder. En este caso, se logró acelerar un proceso de transculturación casi feroz porque a la posición marginal que habitualmente asume la lengua del inmigrante, se sumaba que los recién llegados tampoco hablaban lenguas consolidadas, además de que en su mayoría eran analfabetos, lo cual los excluía del patrimonio simbólico canonizado de sus respectivos lugares de origen.<sup>24</sup> Como explica Di Tullio (2003: 31), "los dialectos italianos, el gallego o el vasco, el árabe coloquial o el ydish eran variantes vernáculas que no suscitaban una lealtad suficientemente fuerte como para resistir el embate de la política lingüística pergeñada para erradicarlas".

Esta política buscaba pues, "corregir" los excesos y extranjerismos y evitar el entrecruzamiento con las lenguas de los inmigrantes.<sup>25</sup> Una de las figuras determinantes en este sentido, es la de Ernesto Quesada, miembro de la Academia, del Ateneo, partícipe en la fundación de la cátedra de Literatura Argentina (Terán, 2000). Ante el éxito editorial de ciertas publicaciones "impuras" lingüísticamente y la defensa de esa contaminación desde determinados sectores intelectuales, escribe su famoso ensayo "'El criollismo' en la literatura argentina", texto que oficiará como primera voz en un concierto de polémicas acerca del contenido de la literatura argentina y del lenguaje nacional en general. Quesada señala que la contaminación no tiene lugar solamente en la lengua hablada, en la calle, en la vida social, sino que ha ingresado en la letra escrita. Es por esto que considera su deber dar una voz de alarma

---

<sup>24</sup> Valeria Sardi cita el caso del maestro D. Gauna, quien en una conferencia dictada en el Consejo Escolar 4º de la Ciudad de Buenos Aires, muestra su preocupación no ante la circulación de lenguas extranjeras en nuestro país, sino particularmente ante estos dialectos marginales que no constituyen lenguas oficiales nacionales. El maestro "...advierte sobre el estatuto lingüístico de esas otras lenguas que se hablan en nuestro país que no poseen una 'ciudadanía universal, como lo es el italiano literario y oficial' sino que se tratan de 'un mal genovés, que á la postre inhabilita al alumno para la adquisición siquiera de un vocabulario común'..." (Sardi, 2010: 33)

<sup>25</sup> En el caso del Centenario sería no sólo un ejemplo de instauración de una política lingüística en este sentido, sino un caso de planificación lingüística por parte del Estado, que puede verse en la "legislación, implementación de planes de estudio, programas, libros de texto, proliferación de gramáticas escolares". (Di Tullio, 2003: 42)

a sus pares, quienes habitualmente no consumían esas publicaciones masivas. A partir de un minucioso relevamiento de literaturas “marginales” y muy consumidas a nivel popular, Quesada (1902) plantea el peligro que corre el idioma nacional, para él el español, si se deja corromper por esa “jerga gauchi-orillera-cocoliche”. En su defensa está la escuela que logrará la unidad lingüística. Así afirma:

En un país como el nuestro, de índole exageradamente cosmopolita, donde ideas y costumbres andan en revuelta confusión, es deber de los cultores de las letras salvar el lenguaje literario –el cual, precisamente, es el depositario del espíritu de/ la raza, de su genio mismo-, de la contaminación y corruptela de aquel entrevero de gentes y de idiomas; de ahí que sea menester que, por sobre nuestro cosmopolitismo/ se mantenga incólume la tradición nacional, el alma de los que nos dieron patria, el sello genuinamente argentino, la pureza y gallardía de nuestra lengua. (228-230)

Los “cultores de las letras”, escritores, docentes y funcionarios públicos, tienen el deber de salvar la lengua patria y para esto, “salvar el lenguaje literario”. Bajo este lema, fundan alianzas que además de tener consecuencias políticas palpables, tendrán como corolario la fundación de una literatura nacional, la escritura de su historia, la conformación de su panteón, la canonización de ciertos modelos textuales, la censura de los entenados y el establecimiento de cronologías y formaciones. Así, entre las principales consecuencias de este primer nacionalismo intelectual y del debate en torno al criollismo y la lengua argentina se encuentra precisamente la fundación de la cátedra de Literatura Argentina. Ernesto Quesada, Rafael Obligado, Calixto Oyuela aparecen como los gestores de este programa, tal como puede verse en el discurso mediante el cual Obligado presenta al elegido para esta tarea de docencia, investigación y patriotismo: Ricardo Rojas (Altamirano, 1983). Tal como afirma Diana Quattrocchi, el Centenario instaura un “programa de argentinización” en el que el discurso histórico y el recurso al pasado son centrales:

La “argentinización” en marcha apareció con mucha claridad en el campo de la literatura. La creación de la primera cátedra de Literatura Argentina y la publicación a partir de 1917 de una monumental Historia... se acompaña de una revalorización de la poesía gauchesca por parte de la elite que hasta entonces había desdeñado el éxito popular del *Martín Fierro*. (1995: 40)

La fundación de la “literatura nacional”, con la correspondiente revalorización de ciertas tradiciones en detrimento de otras, es un proceso que va de la mano con la construcción de una representación de la lengua nacional. Para concretarlos, muchos

agentes del campo de poder y del campo intelectual, además de la denuncia constante, de las publicaciones al respecto, de los debates políticos y culturales, afirman que es la escuela la institución que debe construir y difundir una lengua común y alfabetizar.<sup>26</sup> Como sostiene Di Tullio (2003: 18), “Los nacionalistas del Centenario, diseñan la construcción simbólica de la nación, en la que la lengua estará encargada de delimitar el sector legítimo”. En efecto, más allá de la intervención en la prensa y a través de ciertas políticas editoriales, para muchos la escuela aparece como la principal esperanza para lograr extirpar las “jergas” foráneas (que, por supuesto, no son las mismas para todos: hay quienes quieren suprimir los términos gauchescos, otros que están en contra del purismo español y los dictámenes de la Real Academia, otros, en fin, que se horrorizan ante el habla “orillera”, el “lunfardo” y el cocoliche...). Esta política de “erradicación” de la que habla Di Tullio, se sostenía, como han señalado también numerosos investigadores, en la reconstrucción del pasado y la memoria nacional, la instauración de determinados rituales cívicos y el diseño de ciertas representaciones, en particular en lo referente a la lengua y la literatura nacional.<sup>27</sup> En este sentido, enseñar a leer y escribir “el idioma nacional” y enseñar a leer su literatura son tareas patrióticas.<sup>28</sup> Como señalo en el capítulo correspondiente, se asume un paradigma normativo que impone al docente y a los materiales didácticos la distinción entre el “buen hablar” y el habla coloquial, considerada inferior. Se pretende que la escuela logre “la normalización de la diversidad lingüística, es decir una cuestión de política de la lengua” (Sardi, 2006: 71). Se impone así un imaginario escolar, con cierta vigencia aún en la actualidad, a través del cual se concibe la

---

<sup>26</sup> La sanción de la Ley 1420 que establece la educación primaria "obligatoria, gratuita, gradual" es también consecuencia de esto. Los números son elocuentes:

"Para 1914 el panorama es el siguiente: la población en edad escolar de todo el país ha crecido desde 1869 tres veces y media; la cantidad de niños que reciben instrucción primaria ha pasado del 20 % en 1869 al 56 % en 1914; en la ciudad de Buenos Aires ahora son las tres cuartas partes de la población en edad escolar las que reciben instrucción primaria, 51 % en la provincia de Mendoza, 54 % en la de Tucumán, 53 % en la de Córdoba y 52 % en la de Buenos Aires... si los analfabetos eran las dos terceras partes de la población en edad escolar de todo el país para 1883, para 1909 son sólo una tercera parte de esa población. Para la ciudad de Buenos Aires, que siempre presentó los índices más bajos de analfabetismo del país, las cifras son un tercio de analfabetos de la población en edad escolar en 1883 contra un 14 % de los mismo en 1909" (Korn y de la Torre, 1980: 591)

<sup>27</sup> Son muchos los autores que hacen referencia a este conjunto de estrategias que en la Argentina se implementaron para tal fin: Halperín Donghi, Tulio: 1987; Di Tulio, 2003; Bombini, 2004; Vázquez Villanueva, 1997, 2005 y 2006; Bertoni, 2007; Quattrocchi Woisson, 1995.

<sup>28</sup> La función de la escuela en la formación de la nacionalidad es analizada en la mayoría de los autores ya citados. Específicamente puede verse también: Romero, 2004; Cucuzza, 2007; Sardi, 2010.

“corrección” como función central de las instituciones educativas y de sus funcionarios. La escuela, el docente (y en sentido amplio, todos los agentes del campo cultural y educativo) deben fundamentalmente enseñar a distinguir lo legítimo de lo que no lo es: como señala Vázquez Villanueva (1997), corregir la lengua, es corregir la etnia y en definitiva, corregir la nación. Como pretendo demostrar en esta tesis, el texto literario también es considerado por ciertos intelectuales dentro de este paradigma, como un material didáctico, como una herramienta que en las manos indicadas, posibilitará modelar la identidad nacional. Así, tanto Ricardo Rojas en la *Restauración nacionalista* como algunos docentes y pedagogos de la época insisten en la importancia del decorado escolar, las reproducciones plásticas de paisajes nacionales, la poesía, el teatro, las esculturas, las “postales” y los museos para este cometido. Como explica Sardi (2010: 36), “el arte será, también, un medio para transmitir el sentimiento nacional a los niños en edad escolar a partir de las expresiones artísticas y no de la mera abstracción intelectual”.

En este sentido, resulta válido para el presente recorte repensar el papel de la educación cultural y estética en la formación de ciudadanos para el Estado moderno, tal como lo hacen David Lloyd y Paul Thomas, quienes señalan que a medida que se desarrolla la división entre el trabajo manual e intelectual, crece la importancia de la formación cultural; a raíz de esta situación surgen instituciones del Estado que hacen de la literatura y las artes objetos ejemplares de la pedagogía (1988: 2). La cultura se transforma así en un elemento central para la legitimación del Estado a la vez que para la formación del ciudadano y la educación artística y cultural en manos de la clase dirigente permite crear un pueblo más sumiso y manejable. De esta manera, el sistema de educación es pensado como un instrumento de control dirigido especialmente a las clases trabajadoras. Incluso el “espacio pedagógico” en la clase moderna es una representación del “mundo público de lo político”: el maestro (representación del *pater* y en consecuencia, del Estado) se ubica en un lugar más elevado, lo que le permite vigilar e interpelar simultáneamente a todos. Para estos autores, educación artística, formación ética e instrucción política forman parte de un programa que tiene un claro propósito: construir y controlar al ciudadano.

Esta mirada sobre el papel de la educación estética en tanto campo que reproduce la dominación se asienta por supuesto en una determinada concepción del “arte” y “la cultura”. Concebir que la enseñanza de estas manifestaciones es una herramienta para ejercer el control social es considerar que estas prácticas no son precisamente construcciones sociales; que están al margen de la acción de los sujetos, o en todo caso, que son sólo ciertos sujetos los que pueden manipularla y darle forma en función de un proyecto; que la literatura puede “usarse” para construir la identidad, el territorio, la tradición y la lengua nacional, pero también para enseñar, de acuerdo con un determinado fin. Desde esta perspectiva, para cierto sector del campo cultural del Centenario la estética educa. Este es el punto de partida y de llegada de muchos textos publicados entonces. De ahí la preocupación de Quesada, por ejemplo, ante el éxito editorial de la “literatura criollista” y el proyecto entonces de afianzar una política de publicación de “los mejores textos nacionales” encarada por diversos intelectuales. Como ha demostrado la crítica, en la literatura de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, tanto el discurso criollista como la figura y el habla de los inmigrantes se hacía cada vez más presente, particularmente en ciertos medio de prensa como *Caras y caretas*, en folletines y en el teatro.<sup>29</sup> Por esto se instaura tanto un proyecto de conformación de una tradición selectiva hacia las obras del pasado como la consolidación de una tarea docente y crítica para frenar los avances de ciertas publicaciones populares de gran éxito en el presente.<sup>30</sup> Los escritores de entonces ven con nitidez los lazos que ligan la génesis cultural y política en la vida de la nación, por ello la literatura (y su historia, al igual que la de las artes en general) es percibida como una gran pedagoga. A partir de ella y sobre ella se orquestrarán diversas

---

<sup>29</sup> Sobre la inmigración en la literatura argentina pueden verse el libro de Gladys Onega (1982) que lleva ese título así como García Germán (1970), Pelletieri (1999), Di Tullio (2003). Sobre la presencia de los inmigrantes en los libros de lectura puede consultarse, por ejemplo: Cucuzza (2007), Alloatti (s/f) y Sardi (2010); acerca de la literatura criollista son fundamentales los aportes de Prieto (1988) y Rubione (coord.). (1983); Viñas (1989) también ha estudiado la presencia de estas voces “intrusas” en la literatura popular hacia los años 20 en nuestro país.

<sup>30</sup> Al respecto señala Graciela Montaldo, “A comienzos del siglo XX, se produce en la literatura argentina lo que se ha denominado ‘el proceso de profesionalización’ de sus escritores, con el cual los productores pasan a tener una nueva conciencia de su tarea intelectual... este proceso está ligado a la nueva actividad editorial y la ‘conciencia histórica’ de los intelectuales de la generación del *Centenario* que se abocan a crear un modelo cultural para el estado” (1989: 35).

operaciones para coleccionarla, narrarla y enseñarla. También, se escucharán voces tendientes a destronarla promoviendo en cambio un paradigma de análisis sociológico.

### **Colecciones, historias y antologías literarias**

Materia primaria de unidad de toda literatura es el idioma... la literatura nacional... nace, históricamente, con el idioma nacional, que es el primer elemento de demarcación de los confines generales de una literatura.

J. C. Mariátegui, *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*.

Hemos visto que el intento de fundación de la literatura argentina que encaran los intelectuales del Centenario se relaciona fuertemente con la cuestión del “idioma patrio” y la nacionalidad, pero también es necesario vincular esta operación con lo que ocurría en este mismo campo en otros países. El afianzamiento de las identidades nacionales, como vimos, tuvo lugar en Europa hacia fines del siglo XIX y principios del XX y en ese marco surgieron también los intentos de construir las correspondientes literaturas nacionales, con la serie de estrategias políticas, editoriales y educativas que esto implicaba. En Europa, Gervinus y De Sanctis, por ejemplo, publican sus monumentales historias en 1842 y 1872 respectivamente, como parte de un proyecto más ambicioso de definición y afirmación de la nacionalidad. Como sostiene Mariátegui, quien también vislumbra la importancia de la literatura peruana para la definición de la identidad de esa nación, “El florecimiento de las literaturas nacionales coincide, en la historia de Occidente, con la afirmación política de la idea nacional” (2007: 195). De la mano de intelectuales como él, Latinoamérica inició también este recorrido que para muchos funcionaba como un apéndice del proyecto español y para otros implicaba la fundación de una nueva tradición.<sup>31</sup> Surgen así, según Funes (2006:

---

<sup>31</sup> Dice, por ejemplo, Mariátegui (2001: 201), “Y en el Perú la literatura no ha brotado de la tradición, de la historia, del pueblo indígenas. Nació de una importación de literatura española; se nutrió luego de la imitación de la misma literatura. Un enfermo cordón umbilical la ha mantenido unida a la metrópoli.”

282), “esas narraciones metaliterarias que son las historias de la literatura” articuladas desde un doble movimiento: “por un lado, el compendio y el relevamiento y, por otro, la hermenéutica en términos de lo nacional”<sup>32</sup>.

El concepto de *literatura* y de *literaturas nacionales*, como demuestra Williams, se redefine a fines del siglo XIX. En particular la “historia” de estas literaturas dejó de serlo, y se convirtió en “tradición”. Esta, lejos de ser un elemento inerte propio del pasado, es “una fuerza activamente configurativa, ya que en la práctica, la tradición es la expresión más evidente de las presiones y límites dominantes y hegemónicos” (Williams, 2000: 137). Se trata pues, de una construcción con el poder de limitar, corregir, naturalizar prácticas, convenciones, actitudes y representaciones. Se trata siempre, según Williams (2000: 137), de una *tradición selectiva*, entendida como una “versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social” (137). Si pensamos en nuestro país, ciertos intelectuales del campo se encontraban en una posición inmejorable para definir esta tradición selectiva a través de una profunda intervención sobre un corpus textual casi virgen. El poder que ejercen se demuestra en la vigencia que tuvieron muchas de esas reconstrucciones en detrimento de otras. Como veremos más adelante, un caso paradigmático es la operación de cooptación que realiza Rojas sobre *La tradición nacional* de Joaquín V. González (Degiovanni, 2005-2006 y 2007). La aceptación de la tradición impuesta por Rojas evidencia esa “fuerza activamente configurativa” de la que habla Williams, motivo por el cual su estudio se encuentra destacado en esta tesis. Para los intelectuales nacionalistas, “crear una conciencia nacional” se relacionó con fundar una lengua y una literatura propias y también, una tradición estética autóctona (Rojas, 1909, 1910, 1917-1922 y 1924); con entronizar y canonizar un texto fundamental, como hacen Rojas en su *Historia de la literatura argentina* (1917-1922) y Lugones en *El payador* (1916), como se ve en la encuesta que promueve la revista *Nosotros*; con fundar colecciones que instauraran recorridos y formas de consumo para la literatura argentina, como hacen tanto *La Biblioteca Argentina* como *La Cultura*

---

<sup>32</sup> Funes (2006) compara el proceso que tiene lugar en Argentina con el que lleva a cabo Alberto Zum Felde (1921) en Uruguay con su *Crítica de la literatura uruguaya* (ver también Funes, 1999), así como el encarado por José Riva Agüero (1905) en Perú con su *Ensayo sobre el carácter de la literatura del Perú*.

*Argentina*; con construir antologías y textos apropiados para la circulación escolar, que instauren legitimidades y corrijan errores. Por esto, es necesario en función del recorte aquí propuesto, estudiar tanto estos textos de circulación más académica, con una posición hegemónica en el campo cultural y político, como aquellos materiales menos canonizados y que tienen un enfoque explícitamente didáctico, tales como los trabajos de Alonso Criado (1919), García Velloso padre (1896) e hijo (1905 y 1908). A su vez, es interesante estudiar las discusiones y debates que tenían lugar en la prensa y en revistas especializadas como *Nosotros*, por ejemplo, ya que esta publicación, como señala Di Tullio (2003), asumía una posición reivindicatoria del aporte inmigrante para la conformación de la nacionalidad. A su vez, en este ámbito es pertinente estudiar también ciertos artículos de la *Revista de Filosofía* que debaten en torno a la cuestión educativa y los discursos legítimos para abordar la definición de la “cultura” o la “raza argentina”, como prefiere denominarla José Ingenieros.

Como ya he señalado, el recorte aquí propuesto exige tener en cuenta las relaciones existentes entre historia literaria, historia política e historiografía, que han sido estudiadas por trabajos ya clásicos, particularmente en el período aquí recortado, como los de Romero, José Luis (1965 y 1982), Botana (1977), Ferrari y Gallo (1980), Devoto (1992 y 2010), y Halperín Donghi (1987). La historiografía como género, así como la conservación de documentos, monumentos y antologías también son aspectos de interés y para estudiarlos serán imprescindibles las reflexiones de White (1987), Foucault (1970) y Campra (1987). La construcción de colecciones es otra arista sumamente rica para explorar esta temática, como puede verse en los trabajos de Clifford (1985 y 1995), Pomian (1997), Benjamin (1986) y Stewart (1984). Lo que me interesa en este caso, es entrelazar la figura del coleccionista con la del intelectual de este momento, ya que los escritores de entonces emprenden ciertamente un trabajo fundacional al diagramar las primeras colecciones de “los mejores libros nacionales”, como indica el lema de la Biblioteca dirigida por Rojas. De entre la multiplicidad de textos que se habían publicado en nuestro país a partir de la colonia (o aún de aquellos textos orales previos) había que decidir cuáles rescatar, prologar, explicar, recortar para incluir en las colecciones que delimitarían el canon de la literatura argentina. Como dice Benjamin (1986: 23), “la pasión de coleccionar limita con el caos de los

recuerdos” y a partir de ese caos interesa analizar cómo se intentó construir un orden en bibliotecas que pretendieron tener gran circulación social. Tal como demuestra Degiovanni (2007), la publicación de colecciones que consagraran un canon de autores y obras nacionales fue entonces tema de debate, ya que las prácticas de lectura son también prácticas políticas y por tanto, objeto de disputas. A su vez, como he dicho, además de estas colecciones de circulación más masiva, resulta fundamental para el recorte aquí propuesto, estudiar aquellas destinadas al ámbito educativo. Considero que entrelazar las prácticas y textos hegemónicos del campo cultural con aquellos que tuvieron una posición secundaria, pero potenciada por el uso escolar, reviste un gran interés. Los manuales de literatura, con las convenciones y supuestos que este género pone en marcha, tal como demostró Barthes (1994), son un dispositivo valioso y fundamental en las operaciones que se impulsan desde el campo cultural y educativo en el Centenario y en este sentido funcionarán entre otros, como punto de partida para esta tesis los trabajos de Bombini 1991, 1992, 1995 y 2004; Romero, 2004; Sardi, 1992 y 2010; Bentivegna, 2003.

Así, pues puede verse que la problemática que aquí nos interesa ha sido abordada a partir de estudios que han recortado a un grupo de autores, como el excelente trabajo de Dalmaroni (2006). En otros casos, se ha tomado este período histórico como eje de trabajo, desde una mirada historiográfica y política (Botana, 1977; Devoto, 2002 y 2010; Ferrari y Gallo, 1980) o más cultural (Romero, 1965 y 1982; Altamirano, 1979; Altamirano y Sarlo, 1980; Masiello, 1986; Montaldo, 1989; Dalmaroni, 1996). Se ha recortado el caso Argentino particularmente o se ha estudiado el período aquí recortado desde una perspectiva latinoamericana (Chiaromonte, 2005; Funes, 2006); se ha focalizado alguna de las “cuestiones” específicas que el Centenario debatió, tales como la cuestión lingüística (Di Tullio, 2003; Vázquez Villanueva, 1997, 2005 y 2006) o la cuestión social y la formación de la ciudadanía (Villavicencio (comp., 2003). A su vez, varios de los textos que conforman el corpus de esta investigación ya han sido objeto de análisis y lecturas desde el campo de la crítica literaria, así como desde la historia de la enseñanza de la lengua y la literatura se han hecho en los últimos años valiosos aportes como el de Gustavo Bombini (2004) y su grupo de investigación (Iturrioz, 2006; Piacenza, 2001; Sardi, 2006). A partir de estas lecturas,

me propongo estudiar la problemática recortada no en las zonas desde las cuales ya se la ha explorado (como los recortes autorales, genéricos, temporales o didácticos que he enumerado), sino intentando mostrar la relación casi tautológica que asumen en el período estudiado los conceptos de nación y literatura. No estudiaré aquí la poética de un autor, ni el “clima” de una época, ni la historia de la educación en un período determinado, aunque, también en cierto sentido este trabajo pretende dar cuenta de estas cuestiones. Si bien, se trata entonces de una época y de textos que han sido abordados en diversos trabajos, el aporte de mi lectura puede residir en el corpus diverso que he recortado (historias de la literatura, antologías, textos periodísticos, colecciones, textos de circulación escolar, ensayos), la trama que los entrelaza en este particular recorte histórico y la función arqueológica que observo en él, como se verá a continuación

## FUENTES UTILIZADAS Y DELIMITACIÓN DEL CORPUS

Toda tesis exige un recorte en función del problema que se busca indagar. O tal vez, ciertos textos y no otros interpelan al tesista para delimitar un problema a partir de ellos. O, aún, como sostiene Dalmaroni (2005:14), el corpus “sucedio” o “estaba surgiendo” y se trata más de un *descubrimiento* que de una *construcción* por parte del crítico.<sup>33</sup> Podríamos preguntarnos si la trama literaria conformada por las fuentes de esta tesis tiene algo que decir precisamente porque ha sido hilvanada con un propósito, para funcionar como ejemplo y dar la razón a una tesis ya formulada, o si “en cierta medida engendra una sensibilidad cultural histórica” (14). Si esto es así, se trata, de acuerdo con este autor de un “corpus histórico emergente”, que permite articular las “condiciones de enunciación del crítico” con cierta configuración histórica particular y representa por consiguiente su condición historiográfica. Estaríamos en este caso ante un recorte distinto del tradicional “corpus crítico” o “corpus de autor” y

---

<sup>33</sup> Dice Dalmaroni: “Como lo sugirió también Noé Jitrik refiriéndose a 1926, hay un tipo de corpus histórico que no es el corpus de autor (ni el de escuela, movimiento o género) y que *no precisa ser construido sino, más bien, descubierto* (Jitrik 1967: 83-115). En términos historicistas, y para decirlo sin renunciar a las ventajas exploratorias del énfasis: el corpus *sucedio*. El verbo de Williams es más apropiado y ya adelanta una hipótesis de explicación histórica: algo “estaba surgiendo”. (2005: 14)

podríamos aspirar entonces a una articulación entre el “posible histórico” y el “posible filosófico” de la crítica literaria (Dalmaroni, 2005: 6-11).

En este sentido, el corpus de esta tesis liga textos que efectivamente “emergieron” y dialogaron en un contexto fechable y no es por tanto fruto exclusivo de una construcción crítica. No se trata aquí de utilizar ciertas fuentes para fundamentar determinada tesis, sino de dejarse interpelar por un corpus histórico emergente. No se trata de un corpus ya construido por la crítica o por la historia literaria, no es por tanto un sistema finito y ya definido; tampoco un conjunto infinito de textos; pero entre el entramado de voces posible, se hicieron ciertas elecciones. No presento por tanto un recorte exclusivamente temporal, porque en ese caso no se podrían haber excluido obras y textos cuya relevancia en el Centenario argentino son innegables (*El juicio del siglo*, *El diario de Gabriel Quiroga*, textos líricos y narrativos publicados especialmente para esta conmemoración, otras antologías diferentes de las que se abordarán aquí, etc.); tampoco se trata de un recorte autoral, ya que no se abarca la obra completa de Rojas, Ingenieros o Lugones; no es un recorte por género, ya que si bien se seleccionaron en su mayoría ensayos, se incluyen también manuales, textos de circulación escolar e híbridos escritos periodísticos. Pero, en cierto sentido, en esta tesis se entrecruzan recortes temporales, genéricos, autorales, temáticos y pienso que es uno de los aspectos que permitirán lograr un aporte en el campo estudiado.

Como se ve en el apartado anterior, cada capítulo recorta un corpus de análisis específico. Sin embargo, ya que el desafío de este trabajo es señalar los puntos de encuentro y las relaciones entre las tres operaciones enumeradas (coleccionar, narrar, enseñar), aparecerán referencias a los distintos textos fuente en diversos momentos de esta tesis. Como ya he señalado, estas fuentes son de diversos orígenes: encontramos tanto la monumental historia de Rojas o las colecciones completas que he mencionado, como breves artículos periodísticos, de ahí el aparente desbalance entre las fuentes que se estudiarán en cada capítulo. El entramado de estas voces constituye el corpus histórico emergente que en el Centenario argentino buscó

delimitar la literatura nacional como pedagogía a través de las operaciones de coleccionar, narrar y enseñar.<sup>34</sup>

## ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

De acuerdo con el protocolo del género, esta tesis se inicia con una introducción en la cual se plantea el estado de la cuestión, la hipótesis a sostener y el marco desde el cual se realiza la presente lectura. A partir de aquí, se presentan los tres capítulos centrales en los cuales pretendo dar cuenta de las tres operaciones que, de acuerdo con lo

---

<sup>34</sup> Hechas estas aclaraciones, las “fuentes primarias” de esta tesis son:

Alonso Criado, Emilio (1919) *Del aula. Aporte a la enseñanza de la literatura* Buenos Aires: s-n

Barreda, Ernesto (1926) “A propósito de antologías” *Nosotros* Año 20, tomo 53, 373-380.

Blanco, Marcos (1916) “Notas sobre educación. A propósito de la escuela intermedia” *Nosotros* Año 10, volumen 24, nº 91, 202-210.

Blanco, Marcos (1927) “Algunos aspectos de la enseñanza primaria” *Nosotros*, Año 21, volumen 57, nº 219-22, 384-395.

Colmo, Alfredo (1925) “Política negativa que reclaman nuestros países: humanismo y letras” *Nosotros*, año 19, volumen 51, número 196, 16-23.

Dirección de Nosotros (1907) “Presentación”, *Nosotros*, 1, Nº 1, agosto, 5-6.

Fernández Coria, José (1917) “La enseñanza de la literatura”, *Nosotros*, año 11, volumen 25, nº 99, 369-375.

Fernández Coria, José (1918) “La enseñanza de la literatura”, *Nosotros*, año 12, volumen 28, nº 106, 212-224.

Fernandez Coria, José (1922) “Libros escolares” *Nosotros*, Año 16, volumen 41, nº 159, 127-129.

García Velloso, Enrique (1905) *Prosa selecta. Idioma castellano. 2º año de estudios*. Buenos Aires: Ángel Estrada.

García Velloso, Enrique (1926) *Arte de la lectura y la declamación con un repertorio universal y moderno seleccionado entre los más grandes autores* Buenos Aires: Ángel Estrada.

García Velloso, Juan José (1896) *Lecciones de literatura española y argentina* Buenos Aires: Estrada, 19--

Giusti, Roberto (1913) “Por el idioma” *Nosotros*, Año 7, tomo 11, Nº 52, 139-146.

Ingenieros, José (dir.) (1915-1925) *La Cultura argentina* Buenos Aires: La cultura argentina.

Ingenieros, José (dir.) (1918) *Revista de Filosofía* Buenos Aires

Ingenieros, José (1918) *La evolución de las ideas argentinas* Buenos Aires: Elmer [1956]

Lugones, Leopoldo (1916) *El payador* Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1991.

Monner Sanz José María (1928) “Un nuevo derrotero para la preceptiva literaria”, *Nosotros*, año 22, volumen 62, nº 235, 180-197.

Pascarella, Luis (1928) “La enseñanza de la literatura en la Argentina”, *Nosotros* Año 22, volumen 62, número 235, 303-314.

Rojas, Ricardo (1909) *La restauración nacionalista. Informe sobre educación* Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción pública, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Rojas, Ricardo (1910) *Blasón de Plata* Buenos Aires: Losada, 1946.

Rojas, Ricardo (1917-1922). *Historia de la literatura argentina. Ensayo filosófico sobre la evolución de la cultura en el Plata*. Buenos Aires: Kraft, 1960.

Rojas, Ricardo (1924), *Eurindia*. Buenos Aires: CEAL, 1993.

Rojas, Ricardo (dir.) (1915-1928) *La biblioteca argentina* Buenos Aires: La Facultad.

expuesto anteriormente, se ponen en marcha para construir y enseñar la literatura nacional en tanto se consolida cierta representación de la nación y la nacionalidad.

Para lograrlo, las acciones que los intelectuales del Centenario ejecutan son *coleccionar*, a lo que me referiré en el primer capítulo; *narrar*, que será el tema del segundo; y *enseñar*, como se verá en el tercero. Los títulos de estos capítulos son precisamente infinitivos, ya que se trata de prácticas, de acciones tendientes a delimitar esos imaginarios. El ordenamiento y la organización que propongo implican sucesión por la necesidad de sistematización que exige una tesis, pero como se demostrará, se trata de operaciones que si bien se agrupan en apartados independientes y secuenciados, se entranan y requieren mutuamente.

“Coleccionar” es de algún modo el punto de partida, ya que fue necesario elegir qué conservar y disponerlo en una vitrina ordenada y explicada que cristalizara cierto canon para nuestra literatura. Como señalé anteriormente, se trata de una construir una *tradición selectiva* y es entonces fundamental seleccionar y coleccionar los textos elegidos. “Narrar” es el procedimiento que funciona como puente o centro y este lugar no es arbitrario, ya que el peso de las narrativas en la configuración de imaginarios y subjetividades es central, como he señalado en los apartados anteriores. En el caso que aquí me ocupa, la narración construye una historia que permite ligar los textos coleccionados, construyendo un archivo sólido, un monumento que se tributa como ofrenda y legado. Este relato da cuenta de una continuidad, es consumible y por tanto, “enseñable”. Para potenciar su poder didáctico se hace necesario, a su vez, focalizar, reconstruir y conceptualizar la colección y la narración, por eso esta práctica, “Enseñar”, se analiza en el tercer capítulo.

El ordenamiento propuesto no es entonces necesariamente cronológico, ya que las operaciones enumeradas se fueron dando en forma más o menos simultánea o incluso en un orden inverso al aquí propuesto. Si, tal como afirma Chevalard (1985), los contenidos escolares suelen ser trasposiciones didácticas de saberes hegemónicos o incluso ya caducos en el campo cultural, en el caso de la literatura argentina esto no se dio así. No fue la fundación de la cátedra de Literatura Argentina en la Universidad de Buenos Aires y la publicación de la *Historia* de Rojas la materia prima a partir de la cual se elaboraron los planes de estudio en el nivel medio. De hecho, como ha demostrado

Gustavo Bombini (2004), los primeros intentos de construir una narrativa, una historia de la literatura argentina, surgieron en el ámbito de la educación secundaria, ante la necesidad de los profesores de este nivel de construir y ordenar el objeto de estudio que les había sido asignado y que en realidad aún no se había consolidado en el ámbito académico. Por esto, el ordenamiento que aquí presento no tiene que ver con un relato que enumera los pasos que cronológicamente se siguieron para conformar la literatura argentina como objeto pedagógico en el Centenario, sino con la presentación de tres operaciones que implican diferentes grados de complejidad.

Luego de la introducción, propongo leer en primer lugar, algunas de las políticas de publicación que buscaron definir y cristalizar un canon; luego, los intentos de construir una narrativa, un relato hilvanado, como diría Foucault (1970: 285), a partir de “todos esos hilos tendidos por la paciencia de los historiadores”; por último, las discusiones específicamente didácticas a las que dio lugar y las publicaciones que se plantean en forma explícita como pedagógicas, ya que son textos tensionados por diversos imperativos, evidenciados en la selección de autores, de géneros, en sus paratextos y en el protocolo de lectura que proponen.

Por último, en la conclusión, pretendo vincular las lecturas y textos presentados en cada capítulo, retomando la tesis planteada para llegar a interpretaciones más abarcativas. Toda colección, como señala Susan Stewart (1986) propone un relato, un ordenamiento, una sintaxis. Descontextualiza el elemento coleccionado y lo ubica en un sistema nuevo dentro del cual generará nuevos sentidos. Toda colección, a su vez, busca educar y tiene un propósito didáctico en función del cual es ordenada y etiquetada. Por eso, los textos del capítulo titulado “Coleccionar” son también narraciones y programas educativos. A su vez, las historias que analizo en el capítulo “Narrar” construyen colecciones. En su interior aparecen glosados textos, se recortan e incluyen fragmentos, se describen las acciones que el historiador, cual arqueólogo o coleccionista, realizó para conseguir cierta pieza que una vez ubicada en el relato de la historia adquiere su valor y su sentido. Asimismo, estas historias enseñan. Más allá de que hayan sido utilizadas como material didáctico (y en la mayoría de los casos esto ocurrió), plantean una actitud docente hacia sus lectores: explican, contextualizan, proponen recorridos de lectura, construyen una hermenéutica de los textos, buscan

cristalizar sentidos y usos. Finalmente el corpus analizado en el capítulo titulado “Enseñar” pone en marcha operaciones similares. También los manuales coleccionan y narran; también las discusiones que se generan en el ámbito educativo tienen que ver con estos procedimientos.

Es así que las tres operaciones se ligan y tensan en un auténtico proyecto de fundación de la literatura nacional y de lectores de y para esa literatura. Por eso, he propuesto este recorrido como un itinerario que permite focalizar distintas operaciones deudoras en definitiva de un mismo programa. La conclusión permitirá evidenciar las hebras que ligan estos diferentes modos de apropiarse de una tradición, reconstruirla y enseñarla con un fin determinado, frente a otros que pretenden ignorarla e instaurar un recorrido por las “ideas” nacionales en un discurso científico. Pienso también que este trabajo posibilitará en este punto señalar rumbos y mostrar la vigencia de muchos de estos tópicos en la historia argentina posterior.

## RESUMEN DE LOS CAPÍTULOS

En función de lo anteriormente explicado, el contenido de los capítulos que siguen puede sintetizarse de la siguiente manera:

### 1. COLECCIONAR

La delimitación de un canon para la literatura argentina. Operaciones de selección de autores, recortes, paratextos, soportes, distribución y conformación de un público lector. Proyectos editoriales, proyectos educativos y proyectos políticos: cruces y tensiones. Relaciones entre prácticas de lectura y cultura política. Compilar las letras nacionales: *La biblioteca argentina* (1915-1928), dirigida por Ricardo Rojas, y *La Cultura argentina* (1915-1925), dirigida por José Ingenieros.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Las fuentes de este capítulo son:

Rojas, Ricardo (dir.) (1915-1928) *La biblioteca argentina* Buenos Aires: La Facultad.

Ingenieros, José (dir.) (1915-1925) *La Cultura argentina* Buenos Aires: La cultura argentina.

## 2. NARRAR

La fundación de una tradición, de una literatura y de una nación: el proyecto de Ricardo Rojas. La literatura como constructora del mito de origen y del destino nacional en *Blasón de Plata* (1910). La educación histórica, literaria, estética y nacional en *Eurindia*. Estrategias textuales en la construcción de una tradición literaria nacional: rescates, recortes, ordenamiento. La *Historia de la literatura argentina* (1917-1922) como museo y colección. Narrar la nación desde la ciencia y la sociología en José Ingenieros, *La evolución de las ideas argentinas* (1918).<sup>36</sup>

## 3. ENSEÑAR

Los debates en torno a la enseñanza de la literatura nacional en la prensa y en las revistas especializadas. La propuesta de Ricardo Rojas: una educación neohumanista. Formación estética, formación literaria y formación política. El caso de la revista *Nosotros*. Educación literaria y educación científica: el caso de la *Revista de filosofía*. La idea de nación en los planes de estudio, los proyectos educativos y los libros escolares de literatura. Manuales e historias de circulación escolar. La propuesta de Alonso Criado (1919). Una antología de circulación escolar: *Prosa selecta* de Enrique García Velloso (1908).<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Las fuentes de este capítulo son:

Rojas, Ricardo (1917-1922). *Historia de la literatura argentina. Ensayo filosófico sobre la evolución de la cultura en el Plata*. Buenos Aires: Kraft, 1960.

Rojas, Ricardo (1924), *Eurindia*. Buenos Aires: CEAL, 1993.

Rojas, Ricardo (1910) *Blasón de Plata* Buenos Aires: Losada, 1946.

Ingenieros, José (1918) *La evolución de las ideas argentinas*. Buenos Aires: Elmer [1956]

<sup>37</sup> Las fuentes de este capítulo son:

Rojas, Ricardo (1909) *La restauración nacionalista* Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción pública, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Alonso Criado, Emilio (1919) *Del aula. Aporte a la enseñanza de la literatura* Buenos Aires: s-n

García Velloso, Enrique (1905) *Prosa selecta. Idioma castellano. 2º año de estudios*. Buenos Aires: Ángel Estrada.

*Revista Nosotros* (dirigida por Bianchi y Giusti)

*Revista de filosofía* (dirigida por José Ingenieros)

## 5. CONCLUSIONES

Síntesis de las conclusiones parciales obtenidas mediante el desarrollo de los capítulos anteriores. Redacción de la puesta a prueba de nuestras hipótesis de trabajo. Breve presentación de posibles continuaciones de la tesis en futuras investigaciones.

## I. COLECCIONAR

Coleccionar también es un deporte, y su dificultad es lo que le confiere honor y deleite. Un auténtico coleccionista prefiere no adquirir en cantidad (como los cazadores no quieren que la presa, simplemente, desfile ante ellos), no se siente satisfecho poseyendo la colección de otro: el mero hecho de adquirir y acumular no es coleccionar.

Susan Sontang, *El amante del volcán*

## COLECCIONAR

Krystof Pomian (1997: 53) define la colección como “cualquier conjunto de objetos naturales o artificiales, mantenidos temporaria o definitivamente fuera del circuito de las actividades económicas, sujetos a una protección especial en un local preparado para tal fin y expuestos a la mirada del público”. Según este autor se trata de una reunión de objetos visibles que representa lo invisible. En este apartado, estudiaré desde esta mirada dos colecciones publicadas en el Centenario: La *Biblioteca Argentina* dirigida por Ricardo Rojas y *La cultura Argentina*, por José Ingenieros. Ambos proyectos editoriales son colecciones precisamente porque reúnen y “protegen” objetos visibles, los libros que rescatan, redescubren y reeditan, para representar lo invisible: la nacionalidad. En relación con este fenómeno, Pomian habla de los museos y los considera verdaderos depósitos de todo aquello que está ligado a la historia nacional: se trata de espacios destinados a la preservación de objetos que se vuelven de esta manera accesibles a todos y que pueden comunicar la celebración de un mismo culto: ese culto es el homenaje que la nación se dedica a sí misma. Las colecciones que estudiaremos pueden pensarse como museos, ya que ordenan los libros que la componen, resignificándolos de esta forma como piezas de celebración. Según señala Sontang en la frase a modo de epígrafe, no se trata simplemente de acumular; estamos ante una operación compleja que requiere una intervención sobre lo recolectado con el fin de transformarlo. Se construyen así auténticos monumentos que se exponen finalmente a la mirada de un lector al que se busca educar y formar como ciudadano argentino a partir de una *tradición selectiva*, especialmente dispuesta para este fin. Desde Williams, en estos casos el proceso de recorte suele o bien ocultarse o bien justificarse bajo el argumento de que lo seleccionado es, en realidad, lo que corresponde rescatar, aquello que realmente constituye el pasado nacional:

A partir de un área total posible del pasado y del presente, dentro de una cultura particular, ciertos significados y prácticas son seleccionados y acentuados y otros significados y prácticas son rechazados o excluidos... dentro de una hegemonía particular y como uno de sus procesos decisivos, esta selección es presentada y habitualmente admitida con éxito como ‘la tradición’, como el pasado significativo. (Williams, 2000: 138)

La selección así legitimada opera desde el sector hegemónico y se constituye en un archivo sólido e incuestionable, fundamento tanto de cierta proyección sobre el

porvenir como de una determinada visión del presente. Según Williams (138), "...el sentido hegemónico de la tradición es siempre el más activo: un proceso deliberadamente selectivo y conectivo que ofrece una ratificación cultural e histórica de un orden determinado". Es por esto pertinente tener en claro que estos procesos de legitimación siempre son apuestas culturales y políticas, deudoras de supuestos, representaciones y condicionantes de distinto tipo. En este sentido, Bourdieu señala la necesidad de no perder de vista el carácter de construcción teórica que conllevan las categorías de "intelectuales" o de "escritores consagrados" propuestas en este tipo de recortes. Se trata siempre, según él, de selecciones tensionadas por convenciones que es imprescindible estudiar y explicitar para "... poner de manifiesto el proceso de inculcación consciente o inconsciente que nos induce a aceptar como evidente la jerarquía instituida." (Bourdieu, 1995: 334). Esta "vigilancia epistemológica" podría lograrse:

... elaborando un modelo del *proceso de canonización que lleva a la institución de los escritores*, mediante un análisis de las diferentes formas que el panteón literario ha ido adquiriendo, en diferentes épocas, en las diferentes *listas de premiados* presentadas tanto en los documentos – manuales, antologías, etc.- como en los monumentos –retratos, estatuas, bustos o medallones de los 'grandes hombres'.... Cabría... tratar de seguir el proceso de consagración en la diversidad de sus formas y de sus manifestaciones (inauguración de estatuas o de placas conmemorativas, atribución de nombres de calle, creación de sociedades conmemorativas, introducción en los programas escolares, etc.) de observar las fluctuaciones de la cotización de los diferentes autores (a través de las / curvas de libros o de artículos escritos sobre ellos), de extraer la lógica de las luchas de rehabilitación, etc. (1995: 333-334)

Muchos de estos dispositivos enumerados por Bourdieu son utilizados por los coleccionistas que a continuación estudiaremos. Planificar ediciones y estatuas, elaborar listados de las nuevas publicaciones que son necesarias, rehabilitar a escritores ignorados o no suficientemente comprendidos, construir verdaderos artefactos literarios a partir del recorte y ordenamiento de determinadas obras, imponer paradigmas de análisis, proponer premios y reconocimientos, son algunas de las operaciones que Rojas e Ingenieros realizan a través de sus proyectos editoriales.<sup>38</sup> Y precisamente en sus distancias y diferencias, las colecciones se muestran como dispositivos deudores de políticas nacionalistas enfrentadas en varios aspectos. Como

---

<sup>38</sup> En función del recorte y marco teórico del presente trabajo, me referiré reiteradamente a estas "operaciones" y "estrategias" que ambos coleccionistas ponen en marcha. A raíz de esto, ambos términos reaparecen en varias ocasiones a lo largo del capítulo, ya que se trata de conceptos insustituibles para abordar el problema aquí enfocado.

propone Degiovanni (2007), la batalla que a lo largo de más de una década libraron estas dos series testimonia que la construcción de estas políticas no es monolítica.<sup>39</sup> Mientras Rojas apunta a rescatar una tradición criolla e intenta a través de ella “extirpar” o en todo caso, “educar” y “corregir” las influencias foráneas, Ingenieros hace una lectura positiva de la inmigración y de las transformaciones que ésta engendrará en nuestro país. Por esto, *La Biblioteca Argentina* apunta a los grupos criollos letrados anteriores a 1880, mientras que en *La Cultura Argentina* la apuesta es hacia una meritocracia, construida desde la difusión del saber científico y el entramado de una tradición que se labre a partir de la recuperación de otras voces y otros recortes históricos y discursivos. En efecto, si Rojas rescata la tradición oficial, desde un lugar de poder y consagración estatal, Ingenieros se niega sistemáticamente a recurrir al negocio de “vender” sus libros al Estado o solicitar su apoyo, como veremos más adelante. Estos proyectos se articulan entonces a partir de legados también distintos: si Rojas en función de estos propósitos jerarquiza el discurso literario y la incorporación de las humanidades en la escuela, Ingenieros parte del discurso sociológico y “científico” y confía en otros medios e instituciones para la difusión de este saber (la prensa, los libros de circulación popular, las conferencias y encuentros literarios y políticos, etc.). A su vez, esto promueve la construcción de lectores modelos distintos en cada caso: si el lector de *La Biblioteca Argentina* es conducido por un director omnipresente y vigilante hacia una interpretación basada tanto en un humanismo retórico y filológico, como en la recuperación de ciertos valores “tradicionales”, el de *La Cultura Argentina* debe confrontar voces diversas, exponerse a la polifonía de ediciones a menudo caóticas y a interpretaciones antidogmáticas que

---

<sup>39</sup> Fernando Degiovanni es el único investigador que ha estudiado el corpus completo de ambas colecciones en su tesis de doctorado. Algunos adelantos aparecieron en artículos en revistas especializadas y posteriormente se publicó en *Los textos de la patria* (2007). Las alusiones a su investigación son por tanto ineludibles, ya que el trabajo de archivo y la lectura comparativa de ambos proyectos en relación con otros intentos previos y posteriores es fundante en relación con este corpus. Sin embargo, lo que aquí interesa en función de la problemática que aborda esta tesis es pensar la operación de coleccionar en tanto práctica pedagógica y contrastarla con las prácticas de narrar y educar a las que nos abocaremos más adelante. Por tanto, parto en ocasiones de aspectos culturales, ideológicos e históricos planteados por Degiovanni y coincido a menudo con sus formulaciones, pero lo que aquí interesa focalizar son ciertos procedimientos textuales que constituyen a la colección como quehacer pedagógico y político, practicado sobre el corpus de las letras nacionales, con propósitos específicos.

rescaten y focalicen voces, autores y textos hasta entonces excluidos de lo que se consideraba el patrimonio nacional.

Debido a estas distancias, como confiesa Ingenieros (1915a) en “Historia de una biblioteca”, optaron por realizar dos proyectos diferentes. Si bien tanto Rojas como Ingenieros pertenecen al sector hegemónico del campo cultural y ambos coinciden entonces en su rechazo a las publicaciones “de baja calidad” que circulaban entonces, también tienen enfrentamientos a la hora de definir cuáles son los textos que hay que reunir en el “arca” que salvará la literatura nacional.<sup>40</sup> Así se da el caso de dos colecciones publicadas en forma simultánea, con varios títulos y autores que se repiten, y que buscan conquistar un público, no necesariamente el mismo, al que pretenden “formar”, en los distintos sentidos que este término arrastra.

Coleccionar es entonces una práctica selectiva y política, sustentada por la recolección, el ordenamiento y la clasificación, que conlleva una serie de quehaceres tales como la búsqueda, el reconocimiento, la puesta en valor, la disposición estética y pedagógica de los materiales así preparados en función de determinado/s modelo/s y su consiguiente exhibición. Coleccionar no es entonces acumular (Baudrillard, 1969); exige competencias que permitan sistematizar y desprender un saber a partir de la contemplación de un conjunto preparado para tal fin. En este caso, el saber necesario para construir la colección depende del uso y la función pedagógica que se le pretenda asignar. Esto se ve claramente en la distancia existente entre los proyectos de recolección del siglo XIX en nuestro país y los encarados tanto por Rojas como por Ingenieros. Coincido con Degiovanni (2007) cuando afirma que *La Biblioteca Argentina* y *La cultura Argentina* representan un cambio fundamental en relación con los géneros que recortan, el público al que apuntan y los usos que pretenden asignar a sus

---

<sup>40</sup> Es innegable que ambos escritores se encontraban en lugares dominantes del campo cultural argentino de entonces. Sin embargo, también es innegable que pertenecían a formaciones intelectuales diferentes. La distinción que hace Williams (2000: 137-142) entre “institución” y “formación” es válida aquí para pensar los posicionamientos de los dos directores de estos proyectos editoriales. Mientras Rojas, por ejemplo, tenía una clara pertenencia y compromiso institucional, ya que había sido designado por el Presidente de la Nación, Sáenz Peña, como era costumbre en ese momento, como profesor de la cátedra de literatura argentina en la Universidad de Buenos Aires, Ingenieros había decidido exiliarse una vez que el mismo Presidente ignoró la propuesta de su nombramiento para la cátedra de “Medicina Legal” elevada por el consejo directivo de la Facultad de Medicina. Así, en 1911 renuncia al Instituto de Criminología, cierra su consultorio y parte en viaje rumbo Europa, de donde no regresará hasta 1914, fecha en que Sáenz Peña concluye su mandato (Terán, 1986).

respectivos proyectos. En efecto, en el siglo XIX se había iniciado la publicación de dos colecciones que no prosperaron: la *Biblioteca Económica de Autores Argentinos* dirigida por Pedro Irume (1885-1886) y la *Biblioteca del Ateneo*, que solo llegó a publicar los *Escritos políticos y económicos* de Moreno, bajo el cuidado de Norberto Piñeiro en 1896. Sin embargo, luego de la Revolución de Mayo y hasta el Primer Centenario, se publicaron antologías y ediciones de “trozos selectos” que partían de un trabajo de recolección similar al que pone en juego el coleccionista. Las antologías estaban destinadas al género poético, mientras que los “trozos selectos” rescataban fragmentos de textos en prosa. Ambos formatos estaban destinados a la clase dirigente, como puede inferirse por su circulación y su costo. Las primeras permitían a la élite un contacto con las obras poéticas consagradas y posibilitaban la práctica de la recitación, frecuente en las reuniones sociales, y la búsqueda de citas y versos que pudieran dar brillo y distinción en el uso de la palabra pública. Los “trozos selectos”, como veremos más adelante, tenían un uso fundamentalmente escolar (Bentivegna). El estudiante secundario es su receptor modelo y se busca presentarle de esta forma modelos retóricos a imitar. Como estudiaremos luego, la escuela secundaria en nuestro país estaba orientada a la formación de la clase dirigente, a la cual había que enseñarle a tomar la palabra en el púlpito, en la cátedra, en el parlamento y en la prensa; había que enseñar a hablar en inauguraciones, en ceremonias fúnebres, en homenajes. Los géneros y modelos que se recortaban entonces se vinculaban con estos usos y funciones. Por esto es ciertamente drástico el corte que realizan tanto Ingenieros como Rojas en este recorrido. Si las ediciones anteriores realizaban una selección más bien retórica, orientada a ofrecer modelos a imitar o versos aptos para ser repetidos y citados, las nuevas colecciones buscan, en cambio, focalizar el análisis del contenido de los textos, poniéndolo en diálogo con el presente de la lectura. A raíz de esto, en lugar de “trozos” se priorizará la edición de obras completas, que posibiliten al lector (o tal vez, convendría decir, al coleccionista) realizar un comentario y una exégesis que le hable también al ciudadano argentino de entonces. Para dicho cometido, Rojas suscribe a un paradigma filológico, como hacen sus pares nacionalistas europeos, mientras que Ingenieros practica un uso mucho más irreverente de los clásicos nacionales, incorporando a su colección no sólo otros

autores y otras disciplinas, sino proponiendo otras lecturas de los mismos libros. Esta puja por delimitar no sólo una tradición, sino una forma de construirla e interpretarla es una operación de legitimación literaria y crítica, pero es también y fundamentalmente una operación de legitimación ideológica y política.

Esta tarea de recolección está por sus aspiraciones, tensada entre el pasado, el presente y el futuro, pero además se trata de una práctica vinculada fuertemente con la memoria. Precisamente, el traductor de “Sobre la recolección de arte y cultura” de James Clifford (1995) aclara en una nota, la dificultad que presenta la traducción de la palabra *collection*, ya que significa tanto “colección” como “recolección” y por esto último remite también a las nociones de “recopilación” y “recuerdo”. Pero, así como la colección puede funcionar en tanto relato sobre el pasado, es a su vez una proyección sobre lo que vendrá. En este sentido, según Susan Stewart (1994), la colección arquetípica es la del Arca de Noé, ya que los animales allí reunidos más que testimoniar la nostalgia por el mundo que se pierde, evocan la anticipación de uno nuevo. Cada pareja reunida por el coleccionista, despojada de su contexto de origen y llevada a formar parte de un nuevo orden es encerrada, pero también custodiada dentro márgenes seguros, y engendra así, una nueva vida.

Esta imagen de un conjunto encerrado y protegido, cuyas piezas arrancadas del pasado originan el porvenir es particularmente valiosa para analizar la operación que ponen en marcha las dos colecciones que se publican en el Primer Centenario en nuestro país. Como señala Clifford(1995: 260), los actos de recolección están ligados a menudo “a políticas nacionalistas, a las leyes restrictivas y a las discutidas codificaciones del pasado y el futuro”: desde esta perspectiva estudiaré los proyectos de Rojas e Ingenieros. Ambos, en medio de ese mar agitado por cuestiones sociales, políticas y culturales que es la Argentina de 1910, como si construyeran auténticas Arcas de Noé, albergan en su interior los títulos y los autores argentinos que consideran capaces de engendrar la “argentinidad” para una nueva democracia.

Como vimos, la tarea de coleccionar las obras destinadas a conformar la tradición nacional no se inicia ciertamente en el Centenario; sin embargo, es este período un momento determinante en la polémica por la cristalización de cierto canon, cierto ordenamiento, ciertos protocolos de lectura de esos textos enmarcados,

explicados y recortados por los intelectuales de entonces. En primer lugar, el campo cultural argentino del siglo XIX no era propicio para generar proyectos editoriales de esta envergadura. Según asegura Miguel Cané en 1887, “La República Argentina no tiene en la actualidad literatura nacional” (Cané, 1919: 16), juicio que comparte un importante sector del mundo letrado de entonces, incluyendo a Bartolomé Mitre. Es interesante que este libro sea precisamente reeditado en la colección dirigida por Ingenieros. Según explica Cané, esto se debe no a la falta de escritores de talento sino a la falta de condiciones socioeconómicas que hagan posible la publicación de libros. Por esto concluye:

Es que no hay estímulo ninguno para las letras y como la inteligencia se desenvuelve bajo la ley fatal de la actividad, Gutiérrez se convierte en un médico / admirable, Encina en ingeniero, Goyena y Gómez en abogados distinguidos, López en un filólogo profundo y Del Campo, autor del Fausto, en oficial mayor de un Ministerio. (Cané, 1919: 16-17)

En la introducción a la publicación de sus *Ensayos* aclara que se trata de una edición de autor, como son todas las de la literatura nacional, hecha sin la esperanza de recuperar la inversión. Si este imposible llegara a darse, confiesa el autor, “diré a Gutiérrez que pulique sus versos, a Goyena que escriba un libro y llevaré la buena nueva a todos los rincones en que se oculte un hombre de espíritu” (Cané, 1919: 18). El campo cultural así presentado se muestra débil y dependiente del patrimonio de los “hombres de espíritu” de la élite, capaces de invertir sus fortunas en la publicación de sus escritos. Desde este sector hegemónico que duda o niega directamente la existencia de una literatura nacional a causa de lo incipiente de nuestro campo intelectual y de las condiciones desfavorables para la circulación del libro, Joaquín V. González emprende un proyecto que se opone a la mirada legitimada sobre las letras argentinas. Tal como plantea Fernando Degiovanni (2005-2006 y 2007), *La tradición nacional* de Joaquín V. González (1888) es disruptiva en el recorrido que la élite letrada venía transitando en pos de la construcción de la “argentinidad”, ya que presenta características no sólo novedosas, sino contradictorias con el nacionalismo propuesto por Mitre, en cuanto a nuestro relato histórico y a la existencia misma de una literatura nacional. González intentó delimitar una tradición nacional que no brotara de “la pampa”, sino que se enclavara en los Andes; que no fuera parida por los criollos patricios, sino por las culturas dominantes precolombinas, como el imperio incaico, y que no se sustentara en el relato científico histórico, sino en la poesía y la épica

nacional. Por esto, el corpus que propone incluye textos de otros países andinos, como sustrato de nuestra literatura nacional, y revaloriza aquellos que permitirían el desarrollo de virtudes cívicas y republicanas, transmitidos en el ámbito familiar, a través de la voz y magisterio del hogar aristocrático.

Este tipo de operaciones fueron o bien invisibilizadas o se refundieron en proyectos posteriores. En estos casos, para abonar un itinerario lineal y progresivo, sin sobresaltos, muchos de estos intentos fueron opacados después por otros intelectuales, quienes minimizaron los alcances de ciertas propuestas del siglo XIX.

Señala Degiovanni al respecto:

Rojas... con el peso de autoridad letrada se propuso reducir... la distintiva propuesta de González a un mero antecedente de las formulaciones nacionalistas del Centenario, en una estrategia autolegitimante cuya finalidad era hacer de la Argentina de 1910 el período central de la "argentinidad" histórica" (2005-2006: 161)

Frente a esto, el Centenario se autoconstruyó como el momento privilegiado para conformar el relato sobre el pasado y a través de distintas estrategias, intervino y se apropió de ese entramado de voces y textos, para intentar encausarlo en una narrativa nacional. Para construirla era necesario coleccionar los textos que conformarían el canon de la literatura argentina y ciertos aspectos socio-económicos de entonces favorecieron el surgimiento de proyectos editoriales que respondieran a esta demanda. Si bien como señalé anteriormente, otros antes que Rojas o Ingenieros buscaron definir este listado de "clásicos", en las primeras décadas del siglo XX se dieron circunstancias inéditas que posibilitaron la concreción de ambos proyectos: cambios en los sistemas de producción técnica e impresión de materiales escritos;<sup>41</sup> aumento demográfico en nuestro país y particularmente, incremento del público lector gracias a las campañas de alfabetización (Prieto, 1988; Gutiérrez y Romero, 1995); imposibilidad de imprimir libros en Europa ante la inminencia de la Primera Guerra Mundial; crecimiento del mercado, entre otros factores, favorecieron por primera vez la producción editorial nacional. Como señala Priseli, "a medida que avance la primera década del siglo XX, la circulación y el consumo de bienes intelectuales permitirá el surgimiento de empresas razonablemente rentables" (1992:

---

<sup>41</sup> Vázquez Villanueva menciona este aspecto como uno de los determinantes en la fundación de la *Biblioteca La Nación*, ya que a raíz de la introducción del linotipo, numerosos obreros tipógrafos quedaban sin trabajo y la publicación de esta colección se transformó así en una oportunidad laboral para ellos. (2005: 242-243)

44). Además de las colecciones de Rojas e Ingenieros, Prislei menciona la revista y editorial *Nosotros* (1907 y 1911), así como la editorial cooperativa “Buenos Aires” (1916) dirigida por Manuel Gálvez. También, entre las colecciones aparecidas en esos primeros años del siglo XX, cabe incluir la *Biblioteca La Nación* (1901), patrocinada por el diario dirigido por Emilio Mitre, que tendrá una prolongada y exitosa vida hasta 1920 (Vázquez Villanueva, 2005). Este último proyecto propone un canon de la literatura universal en el que la traducción asume un papel central. Por otro lado, además de estas propuestas que podríamos ubicar con Prieto (1988) en el marco “cultura letrada”, desde fines del XIX habían irrumpido en el mercado con un importante éxito editorial numerosas publicaciones populares, que como ya vimos, habían alertado a la élite intelectual a partir especialmente del ensayo de Quesada (1902). Si, como sostengo en esta tesis, la literatura es pensada en este contexto como un discurso pedagogizante, la preocupación de los agentes del campo cultural hegemónico ante el avance de la “literatura criollista” y de mercado, asume gran relevancia. Como sostiene Di Tullio (2003, 113), “esta competencia, totalmente desconcertante por su vigor y expansión, se cernía sobre la lengua escrita, posesión hasta entonces indiscutible de los grupos cultos en la sociedad tradicional”. Hasta entonces, en el dominio de la lengua escrita habían ingresado los valores, la variedad lingüística, las representaciones sociales de la clase dirigente. La literatura, en manos de cierto sector del campo cultural y político, se pertrechaba como un dispositivo valioso y eficaz para difundir modelos válidos. Sin embargo, ante el ingreso al mundo letrado de otras voces, otros imaginarios, otras construcciones, los agentes dominantes del intelectual se sienten interpelados. Di Tullio (2003, 122) afirma incluso que “El criollismo significaba la pérdida del dominio absoluto de ese grupo sobre la lengua escrita – incluso tal vez sobre la lengua literaria ‘nacional’-. Y esa pugna por un bien cuya función simbólica se modificaba o se perdía, exigía una intervención”. La Cooperativa Editorial Buenos Aires (Gálvez), *La cultura argentina* (Ingenieros), *Biblioteca argentina* (Rojas), *La Biblioteca La Nación* (Payró) son ejemplos paradigmáticos de cierta forma de intervención en el campo, propia del Centenario. Como señala De Diego, estos proyectos editoriales encabezados por intelectuales prestigiosos, que pretenden seleccionar “los mejores libros” con un afán pedagógico, son fruto de cierto imaginario

y cierto contexto, y paulatinamente irán dejando paso a partir de la década del veinte, a propuestas editoriales que se alejan de la denominada “alta cultura”, dirigidos por inmigrantes y personas ajenas al sector dominante del campo cultural, menos preocupados por “la tradición” que por la novedad, tanto en los títulos que publican como en el lector al que convocan.<sup>42</sup>

La manera de intervenir es pues definir y consolidar una tradición selectiva: construir un arca que preserve a los padres de las letras nacionales, que serán capaces de engendrar la auténtica literatura argentina. Esta operación se articula desde la prosopopeya, como señalé en la introducción, ya que los proyectos editoriales que estudiaré, *desposeen y desfiguran la literatura nacional en la medida en que la restauran*. El recorte de autores y títulos, el armado de los volúmenes, la elaboración de paratextos que enmarcan y condicionan la lectura, los corpus textuales y disciplinarios que se jerarquizan en cada caso, las series y recorridos que se proponen, el reordenamiento de los textos y la “traducción” de sus mensajes, dan voz a algo que previamente no existía, que se define cuando entra en escena.

### 1. “La Biblioteca Argentina” (1915-1928)

La colección aparece como un arte de vida  
íntimamente aliado a la memoria...  
James Clifford, *Dilemas de la cultura*

La *Biblioteca Argentina* es una colección de 29 libros nacionales dirigida por Ricardo Rojas entre 1915 y 1928.<sup>43</sup> Como una auténtica operación sobre el pasado y la

---

<sup>42</sup> Este nuevo público, de los barrios (Gutierrez y Romero, 1995), es construido y convocado por nuevos editores, como Juan Torrendel (mallorquí que en 1916 funda la editorial Tor), Antonio Zamora (español socialista que funda la editorial Claridad), Manuel Gleiser y Samuel Glusberg (inmigrantes rusos judíos que publicarán los textos de los escritores de Boedo y Florida). (de Diego, 2007).

<sup>43</sup> Los títulos de la colección fueron los siguientes:

1. *Doctrina Democrática*, de Mariano Moreno.
2. *Dogma Socialista*, de Esteban Echeverría.
3. *Bases*, de Juan B. Alberdi.
4. *Educación popular*, de Domingo F. Sarmiento.
5. *Tierras públicas*, de Nicolás Avellaneda.
6. *Tragedias*, de Juan Cruz Varela.
7. *Obras políticas*, de Bernardo Monteagudo.
8. *Comprobaciones históricas* (primera parte), de Bartolomé Mitre.
9. *Luz del día en América*, de Juan B. Alberdi.
10. *Peregrino en Babilonia*, de Luis de Tejeda.

memoria nacional, Rojas selecciona, recorta, reordena, yuxtapone, *recolecta*, introduce y señala un protocolo de lectura para la literatura argentina. Estos quehaceres que miran el pasado, le hablan al porvenir como ya vimos. A través de esta “empresa”, como él la denomina, que entrará en diálogo con su *Historia de la literatura argentina*, define un canon, un modo de apropiarse de él y utilizarlo en función de las demandas culturales y políticas que cierto sector de los intelectuales del Centenario le hacían a la literatura. Esta interrelación entre las operaciones de coleccionar la literatura nacional y narrarla es en el caso de Rojas clarísima. Laura Estrín, como veremos, al estudiar la *Historia* de este autor la analiza en tanto “acopio” de textos, autores, documentos, etc. y aclara:

...el acopio debe ser la base, todo lo extensa posible, para la fundación nacionalista. Sólo la colección completa, total, señala o permite la fundación, literaria y nacional de una historia. Es ciertamente, la colección una forma de la acumulación y de la agrupación, que guarda una relación directa en la historia del historicismo con “lo típico”... (1999: 88)

En este sentido, *La Biblioteca Argentina* es un proyecto que entra en diálogo con la obra completa de Rojas; este “acopio” que asume aquí un papel protagónico, será también personaje destacado en los demás textos del autor. Por esto interesa aquí detenernos en la operación de coleccionar y recolectar que en cierto sentido inaugura Rojas y que se irá complejizando a lo largo de su producción.

Todo intento de recolección tendiente a construir y exhibir una memoria y un patrimonio nacional es, a la vez, deudora y artífice de una visión sobre el pasado. La *Biblioteca Argentina* se encuentra marcada por una serie de leyes y codificaciones propias de una determinada política cultural y editorial válidas en ese contexto para

- 
11. *Reflexiones*, de J.I. de Gorriti.
  12. *Facundo*, de Domingo F. Sarmiento.
  13. *Descripción colonial* (libro I), de fray Reginaldo de Lizarraga.
  14. *Descripción colonial* (libro II), de fray Reginaldo de Lizarraga.
  15. *Comprobaciones históricas* (segunda parte), de Bartolomé Mitre.
  - 16 al 18. *Debate histórico* (en III tomos), de Vicente F. López.
  19. *Martin Fierro*, de José Hernández.
  20. *Relaciones del Estado con la Iglesia*, de Dalmacio Vélez Sarsfield.
  21. *Recuerdos de Provincia*, de Domingo F. Sarmiento.
  22. *La política liberal bajo la tiranía de Rosas*, de J.M. Estrada.
  - 23 al 26. *Historia de Belgrano y de la independencia argentina* (en IV tomos), de Bartolomé Mitre.
  27. *Discursos* (Oraciones cívicas), de Nicolás Avellaneda.
  28. *Condición del extranjero en América*, de Domingo F. Sarmiento.
  29. *Diez ensayos*, de Nicolás Avellaneda.

diagramar determinado imaginario. El coleccionista, entonces, interviene los textos del pasado para transformarlos en libros coleccionables que le hablen directamente al ciudadano argentino de principios de siglo XX, en la inminencia del primer proceso eleccionario presidencial bajo la Ley Sáenz Peña, y ejerzan una docencia sobre él. Esta labor pedagógica pretende formar a “obreros” y “estudiantes” que puedan responder a las demandas de una sociedad democrática.<sup>44</sup> No se trata entonces de una biblioteca destinada a especialistas: en las páginas siguientes veremos cómo desde los paratextos de cada libro y a través de distintas operaciones, el director aplica un “orden” a cada volumen y a la biblioteca en su conjunto, con el objetivo de consolidar un imaginario de la nación, imprescindible en la Argentina aluvional del Centenario. Estos quehaceres en tanto delimitan un orden de lectura, troquelan una figuración identitaria y una representación del intelectual en tanto coleccionista y docente.

La repercusión que tuvo en el campo cultural de entonces la *Biblioteca Argentina* es innegable y puede rastrearse en las reseñas que se publicaron entonces;<sup>45</sup> sin embargo, también fue objeto de críticas por quienes percibieron el carácter de operación ideológica que marcaba esta publicación y los usos del pasado que ponía en marcha. A través de críticas irónicas y lapidarias, como la de Paul Groussac dirigida al tomo destinado a Moreno, también el campo de los especialistas responde a este gesto fundador de nuestra tradición selectiva. Por otro lado, su impacto en la ciudadanía argentina de entonces no fue tan determinante como pretendía su director, si tenemos en cuenta la tirada y los ámbitos por los que circuló.

En este marco, la publicación de esta Biblioteca es una respuesta a las demandas del campo cultural y político de entonces y una forma de apropiación de cierta tradición selectiva que pudiera contraponerse en primer lugar, al auge de las colecciones y ediciones de folletines y literatura criollista o perteneciente a ideologías de izquierda (que tanto preocupan a Rojas en a *Restauración Nacionalista*), pero también a otras posicionadas en el campo literario y en el mercado argentino, como la

---

<sup>44</sup> Desde lo explícito, son éstos los destinatarios de la colección. Sin embargo, si observamos la tirada, el costo, los medios en los que se publicaba y el circuito comercial que recorría, su lector empírico parece haber sido el estudiante. La mayoría de los volúmenes de la edición fueron comprados por el Estado y destinados a bibliotecas e instituciones educativas. Algo muy diferente ocurre, con la colección de Ingenieros.

<sup>45</sup> El número 20 de la revista *La nota*, por ejemplo, destina la sección “Bibliografía” en forma casi completa a ponderar y alentar el proyecto de Rojas (Delgado, 2010: 12)

dirigida por José Ingenieros, quien como agente legitimado pugnaba por definir recorridos culturales e ideológicos en los orígenes de nuestras letras y conformar modelos textuales y autorales, deudores de concepciones jacobinas y socialistas (Degiovanni, 2007), como se verá.

### **Márgenes y centro**

El director de una colección opera desde los márgenes para construir un centro. Desde la introducción, las notas al pie, la presentación de un apéndice o la reformulación de un índice interviene sobre el texto que compila y lo dispone para sus nuevos lectores. Los textos así intervenidos se proponen como “los mejores”, “los selectos”, son fruto de una exploración y un rescate, y ésta es la justificación por la cual se constituyen en colección. Esos márgenes los definen como textos dignos y los transforman también en nuevos textos, destinados a un público diferente del que tuvieron en principio. Tal como dice Chartier (1996<sup>a</sup>: 32), “... el pasaje de una forma editorial a otra ordena simultáneamente transformaciones del texto y la constitución de un nuevo público.” Es ésta precisamente la tarea que se impone Rojas como director de *La Biblioteca Argentina* bajo el lema “Publicación mensual de los mejores libros nacionales”. Esta empresa cultural constituye un intento de delinear un orden sobre el cuerpo todavía desordenado y presuntamente virgen de los textos de la tradición nacional.<sup>46</sup> Con el propósito de construir un panteón de escritores y probar la existencia de una literatura argentina, Rojas selecciona, ordena, introduce, explica, recorta y completa los textos que considera insoslayables para abonar una sociedad democrática y nacional. Chartier(1996<sup>a</sup>: 20) sostiene que “Los libros son objetos cuyas formas ordenan, si no la imposición del sentido de los textos que vehiculizan, al menos los usos que pueden serles atribuidos y las apropiaciones a las que están expuestos...”. Esto queda claro ya en el primer tomo de la *Biblioteca Argentina*, donde Rojas reedita algunos escritos de Mariano Moreno. El título por el que se inclina orienta claramente

---

<sup>46</sup> Esta estrategia es fruto o bien del cuestionamiento de las operaciones vigentes en el campo cultural, como la de Ingenieros a través de *La Cultura Argentina*, o de la invisibilización o relativización de los intentos previos en este mismo sentido, como por ejemplo, el de Joaquín V. González en *La tradición nacional*, tal como ha estudiado Degiovanni (2005-2006 y 2007).

el sentido a partir del cual se ha realizado la recopilación y el orden de lectura que se quiere imponer:

He seleccionado, pues, los tres opúsculos más importantes; de ahí que no se llame este volumen: ESCRITOS DE MARIANO MORENO, sino DOCTRINA DEMOCRÁTICA DE MARIANO MORENO porque en él expone su autor la crítica a la sociedad colonial (Libro I), después la derrumba con su prédica revolucionaria (Libro II), y por fin da las bases para reconstituirla (Libro III), de acuerdo con un ideal de libertad democrática. Está demás decir que cada uno de esos trabajos ha conservado la integridad / de su texto originario... El director de esta BIBLIOTECA sólo se ha permitido bautizar el volumen, poniéndole por nombre el tema que da unidad a sus páginas y gloria duradera al pensamiento titánico de su autor. (Rojas, 1915<sup>a</sup>: 14)

Como si se tratara de un servicio religioso, “el director de la colección”, que elude así la primera persona bajo un título de autoridad y poder, explica y justifica su *bautismo*. Incluso, agrega una nota al pie, en la que se defiende: “Si algún abuso hubiera en ese bautismo, queda justificado, bibliográficamente, con esta sola explicación. He pensado, además, que no es más auténtico el de MEMORIAS, ESCRITOS o ARENGAS, usado por Manuel Moreno y por Pickburn en sus ediciones, y adoptado en casos sucesivos” (Rojas, 1915<sup>a</sup>: 14). Esta justificación tautológica y algo falaz, más que brindar argumentos que sostengan su decisión, evidencia la necesidad de defenderse porque sabe que se enfrenta a una cuestión que es materia de discusión y debate. Precisamente, Paul Groussac, quien se había ocupado de las distintas ediciones de la obra de Moreno, en particular de la discutida autoría del *Plan de operaciones*, agrega en la edición de 1924 presente en *Crítica literaria* un post scriptum a su ensayo “Escritos de Mariano Moreno”, en el cual afirma refiriéndose al libro de Rojas:

Esta edición que se titula *Doctrina democrática*, pues el título sencillo de *Escritos* no podía satisfacer a un cultor asiduo del floripondio (aunque nada de ‘doctrinal’ y menos de ‘democrático’ tengan aquellos artículos sueltos, donde sólo una vez está empleado el adjetivo a propósito de la Suiza), lejos de mejorar las anteriores, es sin duda la peor de todas, reproduciéndose fielmente en ella todos los errores y desatinos señalados por mí... además de otros nuevos. (Groussac, 1980: 287)

Las polémicas desatadas en torno al título, el ordenamiento y la atribución de sentidos y usos de un texto que se propone incorporar al listado de “los mejores libros nacionales” permiten entender la relevancia de estas operaciones en la consolidación de un canon para la literatura argentina.<sup>47</sup> La labor de reeditar un libro en un contexto determinado es asumida como una auténtica *política* editorial con consecuencias que

---

<sup>47</sup> Degiovanni (2005 y 2007) se refiere no sólo al debate en torno al título sino al peculiar ordenamiento con que Rojas diagrama su edición y a las fuentes e influencias que atribuye a Moreno, como un intento de borrar la lectura jacobina que habilita *El plan de operaciones* y que precisamente promueve Ingenieros en su reedición del libro en la *Cultura Argentina*, donde reproduce textualmente el tomo preparado por Piñeiro para la Biblioteca del Ateneo y su polémica introducción.

trascienden el campo cultural y tienen implicancias en el campo de poder. Por esto, Rojas en esta misma “Noticia preliminar” del tomo destinado a Moreno, compara su “empresa” con la tarea realizada por el Secretario de la Primera Junta al reeditar el *Contrato Social*:

Sabido es que Moreno, al reimprimir aquel libro [*El Contrato Social*], entendió comenzar una serie de publicaciones análogas, con el objeto de servir a la cultura democrática: ‘En críticas circunstancias –(dice aludiendo a aquel momento de 1810, cuyas vísperas fueron no muy distintas del momento actual),- en tan críticas circunstancias, todo ciudadano está obligado a comunicar sus luces y sus conocimientos...’ / Con pequeñas variantes y mayor amplitud de propósitos, esas palabras pudieran ser el lema de la BIBLIOTECA ARGENTINA. Lo que Moreno hizo con el ciudadano de Ginebra, hago yo con el ciudadano de Buenos Aires. Su obra inaugura así nuestra empresa, prestando a mi modesta actitud el prestigio de su ejemplo y de su gloria. (Rojas, 1915a: 22-23)

Siguiendo el ejemplo de Moreno, Rojas al igual que muchos intelectuales del Centenario, interviene, interpreta y actualiza la tradición nacional y se constituye así en heredero de un legado. Legado que a su vez, es el encargado de “reimprimir” (y por tanto, construir), del mismo modo que los patriotas de 1810 habían hecho con ciertos pensadores de la Revolución Francesa. Así como Moreno lleva las luces de Rousseau a una sociedad aún colonial, Rojas busca llevar las luces de los representantes de la tradición nacional a un pueblo que aún no se ha independizado en el campo social y cultural, mientras que Ingenieros, como veremos más adelante, rescata en particular el jacobinismo del revolucionario para construir una imagen contrapuesta a la que busca presentar Rojas. este último se vale en su intento de generalizaciones (“Sabido es que...”) que transforman su interpretación en una verdad universal y compartida, en tanto recorta lo que se debe publicar; rearma los textos (y el tomo destinado a Moreno es en este sentido, emblemático, ya que altera su cronología para disponerlos en un orden que le asigne una coherencia determinada, construye supuestos “opúsculos” o “libros” con artículos y escritos que en realidad eran independientes y no conformaban ninguna unidad, y los dispone así en pos de ese fin *democrático* que le quiere asignar); a su vez, se inserta en su escritura a través de yuxtaposiciones y paréntesis, para que diga lo que tiene que decir; se hace dueño de sus palabras, volviéndolas lemas propios; homologa proyectos; etc. A través de un complejo juego, lo que aparece en el margen de un texto de Moreno es agregado como nota a otro escrito, ubicado en una coyuntura totalmente diferente; el prólogo al *Contrato Social* que escribe el secretario de la Primera Junta, aparece citado en la “Noticia preliminar” del primer tomo de la

biblioteca y clausura el tomo. En esa circularidad, el texto que abre el libro de Moreno, lo cierra; el texto que era prólogo en Moreno, entrada al texto de Rousseau, aquí se vuelve tanto palabra que abre la Biblioteca Argentina, lema de su propósito, como apéndice que lo cierra. La escritura de Moreno es recortada, reordenada, subvertida, usada para abrir y cerrar caminos de lectura. Así, por ejemplo, en la nota al pie que agrega al proyecto de la Primera Junta que suprimía los honores del Presidente afirma: “Se le considera [al proyecto] como uno de los motivos que ahondaron la rivalidad entre el presidente y su secretario, hasta precipitar en esos días la caída de este último. (N del D)” (1915<sup>a</sup>: 231). El “director” se introduce al pie del texto para indicar cómo hay que considerarlo, valiéndose de una oración impersonal, en presente, como una máxima que orienta y determina una interpretación. Se cristaliza así un texto y una forma de valorarlo; se diseña de este modo un orden de lectura y se fija una imagen de su autor. A través de comparaciones y adjetivaciones cuidadosamente seleccionadas, busca esculpirlo como estatua de un panteón: “La personalidad de don Mariano Moreno se nos aparece tan unida a los sucesos de Mayo, como a su fondo el *modelado* de los *altorrelieves*. Tiene *volumen* y *contornos* propios, pero hay que verla sobre su *bloque* para valorizar sus cualidades” (Rojas, 1915<sup>a</sup>:11).<sup>48</sup> El campo semántico construye la escultura del héroe y condiciona la lectura que se debe hacer de su legado. Gracias a este tipo de operaciones discursivas, los intelectuales argentinos de principios del siglo XX buscan construir una representación de las letras nacionales y esculpir el “bloque” que inmortalizará un canon de textos y un panteón de autores. Por tanto, para Rojas, el corpus de la literatura es un cuerpo sobre el que hay que intervenir, para darle forma, para acotarlo, para enseñar a leerlo, para transformarlo en mármol que quede a la vista para enseñar(se) a los ciudadanos. Es por esto que desde los márgenes del texto se construye el centro de la literatura nacional, un recorte de lo que hay que leer.

---

<sup>48</sup> El destacado es mío.

## El camino del texto hacia el libro coleccionable

Umbral del texto, primer contacto del lector con el material impreso, el paratexto es un instructivo, una guía de lectura.

Maite Alvarado, *Paratexto*

Como explica Chartier, entre fines de la Edad Media y el siglo XVII, “inventariar los títulos, clasificar las obras, dar un destino a los textos fueron operaciones gracias a las cuales se hacía posible el ordenamiento del mundo de lo escrito” (1996a: 19). Si pensamos en el proyecto de Rojas en el marco del Centenario de la Revolución de Mayo en Argentina, inventariar títulos y labrar destinos para los escritos de la tradición es una forma no sólo de ordenar el mundo de lo escrito, sino de actualizar mandatos y legados en un presente que incluye ciertas amenazas. Este ordenamiento implica en muchos casos más que una simple tarea de inventario: exige a menudo la misma construcción de los volúmenes, bien porque se trata de textos inéditos, bien porque es la primera vez que se reúnen de esa forma en un libro, o bien a causa de los agregados y supresiones aplicados en función del uso democrático que quiere asignarle. Así, por ejemplo Rojas explica la incorporación de ciertos apéndices para justificar títulos; o cita al autor para respaldar sus decisiones, como en el caso de las *Bases* de Alberdi; o explica ciertas simplificaciones “de acuerdo con una tendencia popular” (Rojas, 1915d: 17), como cuando abrevia o suprime artículos, por ejemplo en *Educación popular* de Sarmiento o en *Descripción colonial* de Lizárraga (1928: 18). En juego complejo entre márgenes y centro, entre lo accesorio y lo central, entre aquello que está reservado a un selecto grupo de especialistas y lo que está destinado al gran público, la *Biblioteca Argentina* instaura un orden que permite leer y usar los textos de la tradición nacional. Además del título, hay un conjunto de elementos que construyen un “aparato montado en función de la recepción” (Genette, 2001). En efecto, subtítulos, índices, notas, apéndices funcionan como umbrales del texto y propician por tanto determinado tipo de ingresos. De esta forma se señala un recorrido y un ordenamiento, se secuencia o se yuxtaponen ideas y escritos. Precisamente a través de este auténtico “collage”, ciertos tomos de la colección tienden a cristalizar determinados sentidos. En las *Bases*, por ejemplo, se incluye en el apéndice “la constitución actual”. Sobre esta decisión, Rojas (1915c: 24) aclara: “Establecer la

comparación del primitivo texto constitucional con el vigente es obra de estudios técnicos especiales, que quedan fuera de mi propósito como editor y autor de esta simple nota preliminar”, pero agrega en una nota al pie: “He puesto en el Apéndice, además del proyecto de Alberdi, la Constitución actual, para meditación de estudiantes y ciudadanos.” El director de la colección, entonces, no compara las *Bases* con la Constitución del momento, pero sí la incluye como apéndice del cuerpo central del libro, indicando lo que debe hacer el lector: meditar sobre ello. De esta forma, dice Rojas (1905c: 198), “...nuestro volumen resulta un compendio constitucional, útil a todo ciudadano y a los estudiantes de dicha materia.” La idea de compendio, de selección de lo más necesario, ordenado de forma clara, con un propósito didáctico, justifica el trabajo del director. Esta yuxtaposición, esta particular sintaxis de la edición, es el fundamento de una semántica, de la construcción de un sentido dirigido y ordenado por el coleccionista.

Otros elementos a partir de los cuales interviene Rojas son la biografía, la bibliografía y la iconografía que en general se incluyen antes de la “Noticia preliminar” y que contribuyen a diagramar cierto orden de lectura.<sup>49</sup> Los retratos siempre que es posible, corresponden a la época en que el autor escribió el libro, como puede verse por ejemplo en el caso de Sarmiento, que presenta distintas reproducciones para *Educación popular*, *Facundo*, *Recuerdos de provincia* y *Condición del extranjero en América*. Los rasgos físicos del autor y la manera en que los artistas plásticos lo han retratado también son utilizados para crear cierta representación de la figura autoral, señalar qué hay que leer en su obra y cómo hay que hacerlo. Así, por ejemplo, al referirse a los retratos de Mitre, el coleccionista dice: “En sus retratos de la gallarda mocedad se reconoce al varón sereno de la edad provecta, y viceversa” (1916b); cuando habla del autor del óleo de Echeverría expuesto en la Facultad de derecho, aclara: “...le ha presentado sobre un fondo de paisaje americano y en ademán romántico, como una alegoría de su posición intelectual” (1915b); cuando describe el de Vélez Sarsfield explica: “De aventajada estampa, tenía las cejas enérgicas, la mirada aguda, la boca socarrona, la nariz aguileña, todo ello claro reflejo de su espíritu

---

<sup>49</sup> Sobre la importancia y función de estos elementos paratextuales como condicionantes de la lectura ver Genette, 2001 y Alvarado, 1994.

complicado y sutil” (1919); en los casos en los que no hay retrato del autor, las referencias que se tienen de su aspecto físico también son tenidas en cuenta para introducir ciertos recorridos de lectura. Por ejemplo, de Gorriti que es presentado como un Sarmiento *avant la lettre* dice: “Sábese de él que no era un hombre hermoso, pero sí corpulento y de una imponente fiereza varonil, que pudiéramos llamar ‘sarmientesca’” (1916e: 11). Del mismo modo que la “iconografía” *refleja* el espíritu del autor y es considerada como una clave para leer sus textos, la biografía también brinda importantes elementos para determinar sentidos. En general en la *Biblioteca Argentina*, las biografías son breves y relativamente independientes de la “Noticia preliminar”, salvo en algunos casos como en *Descripción colonial* de Lizárraga o en las *Reflexiones Gorriti*, en la que Rojas aclara “...su biografía y bibliografía van implícitas en este prólogo, pues ambas se confunden con el comentario de sus propios escritos.” (1916d: 11). A través de este tipo de operación se orienta al lector hacia una interpretación biografista que permita ligar vida y obra: “Ya informado el lector, si quiera a grandes rasgos, sobre la personalidad y vida de Gorriti... podremos relacionar mejor su biografía y su obra...” (1916d: 25). Sin embargo, Rojas deja claro que él no es un biógrafo ni un historiador. La vida de los autores le interesa en tanto puede ser una llave para abrir ciertos sentidos que él busca iluminar en los textos que ha compilado. Por eso al referirse a ciertos episodios de la vida de Monteagudo, en sus *Obras políticas* dice “...pero tal cosa interesa más a su ‘biografía’, ya contada por numerosos historiadores, que a su ‘bibliografía’, no aquilatada hasta la presente publicación.” (1916<sup>a</sup>: 18). Nótese que las biografías son simplemente *contadas* por una cantidad numerosa e indiferenciada de voces, en cambio las bibliografías se *aquilatan* y esta es una tarea selecta y con frecuencia original o novedosa. El quehacer del coleccionista se perfila así como una labor especializada e inaugural, determinante en la construcción de cierto canon y particularmente de cierto modo de leerlo.

Se conforma así un corpus cerrado y en cierto sentido autosuficiente, que despoja los textos que lo componen de los vínculos que los entrelazaban a ciertos contextos o ciertas series, para hacerlos ingresar en uno nuevo. Según Susan Stewart (1984), toda colección tiende a olvidar las diferencias y construye un mundo hermético que reemplaza la historia por la clasificación. De esta manera crea un conjunto percibido

como totalidad en una forma de autoencierro que suprime otro contexto. El coleccionista debe inventar un esquema de clasificación que define el tiempo y el espacio a partir de la colección, y para que ello sea posible, su principio fundamental es la organización. En este sentido, la *Biblioteca Argentina* no está ordenada cronológicamente, ni por temas, ni por géneros. El criterio de organización parece vincularse más con los tópicos que los intelectuales del Centenario consideraban prioritarios para la consolidación de cierta representación de la nación en ese aniversario. En el caso particular de Rojas, y acuerdo aquí con Degiovanni (2007: 158), se trata de “revisar el legado que la conducción política e intelectual iniciada en 1880 había dejado al país”. Esto implica excluir cualquier texto o manifestación vinculada con ideologías de izquierda y repensar las cuestiones vinculadas con el proyecto argentino delineado en 1880. Así, en relación con la política educativa de la generación del 80, Rojas se vale fundamentalmente de la publicación de *Condición del extranjero en América* para cuestionar las propuestas inmigratorias; para revisar su proyecto económico edita y prologa *Estudio sobre las leyes de Tierras públicas* de Avellaneda y para señalar los peligros y errores del laicismo promovido entonces rescata la obra de intelectuales católicos como Estrada o Gorriti y, a través del libro de Vélez Sársfield, *Relaciones del Estado con la Iglesia*, señala la necesidad de mantener los vínculos entre la Iglesia Católica y el Estado Argentino.

En este sentido, la operación analizada en la construcción del título y ordenamiento del tomo inaugural, *Doctrina democrática* es en cierto sentido metonimia de lo que ocurre con la colección en su conjunto. La *Biblioteca* reúne textos que hablan de organización política, historia nacional, educación. La aparición de los sucesivos tomos no responde más que a la importancia otorgada por el coleccionista a estos asuntos en el contexto de publicación. Incluso tomos que la lógica indicaría publicar en forma consecutiva, como las *Comprobaciones históricas I* y las *Comprobaciones históricas II*, corresponden a los tomos 8 y 15 respectivamente. Así, Moreno aparece al lado de Echeverría y Avellaneda junto al dramaturgo colonial Varela. Esta alteración de la cronología se evidencia también posteriormente en su *Historia de la literatura argentina*, lo cual es más curioso, como veremos más adelante. Rojas funda sistemas que se rigen por otra lógica: subvierte los criterios habituales de

ordenamiento, colocando en primer lugar aquello que considera más importante y modélico, argumentando que se trata de decisiones dictadas por los atributos y características de los textos compilados, más que por categorías previamente construidas. Su búsqueda es siempre “el texto incontaminado”, “el texto original”, y según afirma, desde esta pureza de las ediciones príncipe, establece recorridos y secuencias. Cada texto pareciera llamar a los siguientes y completar su sentido y significación en el recorrido que el lector de la biblioteca irá haciendo tomo a tomo. Tal como muestra Degiovanni (2007), esta pretendida objetividad se escuda bajo el marco de la filología, disciplina de la cual Rojas hace un uso al menos relativo. Esta ciencia que estaba en boga en Europa y que permitía estudiar y clasificar los manuscritos medievales, distinguir apócrifos de originales, establecer la historia y autenticidad de escritos superpuestos, le sirve como escudo para justificar sus decisiones editoriales. Desde este paradigma, Rojas se presenta como figura autorizada para “rescatar” las obras que están siendo bastardeadas en ediciones descuidadas y poco profesionales. Como señala en “Historia de una biblioteca” (Rojas 1915g), se siente en la obligación de emprender este proyecto editorial para salvaguardar los textos constitutivos de la tradición nacional en el marco de una colección que los publique con los cuidados necesarios.

El sistema de la colección, como señalé a partir de Stewart, es una forma de “autoencierro”, una construcción endogámica que se nutre a sí misma. Ésa es su razón de ser y su sentido. Una vez reunidas “las diez o veinte obras que está en necesidad de leer todo argentino” (Rojas 1915b: 19), hay que disponerlas en un estante, con cierto orden, extirpándolas de su contexto original y suturarlas para que formen un nuevo cuerpo, que será así relativamente autónomo, y cuyas partes se redefinirán por su pertenencia a esa nueva totalidad. Un caso particularmente interesante en este sentido es la forma en que se publica el debate entre Bartolomé Mitre y Vicente Fidel López en la *Biblioteca Argentina*. En una colección de 29 libros, que pretende reunir a “los mejores de la literatura nacional”, este debate ocupa 5 tomos: dos están destinados a las *Comprobaciones históricas* de Mitre y tres a la *Refutación a las*

*Comprobaciones históricas* de López, publicada bajo el título *Debate histórico*.<sup>50</sup> En la Noticia preliminar de este último, Rojas explica:

En los volúmenes 8º y 15 de la BIBLIOTECA ARGENTINA hemos publicado las *Comprobaciones históricas*, de Bartolomé Mitre, el libro que Vicente Fidel López contestó con el titulado *Debate histórico*, que hoy empezamos a publicar. La obra de López quedará completa con la aparición de los volúmenes 16, 17 y 18, y en el conjunto de estos cinco volúmenes habremos reunido todo el material de aquella aleccionadora polémica. (1921: 11)

Además de disponer en un estante y con un cierto orden, una sucesión de los objetos recolectados, el coleccionista etiqueta y explica, describe el nuevo contexto que permitirá leer y encontrar relaciones. Una buena colección debe estar completa, es decir, puede cerrarse sobre sí y remitir a sí misma para explicarse, “reunir todo el material”. Las Noticias pertenecientes a libros del mismo autor, o de un mismo tema, o inscriptas en un determinado momento o movimiento histórico, se completan entre sí. Rojas envía al lector a obras previas o posteriores de la misma colección, para establecer itinerarios de lectura, fundar precursores y sucesores e instaurar recorridos.<sup>51</sup> Por eso, la Noticia Preliminar al libro de López, luego de enumerar los temas que abordó en el volumen destinado a Mitre, señala: “Podría repetir en esta otra ‘noticia’ cuanto he dicho ya en aquella, pero tal cosa sería redundante; de suerte que prefiero referirme al volumen 8º, pues la presente polémica forma en su conjunto una sola obra, y a toda ella sírvele de introducción el estudio con que en aquél la he precedido.” (1921: 11) Se establecen así nuevos conjuntos, siempre en el interior de la biblioteca, que se remiten unos a otros. Tal como afirma Chartier (1996a), estas operaciones no sólo construyen un nuevo objeto, una nueva “obra”, sino fundamentalmente un nuevo público lector. En el caso particular de la reedición de este “Debate Histórico”, Rojas aclara:

Con nuestra edición no sólo procuro suplir la escasez de esta obra, reclamada hoy por un público más sereno y numeroso del que pudieron gozar en su tiempo, sino que reúno en colección bibliográfica sus piezas dislocadas, y las purifico un tanto de las múltiples erratas que afeaban la primera edición del *Debate*. (1921: 12)

El director de la *Biblioteca Argentina* rescata obras “dislocadas”, “impuras”, “afeadas” y gracias a su saber, las vuelve piezas preciosas en el marco de una colección. Paradójicamente, esta puesta en valor, hace que los libros así tratados, se

---

<sup>50</sup> Como veremos más adelante, en *La Cultura Argentina*, en cambio, en relación con este famoso debate histórico sólo se publicarán los prólogos de las obras de Mitre.

<sup>51</sup> También en un sentido más amplio, remite a su obra en general: sus investigaciones en el Archivo de Jujuy, su *Historia de la literatura*, su *Blasón de plata*, etc.

vuelvan accesibles a un público mayor. No se trata de encarecer un producto para volverlo más selecto, sino de purificarlo para hacerlo más accesible: “Tanto la obra de Mitre como la de López habían llegado a hacerse extraordinariamente escasas y, por consiguiente, carísimas.” (1921; 12), explica Rojas, por eso, la colección las reedita, las repule, las reúne, las ubica en un recorrido, las inserta en un nuevo sistema de clasificación, las vuelve aptas para un nuevo consumo.

A su vez, el interior de cada volumen es muchas veces construido de manera similar. Esto es particularmente notorio en ciertos tomos, por ejemplo el dedicado a las *Obras políticas* de Monteagudo, donde Rojas explicita los criterios que ha seguido para ordenar y clasificar los textos allí reunidos:

Dada la índole de esta edición, he creído que podía apartarme del orden cronológico, para seguir, en la serie de los materiales, el de su *importancia intrínseca*; y he ponderado esta última por la madurez de las ideas contenidas en cada pieza, o por su carácter más permanente, *explícito* en la ocasión del documento y en la forma *visiblemente* más serena de su estilo.” (1916ª:11)<sup>52</sup>

El ordenamiento está así naturalizado, se funda en aspectos *explícitos* y *visibles*, en condiciones *intrínsecas* de las obras, no en decisiones, tomas de partido, intereses o preferencias estéticas o políticas del coleccionista. De esta forma, las alteraciones, incorporaciones, reestructuraciones de los textos son minimizadas. En *Relaciones del Estado con la Iglesia*, por ejemplo, al describir las operaciones a través de las cuales ha transformado el texto de Vélez Sarsfield en un tomo de la *Biblioteca Argentina*, inicia la oración a través de una negación: “No he introducido otras variantes dignas de mención que el haber traído el índice al principio del libro, según la norma de esta biblioteca; el haber puesto al final los prólogos de las ediciones anteriores, como noticia bibliográfica para el lector, y el haber agregado un apéndice con...” (1919: 11) Como señala Chartier (1996: 30), “Los autores no escriben libros: no, escriben textos que se transforman en objetos escritos, manuscritos, grabados, impresos... Esa distancia... es justamente el espacio en el que se construye el sentido...”. Sin embargo, aquí el director de la colección intenta ocultar esta distancia a través este tipo de afirmaciones (o negaciones); según él, las supresiones, los agregados, las alteraciones no hacen más que devolver al texto su sentido “original”. La escritura así enmarcada en la colección es más auténtica que antes de pertenecer a ella. En la “Noticia Preliminar” a *Recuerdos de Provincia* se aclara:

---

<sup>52</sup> El destacado es mío.

La presente reedición de *Recuerdos de provincia*, sigue el texto de... Se ha desglosado de aquel tomo la segunda parte, formada por 'necrologías y biografías' ajenas al texto primitivo de *Recuerdos*; artículos de diario simplemente agregados para engrosar el volumen. Se ha dejado, sin embargo, la parte preliminar, intitulada *Mi defensa*, porque este opúsculo fue el origen de libro autobiográfico que le sigue... (1927<sup>a</sup>: 9)

Suprime aquello que estaba allí simplemente para engrosar, era lastre que corrompía, afeaba. Dice en la "Noticia Preliminar" de la *Educación popular*: "Hemos suprimido también, por ser aquí inoficiosos, los antecedentes oficiales de esta obra, que acompañaron su edición chilena de 1849. Nuestro propósito era divulgar la doctrina de su autor, tal como él la concibiera" (1915d: 17). Se conserva el origen del texto, lo que realmente el autor quiso decir, el "texto prístino" dice Rojas refiriéndose a las *Bases*. A esto lo llama "sutileza bibliográfica":

...al señalar la virtud de las *Bases*, debo puntualizar que me refiero al texto originario, / pues en las ediciones posteriores fue introduciendo el autor pasajes nuevos y variantes inspirados por intereses banderizos... Esta es la 'sutileza bibliográfica' a que antes me he referido, y voy a esclarecerla del todo para fijar el valor de la edición príncipe que reeditamos. (1915c: 12-13)

Por esto, el director de la colección siempre señala que se maneja con ediciones príncipe o afirma incluso tener el "original autógrafo... a la vista" (1915<sup>a</sup>: 20) en más de una ocasión. La pretensión filológica se hace evidente y permite que el coleccionista se presente más como un mediador, como quien rescata los textos originales, "depurados", y los dispone para que lectores de la colección, hilvanando los datos que allí se le ofrecen, guiándose por las etiquetas y ordenamiento que el coleccionista brinda, construyan la tradición de la literatura nacional a partir de "las fuentes":

He dicho ya en *Noticias* anteriores, que la BIBLIOTECA ARGENTINA sólo desea dar, por ahora, los textos depurados en lo posible, valiéndose de las fuentes menos sospechosas y acompañando los libros que publica, de una breve 'historia externa' que oriente al lector novel, generalmente no informado sobre la autenticidad o variante de las ediciones anteriores. No tratándose, pues, de ediciones críticas, en el estricto sentido europeo de esta palabra, sino del punto de partida para hacerlas después, he creído que debía reducirme a clasificar los materiales, pero dando al lector los antecedentes bibliográficos, por si quisiera emprender, sobre nuestro volumen, el estudio del pertinente problema y su definitiva solución. (1916<sup>a</sup>: 14)

La colección es la materia prima para encarar otro tipo de empresas culturales; en ella encontrarán los lectores nóveles, orientación, un camino a seguir que con la guía del experto, les permitirá llegar a destino. Los espacios del texto reservados al director de la colección encorsetan el texto y delimitan el recorrido posible u obligado. Como señala Maite Alvarado (1994), los paratextos o bien refuerzan un sentido o bien superponen al texto un mensaje instruccional, a modo de guía de lectura. Así, por ejemplo, en *Condición del extranjero en América*, el director de la colección indica cómo debe manejarse a partir de estos elementos: "El lector debe antes de leer el

texto, recorrer el índice, y en él hallará estos títulos orientadores...” (1928: 14). Los paratextos son explotados como dispositivos que pueden condicionar la lectura, unificar la colección y construir cierto modelo de lector; a través de ellos, el texto se transforma no sólo en libro en este caso, sino en libro coleccionable. Por eso, al explicar los cambios introducidos a partir de la edición príncipe del *Debate histórico*, Rojas confiesa:

Otras dos variantes he introducido... la una, pequeña, consiste en poner el número de los capítulos arriba de los epígrafes, y la otra, más visible, en dividir los dos volúmenes de aquélla en tres de la nuestra. Obedece este cambio a necesidades de nuestro formato; / pues si el primer volumen de la príncipe... cabe en uno de esta BIBLIOTECA, el segundo, de 550 páginas, no hubiera sido cómodo ni elegante... yo los he distribuido en tres, proporcionando el tamaño con la lógica de los asuntos tratados al introducir la nueva división. Es probablemente lo mismo que López hubiera hecho si no hubiese escrito y editado su obra tan presurosamente como lo hizo en el calor de la refriega. (1921: 12-13)

Las amputaciones que realiza todo coleccionista obedecen a criterios ideológicos, estéticos y de divulgación: hay que extirpar cierto objeto (o cierto fragmento de ese objeto) para purificarlo y disponerlo en forma “elegante” en un contexto que lo ilumine y lo vuelva más auténtico, que lo despoje de la fealdad con que lo ha manchado “el calor de la refriega”. Esto pone en evidencia las tensiones entre un modelo de abordaje contenidista de los textos y un modelo filológico. Si, como ya he señalado, Rojas busca a través de su colección instaurar una tradición selectiva que permita hacer una revisión del legado de los patricios en función de las demandas del presente, la lectura crítica e ideológica de sus escritos es fundamental; sin embargo, su preocupación por el “texto original”, su jerarquización de ciertos géneros, su búsqueda de delimitar obras épicas y fundacionales en nuestra literatura, sus análisis retóricos, dan cuenta de una tensión entre diferentes paradigmas para abordar ese corpus. En medio de estas lecturas en pugna, se espera que el nuevo marco y las otras piezas de la colección, junto a la guía especializada del coleccionista redefinan cada texto y que sea de esta forma más auténtico que en sus primeras versiones.

## El papel pedagógico de la colección

... el papel pedagógico, disciplinante, aculturante, atribuido a los textos puestos en circulación para numerosos lectores...

Roger Chartier, *El orden de los libros*

Según Stewart (1984: 161), toda colección es un modo de conocimiento. Sin embargo, para ella la colección no es sólo una “educación liberal”, como sostienen otros autores, sino que inversamente, la educación artística liberal es en sí misma, un modo de colección. En este caso, me interesa pensar ambas prácticas como tareas recíprocas: pensar y crear colecciones que eduquen a la vez que se piensa y se crea la educación artística, y particularmente literaria, en forma de colección. Desde este punto de vista, la *Biblioteca Argentina* es tanto un proyecto editorial, como político y educativo, ya que busca a través de la conformación de los libros coleccionables, a los que me he referido en el apartado anterior, ejercer un magisterio.<sup>53</sup> El proyecto de Rojas es *divulgar y enseñar* en todos los sentidos que puede tener este término, “los mejores libros nacionales”. No se trata de una colección literaria con un propósito simplemente estético, ni se publican libros para el entretenimiento o el “goce deportivo” y así lo explicita Rojas en la “Noticia Preliminar” a las *Comprobaciones históricas* de Mitre. Luego de introducir el debate con López a que este texto daría lugar aclara:

No necesito, pues, anticipar al lector, que si le doy estos libros, no es para proporcionarle el goce deportivo y subalterno de un simple lance personal entre dos hombres eminentes. Si lo hago es por la lección definitiva de probidad intelectual y de amor a la patria, que resta para nosotros como fruto de aquella misma discusión. (1916b: XV)

Los libros así enmarcados y explicados dan lecciones. “Quien lea con estas advertencias sus /trabajos verá que...” (1916a: 29-30) dice en la “Noticia” a las *Obras políticas* de Monteagudo, y explica cómo a través del saber que el coleccionista comparte con el lector, la obra coleccionada adquiere un sentido. En función de esto, Rojas define su labor y propósito en la “Noticia Preliminar” al *Dogma Socialista*:

---

<sup>53</sup> En la producción de Rojas se ven ciertos cambios en su concepción del papel pedagógico de las colecciones literarias. Si antes del Centenario propone en *La Restauración Nacionalista* la publicación de *La Colección Argentina*, a la manera de los *Monumenta* alemanes, elaborados y destinados a especialistas, a partir de 1910 bregará por la edición de libros económicos, a cargo del Estado, para divulgar la obra de los fundadores de la nacionalidad: Echeverría, Sarmiento, Alberdi, en un proyecto tendiente a la “argentinización” ciudadana (Degiovanni, 2007). Finalmente, en 1915 concreta su *Biblioteca Argentina* que pretende conjugar sus aspiraciones filológicas y su preocupación por la divulgación.

Destinada especialmente esta BIBLIOTECA a los obreros que ejercen derechos cívicos y a los jóvenes estudiantes, cualquiera sea su vocación profesional, he concebido como una parte de mi deber al fundarla, el escribir estas breves notas preliminares, a guisa de introducción en su lectura, para que el lector desprevenido pueda atribuir a cada autor o a sus ideas, el significado que les correspondan en su país, y en el momento histórico en que fueron escritas. Si el puesto que me atribuyo en estas páginas –y al cual me da derecho mi propia iniciativa- tiene todos los caracteres de una función docente, debo cumplirla, pues, con la sencillez del que formula cosas sabidas para el sabio, pero también con la lealtad de quien descubre el error al neófito inavisado. Así suelo practicar en la universidad otras funciones docentes. (1915b: 13)

El nuevo “orden” asignado a estos textos los ha transformado en libros para un consumo más masivo.<sup>54</sup> Fundamentalmente, Rojas piensa en los nuevos ciudadanos y las exigencias de la vida republicana y democrática: los obreros y los estudiantes, dijimos, necesitan un cuerpo de textos depurado, ordenado y explicado que posibilite “atribuir a cada autor o a sus ideas, el significado que les correspondan”. Por lo tanto, la tarea del coleccionista no es distinta que la que tradicionalmente se le asigna a un profesor: introducir, contextualizar, señalar cuál es el significado que tiene cada escrito y cada autor, conducir de un texto a otro, clasificar. Estos roles demarcan claras jerarquías y asignan responsabilidades y compromisos: se trata de impartir cierta disciplina, por un lado, y por el otro, aprender a leer disciplinadamente. El coleccionista tiene el saber, lo cual lo obliga a ser sencillo y leal. El lector al que se atribuyen los adjetivos “desprevenido” e “inavisado”, está expuesto a caer en errores si no sigue las indicaciones del maestro. Por esto, el discurso de las noticias preliminares, suele ser magistral, entretelado por los consejos, las advertencias, los deberes, las consignas, los enojos, las recomendaciones de lecturas y las propuestas que el maestro hace a sus alumnos. Así, por ejemplo en el caso de *Luz del Día en América*, luego de sintetizar y analizar el argumento central de la obra de Alberdi, afirma: “Tal es la parte fundamental de la doctrina de este libro, y a consejo al lector novel leerla con precaución y espíritu crítico. Quizá no fuera impertinente recordarle que José Manuel Estrada escribió, muchos años hace, la mejor réplica a estos sofismas de *Luz del Día...*” (1916c: 26). Antes de que la lectura se desvíe de la interpretación

---

<sup>54</sup> Los libros de *La Biblioteca Argentina* se planifican de este modo para un consumo masivo, sin embargo las tiradas, como vimos, no superaban los 1000 ejemplares. Por esto me refiero aquí al proyecto a partir del cual se proyecta cada volumen más que al impacto “real” que tuvieron los libros en la sociedad argentina de entonces. En este sentido, fue ciertamente mayor la circulación que alcanzó la colección dirigida por Ingenieros.

correcta, el director reafirma cuál es la parte fundamental, recomienda precaución y encausa la marcha sugiriendo otros textos que reafirmarán su punto de vista. Es necesario prevenir a los nuevos lectores en tanto se suministra una “clave” para llegar a una interpretación “completa” y acertada de estos textos que si bien son (o están destinados a ser) los clásicos de nuestra literatura, son también a través de estas operaciones, “los nuevos”, porque están siendo reinventados a través del quehacer del coleccionista: “... y el nuevo lector habrá de considerarlo según las circunstancias en que el autor se hallaba en 1845... Esto es como la “clave” del *Facundo*, desgraciadamente olvidada por sus lectores modernos, y que es menester ponerla aquí para la más completa interpretación de este libro” (1929: 14). La colección, según anticipara, instaura un complejo juego con los tiempos. Pasado, presente y futuro se interpelan y redefinen a través de las prácticas de recorte y recontextualización que el coleccionista pone en marcha: tomar un texto producido en una situación de enunciación previa; insertarlo en un sistema nuevo; intentar recuperar a través de la mirada del presente ese pasado que, se espera, sea portador de un mensaje para los “lectores modernos”, los nuevos ciudadanos, son los quehaceres que constituyen *La Biblioteca Argentina*.

A su vez, además del trabajo de descontextualización y recontextualización, el coleccionista docente intenta destacar y remarcar el valor de ciertos enunciados e incentiva al lector para que los profundice. Esta práctica exige estimular su interés y curiosidad en tanto lo disciplina a fin de que se detenga en los puntos que le son señalados, como cuando en las *Reflexiones* de Gorriti le propone: “Recomiendo a quien lea este volumen, los razonamientos que formula contra esa doctrina: citaré, por vía de ejemplo, para estimular su curiosidad, una observación suya contra...” (1916e: 18), o cuando llama la atención sobre ciertas cuestiones en particular: “No se reduce a eso naturalmente, como lo verá el lector, la teoría del libro... Recomendando especialmente sus ideas sobre la enseñanza de la mujer...” (1916e: 37). Además de relativizar algunas afirmaciones y destacar otras, también el coleccionista indica qué relaciones conviene establecer entre las distintas partes del mismo texto e incluso, para facilitar el trabajo a su lector-alumno, no duda en transcribir, repetir o glosar con tal de que quede claro (aunque redundante): “Recomiendo al lector que relacione este

párrafo con otras opiniones análogas o concordantes, dispersas por todo el libro. Así, por ejemplo, en..." (1916e: 20). Puede entonces citar o copiar ciertos fragmentos del libro analizado o transcribir fragmentos de su propia *Historia de la Literatura*, así como de otros escritos. Dice por ejemplo en el caso de Estrada, "a fin de que sus ideas puedan ser mejor interpretadas por el lector moderno, transcribo a continuación un estudio que, antes de ahora, escribí..." (1927: 14). Las Noticias Preliminares se encuentran colmadas de recursos explicativos: reiteraciones, citas, comparaciones, analogías, definiciones, ejemplos, paráfrasis. Como en una clase, Rojas no duda en retomar o volver sobre lo visto a la vez que anticipa el texto por venir: "Hemos visto ya que... Para caracterizar las doctrinas políticas de nuestro autor, voy a transcribir, entresacados de su propio libro, algunos aforismos esenciales..." (1916e: 34). Nuevamente, como ocurría con la contextualización de los textos publicados, aquí en un movimiento que va de atrás hacia adelante, que glosa o copia textos previos a la vez que parafrasea y anticipa el libro por venir, que se estructura a partir de conectores de orden para explicitar los momentos de esa clase que es cada Noticia preliminar, el coleccionista asume su responsabilidad como docente. Se delimita así lo que Clifford ha llamado a partir de Bajtín, un "cronotopo para la recolección", es decir "una configuración de indicadores espaciales y temporales en un escenario ficticio donde (y cuando) *tienen lugar* ciertas actividades e historias" (1995: 279). Se instaure de esta manera un tiempo y un espacio, contruidos a partir de los restos de un pasado, tensados por un espacio y un tiempo presente, para diseñar un locus en el que se gesta el porvenir.

La "clase" que planifica el coleccionista no es el sitio para discutir o explayarse: hay que seleccionar bien cuál es la información imprescindible para el lector novel y qué orientaciones son pertinentes para los más especializados, a fin de valorar como es debido cada obra y marcar rumbos para investigaciones futuras. Así lo plantea Rojas en el caso de *Educación popular*, algunas de cuyas ideas podían parecer caducas en el nuevo contexto de publicación: "El carácter de esta *Noticia Preliminar* no me permite discutir aquí... Baste para el lector novel... En cuanto al lector sabio, le rogamus que no olvide al juzgarlo, la época y circunstancias en que sus páginas fueron escritas..." (1915d: 18). El coleccionista funda entonces un cronotopo, propone otros libros y

asigna tareas al lector a partir de los datos que le brinda. Dice, por ejemplo, cuando analiza a Gorriti: “Yo no pretendo establecer comparación de méritos entre este libro de Gorriti y el de Echeverría o Sarmiento: doy simplemente la información cronológica indispensable a quien desee compararlos” (1916e: 38). Como si asignara un trabajo práctico, propone la comparación; indica cómo, en qué textos y en qué orden profundizar la investigación, como en el *Estudio de las leyes de tierras públicas* de Avellaneda, cuando en una nota propone: “Quien deba escribir la historia de la ‘tierra pública’ después de 1865, deberá consultar, ante todo...” (1915e: 18); “tenta” con temas curiosos o complejos a sus lectores para que continúen su trabajo, como cuando hablando de la vida de Gorriti dice: “Hay en ella períodos totalmente desconocidos, capaces de tentar con su misterio la curiosidad de nuestros pacientes investigadores; y hay momentos en ella de tal modo complejos, que los juzgo dignos de nuestros historiadores más brillantes. Por ejemplo:...” (1916e:13); señala de qué desconfiar, qué aspectos relativizar y dónde depositar la confianza: “Si como aquí se dice –y debemos creerle,- las *Reflexiones* fueron escritas en el aislamiento...” (1916e: 32). Incluso acentúa y justifica este mandato de credulidad en una nota, confirmando su idea: “Debemos creerle, porque la ya transcripta declaración del Prefacio, / coincide con cierto pasaje del texto...” (1916e: 32-33). El coleccionista enseña así y repite qué se debe creer, qué puede ser motivo de recelo, pero especialmente qué cosas no se deben imaginar, como puede verse en la siguiente admonición presente en la “Nota Preliminar” a las *Comprobaciones históricas* de Mitre. Dice Rojas que la historia política de López y Mitre, “...quizá ofreciera también motivos de recelo... Pero ellos no hicieron mención de semejantes motivos y no debemos imaginarlos nosotros por nuestra cuenta.” (1916b: XXIII). El deber del lector reside entonces en confiar en lo mencionado por los autores (o, mejor, en lo que el coleccionista ha recortado y destacado de la producción de esos autores) y no imaginar otras cosas.

Pero no se trata sólo de los deberes del lector. El director de la colección también asume su tarea didáctica en un discurso fuertemente deóntico. Ya vimos que Rojas se imponía a sí mismo lealtad y sencillez, como en cualquiera de sus clases. En la “Noticia Preliminar” del primero de los tomos, *Doctrina democrática*, afirma explícitamente: “De ahí que me haya impuesto como principales deberes de esta empresa: la claridad,

la oportunidad y la brevedad, más necesarias en prólogos y ediciones que no están destinadas a eruditos” (1915<sup>a</sup>: 22). La ampliación de lectores que suponía el aumento de la alfabetización, exigía la difusión de los títulos insoslayables de nuestra literatura. Por esto, para Rojas su deber es poner al alcance de los nuevos ciudadanos los textos “ineludibles”, porque constituyen el canon de la literatura nacional. Así por ejemplo dice “La inclusión de LAS BASES en la BIBLIOTECA ARGENTINA era, pues, un deber ineludible...” (1915c: 27) o sostiene en el caso de *Facundo*:

Libro así prestigiado, por el éxito editorial y la indiscutida gloria de su autor, no podía faltar en la BIBLIOTECA ARGENTINA, y ella se atreve a reeditarla, no para colmar un vacío, puesto que son numerosas las ediciones del *Facundo*, sino porque creemos que siempre habrá lectores para obra tan fundamental, y que nuestra colección quedaría incompleta si omitiéramos ésta, vinculada a las fuerzas más esenciales de nuestra cultura. (1929: 9)

Existe entonces la pulsión del coleccionista de completar la colección, de modo tal que no falten en ella “las fuerzas más esenciales”. Sin embargo, en muchos otros casos, los títulos incluidos no son precisamente obras que se consideraran imprescindibles para la conformación de un panteón nacional. Al contrario, muchas veces más que el prestigio de una obra lo que lleva a publicarla es “colmar un vacío” debido a la dificultad que existe para encontrarla. En estos casos, en función de este nuevo destinatario, el director de la colección también se siente obligado a transmitir “doctrinas incontaminadas”, como aclara en la Noticia Preliminar de *Las bases*: “He aquí por qué debía, inteligente y patrióticamente, preferir la edición de Valparaíso, si he de dar a los estudiosos el texto de un edición casi inhallable, y si he de dar a los jóvenes –como es mi deber- la fuente de una doctrina incontaminada.” (1915c: 21). Debe así seleccionar no sólo los mejores textos en sus mejores ediciones, sino los más necesarios. Esta necesidad de la publicación puede tener distintas justificaciones: porque se trata de textos agotados como *La política liberal bajo la tiranía de Rojas* (1927: 13), o inhallables como la edición de Valparaíso de *Las Bases*; por la riqueza y originalidad de los datos que brinda, como la *Descripción colonial* de Lizarraga que reúne “una valiosa fuente de pequeñas noticias locales, que empieza a ser explotada ya por nuestros historiadores” (1928: 37); porque las ediciones existentes son muy costosas, como en el caso de *Educación popular*, y es entonces “casi indispensable esta edición económica para familiarizar con ella a nuestros maestros de enseñanza primaria, y divulgar...” (1915d: 14); porque los libros existentes no están

correctamente enmarcados o “depurados” y pueden por tanto degenerar en lecturas inapropiadas;<sup>55</sup> porque forman una determinada serie con otros títulos de la colección, como en el caso del *Debate histórico*; porque se trata de autores injustamente olvidados, como Gorriti, o de títulos que merecerían mayor difusión que la que han tenido hasta el momento, como *Condición del extranjero en América* de Sarmiento, del cual dice Rojas:

... el verdadero pensamiento de aquel gran argentino, cuyos propósitos no pueden ser bien comprendidos sino con la lectura de este libro que se llama *Condición de extranjero en América*. Deben leerlo los extranjeros, y también los argentinos de hoy tan relajados / en su sentimiento de responsabilidad histórica.

Para eso incluyo en la BIBLIOTECA ARGENTINA este libro de Sarmiento, casi desconocido de las nuevas generaciones, y tan digno de figurar junto a *Argirópolis o Facundo* a los cuales, completa, y obra desde luego más actual, por el problema aún palpitante que sus páginas iluminan. (1928: 15)

Puede verse que se trata de libros capaces de transmitir “el verdadero pensamiento” de su autor o títulos ineludibles para completar sus ideas, pero lo fundamental es que sus temas adquieren vigencia o un nuevo y más perfecto sentido en este nuevo contexto de publicación. Más allá de que hayan sido publicados durante la Colonia o casi cien años antes, tienen algo para decir “a los argentinos de hoy” y es la *Biblioteca Argentina* la encargada de facilitarles estos tomos “tan dignos de figurar” en ese programa de lecturas que el profesor ha diseñado. A través de la labor del coleccionista, los textos concebidos en otro tiempo se transforman en libros de actualidad: “Al elegir una obra de José Manuel Estrada para incluirla en la BIBLIOTECA ARGENTINA, he creído que esta preferencia debía corresponderle a su libro *La política liberal bajo la tiranía de Rosas*... Mi preferencia proviene del asunto, que ha vuelto a cobrar actualidad en nuestro tiempo...” (1927: 13). Los asuntos tienen entonces vigencia o más aún, aunque hayan sido publicados en otro tiempo, se refieren directamente a la Argentina del Centenario y proyectan la del futuro; las palabras que contienen están pensadas para los argentinos que deben aprender a principios del siglo XX a vivir en democracia. Por eso dice Rojas:

Gorriti pensaba en nosotros al escribir estas páginas, y el sólo acto de escribirlas, después de haber sufrido por ese ideal, era una ofrenda de fe rendida al porvenir de las democracias americanas. Nosotros estamos realizando su sueño, aunque en divergencia con muchas de sus

---

<sup>55</sup> En particular esto ocurre, según Rojas (1915g), con los tomos de la colección dirigida por Ingenieros, motivo por el cual se siente especialmente obligado a publicar la suya, con el propósito de ofrecer textos “originales”, “confiables”, “depurados”.

ideas; pero la Argentina, su patria, no ha cumplido con él la deuda de gloria dispensada a otros coetáneos suyos... (1916e: 39)

Los lectores de la *Biblioteca Argentina* son los verdaderos destinatarios de los textos así publicados. Los argentinos del Centenario están realizando el sueño de los autores allí compilados. Editar y leer esos volúmenes es saldar una deuda con esos escritores, pero es especialmente poner en práctica sus ideales a través de un auténtico magisterio. Como en un espiral, los autores seleccionados son considerados maestros; el director de la Biblioteca, primer lector, es un discípulo que asume una tarea pedagógica al aplicar cierto “orden” a esos escritos y ofrecerlos a sus contemporáneos. La edición de los 28 tomos de la Biblioteca y particularmente la lectura de esos tomos es “realizar prácticamente la obra” de sus autores, como sostiene Rojas en la Noticia de *Educación popular*: “Ya se comprenderá, en leyéndole, por qué ese libro incluido en la BIBLIOTECA ARGENTINA significa un modo de realizar prácticamente con su propia obra, la doctrina del maestro” (1915d: 18).

De esta forma, los autores seleccionados son docentes: lo es Echeverría (“la juventud argentina le reconocía por maestro” (1915b: 14), lo es Alberdi (“...en la diáfana prosa que fue la más indiscutible calidad literaria de este escritor docente” (1915c: 27), lo es Estrada, el maestro” (1927: 22); lo es Gorriti, quien propone “un tratado pedagógico o sistema de educación democrática” (1916e: 17); lo es Avellaneda (“... un verdadero maestro de su época en este género, y como tal, nos complacemos en entregarlo a la curiosidad de las nuevas generaciones” 1928: 11) y podríamos seguir. Pero el *primus inter pares* es sin duda, Sarmiento: “...en este volumen de EDUCACIÓN POPULAR se nos muestra Sarmiento como ‘escritor didáctico’ en el doble sentido de que considera una cuestión pedagógica, organizada en plan sistemático de ‘tratado magistral’...” (1915d: 15). Se trata entonces de maestros, tanto por las temáticas que abordan como por su misma escritura. Al igual que Rojas, a través de sus textos “dan cátedra” y mediante estas operaciones, el coleccionista se espeja en los autores seleccionados. Como vimos en el tomo destinado a Moreno, la labor del director de la *Biblioteca Argentina* es homologable a la de los escritores que forman su nómina, particularmente en este *élan pédagogique*. Cuando en la siguiente cita describe el accionar de Moreno es fácil ver una alusión indirecta a su propia tarea:

La actitud de Mariano Moreno,... nos revela que sentía de un modo apostólico la democracia, pero que la sabía impracticable sin la difusión de la cultura, que esclarece la razón popular, y

hace del sufragio no mero acto exterior, sino consciente deliberación de cada ciudadano. Por eso funda periódicos y bibliotecas, traduce libros y pone a sus decretos introducciones docentes... La democracia es... el método más perfecto de cultura social que los hombres hayan practicado hasta hoy, para la realización de la belleza y el bien. Así lo comprendió *también* don Mariano Moreno, según se verá por este libro. (1915a: 23)<sup>56</sup>

Si la enumeración de las acciones de Moreno no fuera suficiente para homologar ambos proyectos, el conector “también” evidencia esta identificación en el propósito y los pasos que se siguen. Se trata de un intercambio entre colegas y buenos discípulos. Rojas muestra las hebras que entretajan tiempos y contextos diferentes, las tensiones y puntos que ligan las enseñanzas y proyectos de los autores: “Gorriti creía más en los maestros que en los legisladores...De ahí que se mostrara severo con el antiguo maestro y entusiasta del maestro futuro, más que Sarmiento y antes que Sarmiento” (1916e: 36). Tanto Gorriti, como Sarmiento, como el mismo Rojas, son maestros y profesan su fe en ellos; Gorriti, el maestro de la colonia y la Revolución, cree y espera en los maestros futuros, que son quienes están en definitiva, poniendo en obras sus ideas. El coleccionista es así heredero de esos mandatos y a través de este proyecto *produce* lo que otros antes que él *fomentaron*, como hizo Mitre:

Mitre resulta... un precursor de la moderna crítica histórica, y un fundador de sus disciplinas auxiliares, florecientes hoy en el país. Una legión de jóvenes laboriosos especialistas produce hoy en ciencias que él fomentó, y trabajan creando el actual renacimiento de los estudios americanos, bajo la alta propiciación de su recuerdo. (1916b: XXXVI)

Rojas pertenece a la “legión de jóvenes laboriosos” responsable del renacimiento de los estudios americanos. Él recibe el legado, aprende su lección y la transmite, por eso el contexto del Centenario es “floreciente”. Hay una historia previa, de tierras silvestres, no cultivadas; de primeros labradores; y finalmente de campos sembrados, aptos para la cosecha. Por esto puede establecerse un recorrido que partiría de ese territorio originalmente virgen que muestran los tomos de autores coloniales, como el que presenta la *Descripción colonial* de Lizarraga, en el cual se da cuenta de

...la vida argentina del siglo XVI, la primitiva conciencia del drama histórico en el vasto escenario virgen donde comenzaba entonces a fundarse nuestra civilización. He ahí por qué me ha parecido también que este libro tenía derecho a figurar en una BIBLIOTECA ARGENTINA, como otros de su índole que más adelante publicaré. (1928: 37)

También la *Biblioteca Argentina* debe incluir entonces estos libros que pintan el desierto para que adquiera su verdadera dimensión la tarea de cultivo que emprendieron los precursores. Precisamente, esta alusión a la tierra virgen en

---

<sup>56</sup> El destacado es mío

contraste con la tierra cultivada también es usada por Rojas para caracterizar su labor como coleccionista y docente. Un caso particularmente interesante en este sentido es el que se evidencia en su edición del *Estudio sobre las leyes de tierras públicas*. En su Noticia preliminar afirma: “Comprendimos a tiempo, después de la independencia, que la tierra nada vale para la civilización si el hombre no le incorpora su trabajo, y que el hombre no puede transformarla en riqueza si no le educamos...” (1915e: 14). El eco de las palabras con que Mitre prologa *La Australia Argentina* de Roberto J. Payró (1898) “...no basta ser dueño de un territorio rico, si el hombre no se identifica con él por la idea y lo fecunda con el trabajo...” pueden leerse en esta frase en la que Rojas, como un buen discípulo, ha aprendido o “comprendido a tiempo” la lección del maestro. A partir de este saber y en la voz de los autores que compila, tiene un mensaje para dar a las nuevas generaciones. Sus lecciones siguen siendo necesarias o son tal vez más necesarias que nunca:

Extirpar en el desierto el malón del indio y la montonera del gaucho, era nuestro problema de cincuenta años atrás. Tender sobre el desierto conquistado ferrocarriles y telégrafos, plantar árboles y hombres, sembrar mieses y escuelas, esa ha sido nuestra obra desde entonces; pero saber cuál era el mejor procedimiento para radicar al colono, haciendo de él un argentino libre, he ahí la cuestión económica / y legislativa que Avellaneda planteara en 1865. Los argentinos de hoy estamos muy lejos de haber llegado a un acuerdo... (1915e; 14-15)

Las palabras de Avellaneda son una vía para plantear nuevos acuerdos, para transformar la tierra silvestre en un campo productivo. Del mismo modo que sobre el desierto hay que tender telégrafos y construir escuelas, sobre el texto de Avellaneda hay que insertar caminos que conduzcan al presente en el cual el libro se reedita. Rojas interviene el espacio textual de la misma manera que propone intervenir el desierto argentino.

He dicho ya en otros volúmenes de la BIBLIOTECA ARGENTINA que estas breves “Noticias preliminares” no se proponen sino introducir al lector en el libro... Me está vedado pues, entrar del todo en los detalles de la obra... Pero tomarlo de pretexto para exponer mis propias ideas, fuera frivolidad en tan breve espacio, si no capciosa defraudación al lector. No me considero, sin embargo, eximido de insinuar, a vía de exégesis, que las ideas generales de Avellaneda... (1915e: 15)

El mismo texto que niega exponer las propias ideas del enunciador, las detalla con claridad e intenta persuadir con ellas al lector, “a vía de exégesis”. La escritura de Avellaneda cobra así vigencia y actualidad, el desierto del texto antiguo se vuelve tierra fértil en el presente. Por eso esta Noticia Preliminar concluye en un tono fuertemente

apelativo, como el de un docente que cierra su “clase”, invocando a sus alumnos a través del plural mayestático:

Evitemos el baldío y el latifundio; organicemos democráticamente la posesión de nuestra tierra, porque eso importa salvar las mejores posibilidades de la patria en su destino de libertad. Los fundos así labrados darán al nativo una secreta confianza, y al forastero una adhesión de nativo, / sobre todo si a este último le enseñamos que, al roturar la tierra nueva, ha de estudiar la siembra y el clima propicios, pero también las tradiciones y costumbres del lugar... (1915e: 19-20)

A través de una reinención de las palabras de Avellaneda, plantea “una política de tierras que concilie sabiamente los intereses materiales de la población y la riqueza, con los intereses espirituales de democracia y nacionalidad” (1915e: 15), actualizando su lección para una Argentina que también se está reinventando en los conflictos que supone la incorporación de los inmigrantes, la explotación del “desierto” y la educación democrática. Por esto, de cada libro editado en la BIBLIOTECA ARGENTINA se extraen enseñanzas. Lo dicho por sus autores, iluminado por la luz del presente, puede educar a las nuevas generaciones. *Los fundos así labrados darán un territorio nuevo*. Aún los errores o los excesos presentes en cada volumen, si son cuidadosamente encausados por el coleccionista, pueden servir para desprender moralejas. Si López, por ejemplo, tiene en sus escritos un estilo que no es el más fidedigno para el discurso histórico, Rojas puede a partir de esto, esclarecer lo importante y exhortar a sus lectores, indicando qué enseñanzas pueden sacar:

Esclarezcamos, ante todo, la intención profundamente nacionalista del esfuerzo de López... nos ha dejado en ella propicio germen; buena semilla de un fruto en agraz...

Digo a los jóvenes: sembrad esa semilla en vuestro / huerto, pero cultivadla con metódica pertinacia: la ciencia no excluye al arte; la sabiduría de vuestra labranza, será propicia a la belleza del árbol.

Y al venidero historiador argentino le digo: escribid una historia que sea nuestra, pero no creáis que el sello de la originalidad argentina consiste en la improvisación y en el desorden. Aprended a dudar, a investigar, a crear...

Juzgo de utilidad este consejo, porque al renacer los estudios históricos han debido reaparecer como la hierba inútil en el campo regado, los nuevos improvisadores, herederos de los antiguos;... ¡Grafómanos inconscientes... (1916b: XXXVII - XXXVIII)

Como una tierra que se labra siguiendo ciertos pasos, nuestra historia, nuestra literatura, nuestra identidad, irá creciendo a partir de la semilla sembrada por los autores reunidos en esta biblioteca. No se trata de jardines silvestres, se trata de campos cultivados y para esto hacen falta maestros que alerten, que *aconsejen* contra los “grafómanos inconscientes”. Aprender a sembrar la tierra es aprender también sus costumbres y tradiciones, decía Rojas en la introducción al libro de Avellaneda. Aquí, a partir de la metáfora de la siembra, alude al germen brindado por la palabra de los

patricios que custodiada por buenos maestros, dará disciplinados discípulos y formará al “venidero historiador argentino”, a una “legión de jóvenes laboriosos”, capaz de enfrentar a “la hierba inútil” de los improvisadores, capaz en definitiva de construir y consolidar nuestra tradición. Esta tarea sin embargo, no es sencilla: “”Pero todo esto no podrá verlo su pueblo sino dentro de largo tiempo, cuando la crítica haya andado en libros como éste, la ardua senda de estudio que el alto espíritu de Bartolomé Mitre abrió a la gloria y a la cultura de su patria. (Rojas, 1916b: XXXIX)

La Biblioteca es entonces también un nuevo territorio, una tierra en la que se abren senderos. Habrá que “andar” los textos, recorrerlos, abonarlos, detenerse en ellos, hacerlos florecer en interpretaciones adecuadas. Si se trata de cultivar, entonces hay que saber. Bauman se vale de esta metáfora también para definir al intelectual legislador, distinguiendo al “guardabosque” que necesitan las culturas silvestres premodernas, del “jardinero” que aparece a partir de la modernidad. Según este autor,

La destrucción de la cultura popular premoderna fue el principal factor responsable de la nueva demanda de ‘administradores, maestros y científicos sociales’ / expertos, especializados en convertir y cultivar cuerpos y almas humanas. Se habían creado las condiciones para que la cultura fuera consciente de sí misma y se convirtiera en un objeto de su propia práctica (1997: 99-100).

Este tipo de cultura requiere entonces de jardineros, y este es el rol que busca asumir el director de la *Biblioteca Argentina*, ya que no se limita a sancionar, a alimentar y a cuidar la reproducción de las especies, como haría un guardabosque en un campo silvestre; es alguien que siguiendo el mandato de sus predecesores cultiva y enseña a cultivar un huerto. La cultura, la historia, la política, la religión, la educación argentina, son campos que, a partir de la siembra realizada por Mitre, Avellaneda o Sarmiento, están llamados a dar buenos frutos, siempre y cuando haya “expertos especializados”, maestros, que sepan cuál es la “hierba inútil” que se debe arrancar, qué troncos hay que apuntalar, qué brotes hay que regar, qué ramas hay que amputar. Tal como ha señalado Gellner, la construcción de la nacionalidad depende de estas operaciones:

Las culturas de cultivo o de jardín, pese a haber evolucionado a partir de las variedades silvestres, son diferentes. Poseen cierta complejidad y riqueza que generalmente sustentan la alfabetización y un personal especializado, y si se las privara de su alimentación específica en forma de instituciones de enseñanza especializadas dotadas de un personal medianamente numeroso, ocupado y constante, perecerían. (1991: 72)

Estas instituciones pueden ser los tribunales, las escuelas, las bibliotecas. El personal especializado se ocupa de conseguir los nutrientes necesarios para que no perezcan los nuevos brotes. En este caso, para los intelectuales del Centenario, un componente esencial en ese alimento necesario es el libro al que una población que está cada vez más alfabetizada podrá acceder, y por eso es fundamental asumir su edición y preparación como un magisterio.

### **Reinsertar el texto en la trama del presente**

Divulgar esta obra, reincorporando su pensamiento a los debates de la acción argentina, es contribuir a nuestra educación democrática.

Ricardo Rojas, "Noticia Preliminar" *Estudio sobre las leyes de tierras públicas*.

La *Biblioteca Argentina* es un cuerpo de lecturas destinado a alimentar y formar a los nuevos ciudadanos. Hemos visto que son distintas cualidades de las obras las que llevan a su director a seleccionarlas para que formen parte de este corpus teniendo en cuenta los nuevos destinatarios: la importancia de sus asuntos, la dificultad para hallar ejemplares en el contexto de publicación, la falta de ediciones o de ediciones de calidad, etc. Sin embargo, un atributo de estos escritos es especialmente valorado: la contemporaneidad de lo dicho y la posibilidad de usar esas palabras para formar no sólo una nueva subjetividad lectora, sino también una nueva subjetividad política. Por ejemplo, pueden encontrarse muchas justificaciones para incluir en la biblioteca *Condición del extranjero en América*, pero entre todas ellas, veamos en qué se funda la preferencia de Rojas:

... pero no son estos atributos... los que me hacen preferir este libro de artículos a otros similares del maestro, sino la idea que en todos ellos persiste, al oponer, durante una prédica de treinta años, el espíritu unificador de nuestra nacionalidad a la peligrosa dispersión de nuestro cosmopolitismo. (1928: 11)

Lo interesante es que aquí Sarmiento combate el cosmopolitismo, como lo hará Rojas en *Blasón de Plata*; que Gorriti y Sarmiento predicán la importancia de la educación laica y pública, como lo hará Rojas en *La Restauración Nacionalista*; que la preocupación de Alberdi por sentar las bases para una constitución republicana es

compartida por el coleccionista, quien a raíz de esto agrega a la edición la Constitución Nacional vigente en ese momento; que la lectura que hace Estrada de la “tiranía de Rosas” es similar a la que hace Rojas cuando habla de “Los Proscritos” en su *Historia de la literatura argentina*; en síntesis, lo que hace a estos textos dignos de figurar en esta *Biblioteca Argentina* es lo que tienen para decirle al ciudadano argentino de principios de siglo XX, en relación con los problemas determinantes para abonar cierta representación de lo nacional. Rojas se apropia de las palabras de estos autores para usarlas como herramientas que pueden modelar estas figuraciones. Veamos, cómo opera a partir del famoso (y en el Centenario, urticante) lema de Alberdi:

Por ejemplo su frase: *gobernar es poblar*, adquiere muchas limitaciones en este libro, y muy diverso sentido del que suele atribuirle el vulgo político que la repite. Yo he protestado de ello en otras ocasiones, para decir que su ideal no consiste en poseer una población numerosa por simples agregaciones materiales, sino en forjar un pueblo elegido por ardientes fusiones espirituales. Así el problema de la inmigración, fatalidad impuesta por el desierto, se integra con la educación, necesidad impuesta por la cultura. Si Alberdi solo hubiera preconizado el cosmopolitismo y la riqueza, abominaríamos de su innoble materialismo. Por haber formulado LAS BASES más altos ideales de argentinidad y civilización, pongo este libro en manos del joven lector argentino, seguro de que le entrego nuestro más excelente doctrinal de gobernantes y ciudadanos. (1915c: 28)

La *Biblioteca Argentina* pretende, a través de un proyecto político y pedagógico, reinsertar en un cuerpo disciplinado y sano, las amputaciones realizadas por el vulgo. Para interpretar correctamente la frase de Alberdi, es necesario ubicarla en una trama de voces, citas y textos que le hagan decir lo que debe decir en el contexto de una inmigración inusitada. Se necesita de estas palabras y estas palabras adquieren su razón de ser precisamente en este contexto. Así dice Rojas en la Noticia Preliminar a *Condición del extranjero en América*: “... lo que ocurre hoy en nuestro país con el cosmopolitismo triunfante en mengua de la nacionalidad, prueba que Sarmiento tuvo razón entonces y que la tiene aún” (1928: 14).<sup>57</sup> Más adelante aclara:

Sarmiento vió claramente en el fondo de este nuevo problema argentino, y cuando yo escribí mi libro, *La restauración nacionalista*, los argentinos habíamos olvidado su última predicación. Confieso que yo no conocía esta obra de Sarmiento, cuando recogí del campo nativo esta bandera abandonada en el entrevero mercantilista de nuestro tiempo, y que solo más tarde supe que ella había caído de manos de Sarmiento, al morir el maestro muchos años atrás. Por eso

---

<sup>57</sup> Es interesante ver cómo Rojas recupera este texto de la vejez de Sarmiento, para apoyar su propia mirada sobre la inmigración, mientras que Ingenieros hará lo propio con *Conflicto y armonía de las razas*. Ambos llaman la atención sobre títulos que en ese momento no formaban parte de los más consagrados del sanjuanino y se apropian de ellos, como sus descubridores, para abonar interpretaciones contrarias acerca de la nacionalidad y el papel de los extranjeros en su constitución.

mismo me complazco ahora en establecer este abolengo del nacionalismo actual, renovando la memoria de este credo sarmientesco. (1928: 15)

La imagen es clara: son guerreros en un campo de batalla, abanderados de una causa aún vigente. Rojas, heredero de ese legado, lo actualiza y le rinde homenaje con sus obras, en una actitud casi religiosa. Por esto, frente al problema de la inmigración, el director de la *Biblioteca Argentina* esgrime *Las Bases, Condición del extranjero en América, Estudio sobre las leyes de Tierras Públicas*; frente al actualísimo problema de los vínculos entre la Iglesia y el estado, propone la meditación del libro de Vélez Sarsfield y aconseja no separar ambos poderes: “Separarla... es libertarla; es ponerla en aptitud de militar contra la democracia en medio de pueblos donde aun ejerce enorme influencia... / Todo ello será más netamente comprendido... en la meditación de este libro cuya divulgación encarecemos” (1919: 34-35). Frente a la lectura jacobina de Moreno, que ofrece el tomo correspondiente en la colección dirigida por Ingenieros, Rojas opone una construcción liberal y democrática del prócer en su *Doctrina democrática*; frente a la valoración del “socialismo” presente en el *Dogma Socialista* de Echeverría que se evidencia en la introducción que Ingenieros prepara para este tomo en *La Cultura Argentina*, Rojas se encarga de acotar y redefinir la significación de ese adjetivo cuando introduce el tomo correspondiente en *La Biblioteca Argentina*. Así interviene los textos y los prepara para sus nuevos lectores, que a partir de un territorio cuidadosamente cultivado tienen que meditar para comprender y de esta forma estar preparados para accionar a nivel político: “Puede preverse que no tardará en plantearse esta exigencia de un modo perentorio en la política argentina, y para entonces creemos necesario poner en manos del pueblo que ha de resolverla, los antecedentes históricos y jurídicos de tan grave cuestión” (Rojas, 1919: 33). El propósito de “educar al soberano” se hace evidente en estas palabras y en estas operaciones. A través de la selección de textos potentes se define un programa de lecturas, pero por sobre todo se define un programa democrático, como afirma claramente en la Noticia Preliminar al caso del *Dogma socialista*:

*Todo* el ideal que se formula en el DOGMA SOCIALISTA, es un programa nacional, circunscripto a los límites de la patria argentina, y un programa democrático, ligado a la tradición de la revolución argentina... / *todos* hallarán aquí potente levadura de argentinidad, capaz de fundirlos a unos y otros en los ideales progresivos de la democracia.

Pues, desde luego, *nadie* negará que así como éste es un libro esencialmente argentino por su procedencia, es también un libro orgánicamente revolucionario por su vocación. *Lo fue en su tiempo y puede aún serlo en el porvenir...* (1915b: 19)<sup>58</sup>

Se trata de fundar un archivo con lo que fue revolucionario en su tiempo y cuyo poder de transformación no se ha agotado, en especial si se lo dispone de forma adecuada. En un texto salpicado de generalizaciones y pronombres indefinidos se habla de un programa que es para *todos*, al que *nadie* puede negarse, válido en el pasado y que puede serlo en el futuro. Son mensajes aún vivos, como la edición de *Las Bases*, en la cual “...*palpita* el ideal argentino anterior a Caseros, a Cepeda, a Pavón y a Puente Alsina; el ideal unánime que las nuevas generaciones necesitan para fundar la argentinidad imperecedera” (1915c: 20).<sup>59</sup> Son ideales sin tiempo, “imperecederos” y “unánimes”, por tanto dignos de ser divulgados para que los nuevos ciudadanos puedan hacer uso de la información que en ellos se brinda (“...nadie podrá negar la importancia de la información histórica reunida aquí...” (1915e: 19) dice en la Noticia Preliminar de *Estudio sobre las leyes de tierras públicas*) y esgrimirla en los distintos frentes en los cuales se está troquelando cierta representación de la nación. Así el estudio de Vélez, por ejemplo, “... puede servir de texto en las facultades teológicas, y de obra de consulta para estudiantes de derecho... Pero donde ha de tener una función más útil, es en la disputas siempre renovadas sobre ‘las relaciones del Estado / con la Iglesia’...” (1919: 32-33). Cada volumen es un arsenal que ha sido puesto a punto para ser usado en distintos ámbitos. Esta tarea de pulir, ajustar y poner en funcionamiento nuevamente exige al coleccionista ciertas operaciones, en particular en lo que se refiere al léxico y al sentido de las palabras. El director de la biblioteca habla de “educación popular” o de “ciudadano” como si se tratara de conceptos eternos y universales. Pero como es sabido, son significantes que se han ido colmando de significados nuevos en los distintos medios en los cuales se los utilizó.<sup>60</sup> Algo similar ocurre con la palabra “democracia”: ¿de qué *democracia* hablan Lizarraga, Moreno, Echeverría o Gorriti? Ya vimos que Groussac (1980: 287) se burlaba de la operación de

---

<sup>58</sup> El destacado es mío.

<sup>59</sup> El destacado es mío.

<sup>60</sup> Ver, por ejemplo, el interesante recorrido que propone el libro coordinado por Sábato (1999) sobre la formación de la/s ciudadanía/s política/s y la formación de las naciones en Latinoamérica a lo largo del siglo XIX. Como puede verse en todos los artículos allí reunidos, se trata de procesos complejos que evidencian diferencias y cruces entre los distintos momentos y espacios de la historia latinoamericana.

Rojas al titular *Doctrina democrática* los escritos en los que Moreno “donde solo una vez está empelado el adjetivo a propósito de Suiza”, y tal vez objeciones similares podrían hacerse con respecto a otras extrapolaciones frecuentes en las introducciones que enmarcan cada volumen. En ciertas ocasiones, Rojas agrega adjetivaciones para “relativizar” o “adecuar” el concepto, como cuando habla de las propuestas democráticas de Monteagudo y dice: “Sus limitaciones sobre la *democracia romántica* deseada en la primera hora, provienen de diez años de experiencia revolucionaria, y habla entonces de la *democracia ‘posible’* en países ignorantes, pobres, tiranizados durante tres siglos...” (1916<sup>a</sup>: 29), así como en la Noticia Preliminar a las *Reflexiones* donde aclara que “... debemos considerar a Gorriti como el defensor de la *democracia federal*” (1916e: 9).<sup>61</sup> Estas afirmaciones son imprescindibles para tratar de homologar un término usado con notorias variantes en cada caso. La estrategia de la *Biblioteca Argentina* es mostrar un recorrido uniforme y parejo, sin sobresaltos, en el que cada autor abonó un concepto vuelto así eterno y universal. El coleccionista para esto adjetiva, focaliza, ordena, funda precursores y herederos de un recorrido común, y entreteje un linaje: “Presiéntese ya en todo eso la futura actitud de Echeverría en el *Dogma*, de Sarmiento en *Educación Popular*, de Alberdi en *las Bases*. Necesidad de organizar la América en una democracia...” (1916e: 36).

Estas salvedades evidencian un trabajo de suturas más o menos discretas que permite extender un uso determinado para ciertos conceptos. A veces basta con adjetivar o armar un itinerario, como vimos con el sustantivo “democracia”, pero en otras ocasiones la operación requiere de medidas más drásticas. Por ejemplo, cuando se detiene en la palabra “socialista” utilizada por Echeverría, se le hace imprescindible diferenciarla del uso del término en el contexto de publicación, particularmente peligroso por sus resonancias internacionalistas para quienes estaban abonando este “programa de argentinización”. En este caso, Rojas no solo define sino que expresamente se encarga de señalar aquello que la palabra no quiere decir: “...tal es el punto de mira en que el lector moderno deberá colocarse para comprender el pensamiento de este libro. ‘Socialista’ quiere decir aquí ‘credo social’, y ellas no formulan ningún problema obrero de carácter internacional, ni reforma alguna del

---

<sup>61</sup> El destacado de ambas citas es mío.

capital o del trabajo” (1915b: 17). Esta negación solo puede explicarse vinculando el libro con la llamada “cuestión social” que se vivía en el Centenario y la necesidad de ubicar al lector en el punto de mira correcto para interpretar “el pensamiento del libro”, y no contaminarlo con teorías extranjerizantes o problemas de reclamos sociales, como podría ocurrir, por ejemplo, con la edición preparada por Ingenieros. Si se pretende llegar a un sentido más universal y descontextualizado del término, despojándolo de sus connotaciones en el *aquí* y *ahora* de la enunciación, en otros casos, en cambio, el director de la colección intenta lo contrario: reinsertar el concepto en un significado “local” para apartarlo de su sentido “doctrinario” o generalizado. Esto ocurre cuando habla de la antinomia entre “unitarios y federales” planteada por Sarmiento:

... pero debo advertir al lector novel que no usa tales expresiones en su valor doctrinario, sino en su significado local y argentino. ‘Federal’, para un proscripto unitario de 1845, era sinónimo de gaucho localista y brutal en tanto que ‘unitario’, para un caudillo federal de nuestra provincias era sinónimo de ‘loco’ y ‘traidor’... (1929: 20)

Las expresiones pueden acarrear un “valor doctrinario” o “un significado local y argentino”, por lo tanto el coleccionista debe intervenir para aclarar, depurar, redefinir. En este caso, luego de detallar la oposición entre ambos términos aclara: “No es ésta, como se ve, la doctrina de equilibrio político de las diversas regiones argentinas dentro de la nacionalidad, o sea el ideal que despuntó incipiente con Juan Ignacio Gorriti, en la Junta Grande, para triunfar con Alberdi y Mitre en la Constitución actual” (1929: 20). Hay nuevamente aquí un recorrido histórico del que parece escaparse Sarmiento, sin embargo, el director de la biblioteca sabrá reorientarlo. Así explica que el sanjuanino fue “perseguido como ‘unitario’” pero se desempeñó en su accionar político como “federal” e insiste:

Así resulta en nuestra historia este aparente absurdo: que los caudillos ‘federales’... rehicieron la ‘unidad’ argentina, rota por los unitarios quiméricos de 1826, y que los emigrados ‘unitarios’ promulgaron la ‘federación’, al regresar al país después de Caseros. He aquí otra advertencia imprescindible para comprender bien el *Facundo* y para restituir a dichos nombres su verdadero sentido histórico; pues fácilmente se lo suele olvidar en la capciosa discusión ‘doctrinaria’ de nuestros días. (1929: 21)

El texto colmado de comillas evidencia el trabajo de redefinición necesario para lograr que estos conceptos adquieran “su *verdadero* sentido histórico”, en una prosa barroca estructurada desde la antítesis, la sintaxis oscura y el distanciamiento que genera el uso de signos auxiliares. Por otro lado, estas estrategias permiten construir esta “advertencia imprescindible”, necesaria para “comprender bien”. La escritura es

por ello además de compleja, valorativa, e indica lo que está bien frente a lo que se aleja de la verdad. De ahí la sutileza semántica, la definición de cada término, el análisis sobre los sinónimos y la advertencia sobre aquellos que no lo son, ocupa un lugar central en las “Noticias Preliminares”. Estos quehaceres se orientan más a hacer funcionar el concepto en el nuevo contexto de publicación que a aclarar el sentido con que se lo usaba en el momento de su escritura. Puede verse que, lejos de plantearse como un abordaje filológico de los textos, se estructura una intervención y un claro uso de las obras editadas con el fin de hacerles decir lo que se pretende que digan a una Argentina que está a punto de ser transformada por la sanción de la Ley Sáenz Peña. En este sentido, luego de citar una sentencia referida al saber y la ignorancia del pueblo y su posible uso político, en *Luz del Día en América* Rojas aclara en una nota:

Adviértase que dice *ignorantes* y no *analfabetos*. Esto es importante, porque los profesionales de la política electoral creen que se realiza la democracia consciente con sólo enseñar a leer. El sufragio no / consiste en el acto de deponer libremente el voto, sino en el de saber deliberar conscientemente antes de deponerlo. (1916c: 13).

Este trabajo sobre el vocabulario se muestra deudor del propósito de “formación ciudadana” que sustenta este proyecto editorial, más que de una búsqueda científica y filológica. Los libros de la *Biblioteca Argentina* pretenden precisamente enseñar con el fin de que el ciudadano sepa deliberar antes de deponer el voto. Por eso el coleccionista docente vuelve sobre el significado de las palabras, recorta y explica frases de cada texto, actualiza y corrige los mensajes de los autores, para que contribuyan a formar determinado perfil de ciudadano-alumno. Por ejemplo, luego de resumir una de las alegorías que formula Luz del Día se ve en la necesidad de aclarar:

Esa doctrina o consejo de la Verdad a nuestros pueblos consiste en aconsejarles la libertad por el gobierno de sí mismos, que se logra en la propia cultura –premisa que aplaudo en su integridad; y para hacer posible ese programa, en aconsejarles que se sajonicen – corolario que rechazo en absoluto. Esta superstición de la raza como factor material de la civilización ha sido una de las supersticiones científicas de los últimos tiempos y estaba en su auge cuando Alberdi escribió. Empieza ya a desvanecerse, y no pocos sociólogos modernos se inclinan a conceder más valor al medio físico y a los factores morales de civilización... (1916c: 25)

Nuevamente, una escritura valorativa “aplaude” o “rechaza” en función de las necesidades del contexto. No obstante, el supuesto desvanecimiento de las teorías que focalizan “la raza como factor material de civilización” al que alude aquí Rojas es al menos cuestionable, si observamos los títulos de la colección que Ingenieros publica en forma simultánea o analizamos el lugar que los intelectuales positivistas ocupan en el campo cultural argentino del Centenario. Rojas alerta sobre ciertos conceptos o

ideas perimidas (aunque a veces no lo sean tanto), hace interpretaciones históricas que muestran a los unitarios como federales y viceversa (aunque un historiador tendría mucho que decir acerca de esa lectura) y redefine términos e ideas para reinsertar un corpus de textos en el entramado de voces autorizadas del Centenario, con el fin de operar sobre ese campo. De esta forma, esas palabras vuelven a tener vigencia o, como vimos, mayor vigencia que la que tuvieron originalmente.

Aunque hay casos en los cuales no basta con agregar un adjetivo, llamar la atención sobre el uso de cierto término en detrimento del que suelen usar los actuales “profesionales de la política electoral”, aplaudir o rechazar cierta idea, fundar una genealogía o decir que un término quiere decir lo contrario. Esta imposibilidad se presenta ante la fórmula “civilización y barbarie”. En este caso, Rojas ha escrito libros completos, como *Blasón de Plata* (1910) para reformularla o adecuarla al nuevo contexto argentino. Por esto, en la “Noticia Preliminar” al *Facundo* dice:

Esta fórmula ha prestado sus servicios al progreso del país; pero es tiempo ya de comenzar a denunciarla por lo que tiene de parcial y peligrosa... la considero insuficiente / para explicar la evolución argentina, sobre todo si como hacen algunos ‘sociólogos’ de marbete europeo, creen que ‘barbarie’ quiere decir ‘provincia’, ‘federalismo’, ‘tradición’, ‘emoción agreste o americana’, y que ‘civilización’ quiere decir ‘cosmópolis’, centralismo, riqueza, pedantería libresca o intelectual. La fórmula de Sarmiento encierra sólo una verdad pragmática, es decir, utilitaria y ocasional, vigorosa en su tiempo, pero gastada ya... hay peligro moral en creer que su ocasional teoría política es doctrina filosófica de valor permanente. (1929: 22-23)

Si bien se insiste en los recursos tendientes a generar un distanciamiento hacia las palabras y sus significados, en este caso no basta con corregir los sentidos erróneos que le atribuyen los incompetentes. Es una fórmula gastada y, retomando el tono valorativo, el coleccionista señala el “peligro moral” que corren los argentinos si piensan que lo que viene de la tierra y del gaucho es la barbarie, mientras que lo civilizado sería la imitación de lo europeo. Para quien pretende instaurar el *Martín Fierro* como poema épico nacional y fundar la estética de *Eurindia*, como veremos más adelante, es fundamental dejar en claro que la antinomia sarmientina cumplió su ciclo como matriz para analizar la historia y la identidad nacional y americana. Por eso, es éste uno de los pocos libros en los que el director de la *Biblioteca Argentina* señala la caducidad de su mensaje y remarca su valor literario, es decir “las intuiciones de su autor como artista” (1919: 23). *Facundo* es rescatado por su valor épico más que por la lectura cultural y política que instaura.

De este modo, la colección busca reinscribir los textos publicados en la trama discursiva del Centenario. A veces tensa ciertas hebras de sentido; a veces anuda hilos que otros han cortado; a veces inventa puntos que permitan llenar los huecos que el tiempo ha dejado en el tejido; a veces denosta una lazada equivocada, que ya no llega a ligar el cuerpo textual. Es un trabajo minucioso a través del cual se obtienen recompensas. Tal como señala Chartier cuando habla del recorrido de las obras en su peregrinar por distintas ediciones, el objeto libro se vuelve un recurso precioso, que posibilita reutilizar textos en cada contexto.<sup>62</sup>

La *Biblioteca Argentina* se vale de este orden para fundar no sólo libros, sino un recorrido particular alrededor de ellos, constituyéndose así en “un recurso precioso” para pensar en la Argentina del Centenario la subjetividad nacional, las relaciones sociales en ese contexto cosmopolita y la conformación de una nueva sacralidad laica, de amor a la patria. Como afirma Fernando Devoto (2010) los dos principales problemas para la clase dirigente en ese contexto eran la cohesión social y la cohesión nacional. Ambas buscan entretrejerse a través de este proyecto de editar a los clásicos.

### **El buen coleccionista**

El buen coleccionista (a diferencia del obsesivo y el miserable) tiene buen gusto y es reflexivo. La acumulación se desenvuelve de una manera pedagógica y edificante.

James Clifford , *Dilemas de la cultura*

Cuando James Clifford (1995) analiza la representación del coleccionista observa cómo la pulsión del niño por acumular suele abrir paso a un trabajo reflexivo y de contemplación, que lo lleva a disponer sus objetos en un estante o un espacio creado especialmente para tal fin, asignarles un orden y estudiar sobre ellos para decir cosas interesantes al respecto, a distinguir originales de copias, etc. Estos quehaceres cobran sentido ya que el tesoro personal busca hacerse público e instaurar cierta

---

<sup>62</sup> “Producidas en un orden específico que tiene sus reglas, sus convenciones, sus jerarquías, las obras las eluden y cobran densidad al peregrinar, a veces durante mucho tiempo, a través del mundo social. Descifradas a partir de los esquemas mentales y afectivos que constituyen la ‘cultura’ (en el sentido antropológico) de las comunidades que las reciben, se convierten para éstas a modo de recompensa, en un recurso precioso para pensar lo esencial: la construcción del vínculo social, la subjetividad individual, la relación con lo sagrado” (Chartier, 1996: 21)

pedagogía. Lo que ocurre con los niños que coleccionan se reproduce con diferencias en la figura de todo coleccionista y puede ser de utilidad para dar cuenta de la constitución no sólo de la colección *La Biblioteca Argentina* sino de su director, esa figura discursiva que se va entretejiendo a partir de las operaciones que pone en marcha: sus decisiones, qué elige, aquellas voces que lo eligen, qué dice y aquello que calla.

El coleccionista se define a través del trabajo realizado como un auténtico hombre de letras: alguien con “gusto”, con lecturas, con un saber literario, con cierto “estilo” que lo habilitan para buscar, seleccionar, construir la biblioteca y enseñar a partir de ella. Cuando Rojas habla de Vélez en la breve biografía que acompaña la publicación de su libro, confiesa que él “No alcanzó... a ser lo que hoy llamamos un hombre de letras, ni por sus gustos ni por su estilo, y se dice de él que no leyó jamás una novela” (1919: VI).<sup>63</sup> Esto evidencia que existe un imaginario de lo que implica ser un letrado, un escritor, o en nuestro caso, un coleccionista en ese contexto; evidencia también que “se dicen” cosas acerca de las exigencias y condiciones de la vida intelectual entre las cuales la lectura y la lectura particularmente literaria tiene un gran peso.

En este sentido, el director de la *Biblioteca Argentina* se muestra permanentemente preocupado por insertarse en el seno de un grupo de iguales, con quienes comparte intereses, lecturas, búsquedas y afinidades. No faltan por supuesto tampoco las polémicas, en tanto también son configuradoras de batallas entre opositores dignos.<sup>64</sup> Pero, son sus contactos, amigos, colegas, quienes le han permitido llevar adelante una empresa de tal envergadura, y desde este “entre nos” troquela

---

<sup>63</sup> A pesar de esta “crítica” a la cultura literaria de Vélez Sársfield, el papel de la lectura de novelas en la formación es prácticamente ignorado por Rojas en su colección. Si bien para principios del siglo XX el género ya se había despojado en general de la imagen negativa con que se lo había calificado en épocas previas, Rojas evidencia una mirada fuertemente conservadora al respecto, deudora ciertamente de paradigmas filológicos clásicos, en los cuales los géneros consagrados serían la poesía y la oratoria (Degiovanni, 2007: 178-179).

<sup>64</sup> Si bien Rojas no hace nunca alusión en forma explícita a la disputa que se está llevando a cabo con cada publicación de un nuevo volumen de su colección frente a las ediciones de *La Cultura Argentina*, su principal adversario en este contexto es ciertamente Ingenieros. Sin embargo, a lo largo de las Noticias Preliminares aunque predominen los acuerdos, agradecimientos y colaboraciones entre pares, se mencionan también aunque en menor medida, algunos desacuerdos y polémicas con otros intelectuales, como el que sostiene con Martínez Paz sobre el descubrimiento de los textos de Tejeda (Cfr. al respecto Degiovanni, 2007: 180 y Patiño, 1984).

tanto la representación de su tarea como la de su propia identidad. Por ejemplo en la edición de las *Obras políticas* de Monteagudo afirma “debo recordar aquí el nombre del historiador don Clemente L. Fregeiro, que ha tenido la gentileza de...” (1916b: 12) y un poco más adelante reconoce “...a la amistad que me liga con investigador tan generoso, debo el haber enriquecido este volumen...” (13). Se delimita así una “República de las Letras” donde amigos generosos comparten sus trabajos en pos de un objetivo común, como muestra su agradecimiento a Joaquín V. González, con motivo de su ayuda para la edición de *Relación del Estado con la Iglesia*, ya que el riojano “...ha tenido la gentileza de facilitarnos, con aquella generosidad que pone al servicio de todas las empresas intelectuales...” (1919: 11). En esta misma línea, los trabajos del coleccionista deben ser vistos como contribuciones que el autor realiza a esa empresa común. Por esto, sus investigaciones en el Archivo Capítular de Jujuy y la posterior publicación de las *Reflexiones* de Gorriti suman un eslabón a una cadena incipiente en la que un grupo de pioneros incorpora lentamente nuevos eslabones:

El único autor que antes de mis trabajos había escrito sobre aquellas gestiones con información excelente, era el doctor don Joaquín / Carrillo... pero su libro es de 1877, y las nuevas generaciones no lo han frecuentado. Mi *Archivo Capítular de Jujuy* publica todos los documentos de Gorriti, utilizados además, en una nueva interpretación de nuestros orígenes federales, asignándole a Gorriti figuración inspirada y descollante. (1916e: 23)

Este nuevo grupo de intelectuales está diseñando un programa que se propone retomar el legado de quienes asumieron roles “descollantes” en la formación de la nacionalidad y en muchos casos lo hicieron desde la penumbra. Al igual que ellos, estos hombres de letras, gracias a sus saberes, sus gustos, sus lecturas pueden encarar una tarea ciclópea para las nuevas generaciones y sumar entre todos, los aportes necesarios para llegar a buen término. Por eso se hacen propuestas y sugerencias, se envían cartas, se legan tareas en sus escritos: Rojas invita a continuar la búsqueda de materiales que él no pudo concluir: “Yo he intentado por diversos medios obtener una copia o al menos el informe de que existe aún, sin haberlo conseguido. Acaso el actual director de nuestro Museo Histórico, señor Pradere, pudiera conseguirlo, si se empeñara por la vía diplomática” (Rojas, 1916e: 11). En otros casos, la propuesta no tiene un nombre propio, está destinada a un colectivo como los nuevos biógrafos, o simplemente a los “labradores” que continúen la tarea, como cuando en este mismo libro sugiere: “Queden las obras aquí no incluídas para cosecha de otro labrador...” y

en una nota aconseja: "...quizá fuera posible hallar en los archivos eclesiásticos de Salta, excelentes noticias sobre Gorriti, -indicio que cedemos a sus futuros biógrafos" (1916e: 29). La obra está en marcha, la cadena de textos se va articulando, gracias a la labor desinteresada de estos intelectuales-legisladores. Se enumeran así las acciones que quedan pendientes, las cartas circulan en la República de las Letras, compartiendo descubrimientos y novedades. Los libros que unos publican sirven de punto de partida para otros. Cada integrante confía en el accionar de los demás, se sabe deudor del trabajo ajeno y espera en los aportes que le son comunicados.

Pero no todos pueden ser labradores de este campo. Se requieren saberes, competencias, paciencia, disposición para el trabajo. La búsqueda en archivos, el intercambio epistolar, las fecundas bibliotecas familiares y los viajes, preparan a estos intelectuales para la labor. En algunos casos, también la universidad, pero en lo que al saber específicamente literario se refiere y en particular a la literatura argentina y española, no es esta institución, todavía, la encargada de difundirlo. Como es sabido y veremos, es Rojas mismo quien funda la cátedra de literatura argentina en la Universidad de Buenos Aires. Por esto, el gusto por las letras y la erudición lingüística, retórica o filológica, se adquiere en la frecuentación de la lectura y se exhibe como una condición necesaria y poco común, valiosa para la correcta apreciación de la escritura. Como ya he señalado, Rojas no publica los libros pertenecientes a la narrativa de ficción (y cuando se trata de textos cuya hibridez genérica los aproxima a esa clasificación, monta importantes dispositivos para orientar su lectura en otros sentidos, como ocurre en *Peregrinación de Luz del día*) en tanto que el porcentaje de libros que podríamos considerar pertenecientes al género poético es, en la *Biblioteca Argentina*, ínfimo. Es por esto que en los pocos textos en los que encuentra ocasión para hablar de métrica, rima o figuras retóricas, no duda en hacerlo. Por ejemplo, en *El Peregrino en Babilonia* señala permanentemente los errores, analiza las formas estróficas e incluso se horroriza ante ciertos problemas estructurales o cuestiones de mal gusto. Si bien señala "con una letra al margen los versos defectuosos del código original" (1916d: 51), en versos como "porqué después que consumí incultas cierras" expresa directamente en una nota al pie: "Verso malísimo, que no sabría restaurar sin substituirlo" (1916d: 56). En estos casos se detiene en cacofonías, errores ortográficos,

problemas etimológicos, como la disquisición entre “Accidalia” y “Accidalia” (1916d: 41-42), que más que una preocupación filológica pareciera responder al propósito de exhibir cierta enciclopedia. El papel del intelectual que ejerce la corrección como uno de las principales tareas de su quehacer docente se evidencia en estos casos y se verá con mucha más intensidad en textos posteriores de Rojas.<sup>65</sup>

Además del detalle puesto en estas cuestiones, el coleccionista busca desempeñarse como un crítico literario competente cuando funda genealogías y encuentra pruebas que le permiten instaurar un recorrido. En el caso de Varela sostiene: “Sabido es que el *Libro del Buen Amor* fue presentado como una obra moral, lo mismo que la *Celestina*, pues al leer los peligros del amor clandestino, aprenderán a recatarse las doncellas. *El Peregrino en Babilonia* forma parte de esa laya de libros...” (1916d: 67). También se preocupa por demostrar los vínculos que permiten relacionar esta obra con el barroco español y las influencias culteranas en los textos de este primer poeta nacional. Por eso informa al lector: “He dicho que Tejeda conocía a Góngora” (1916d: 40), pero lo que es más importante, intenta probarlo a través de la comparación métrica y estructural de sus escritos: “Su influjo se siente en el 3º y 4º versos de soneto / a Santa Rosa... si es que no preferís hallarlo en el aire general de la composición y en su obscuridad culterana. Si esta influencia existió, creo reconocerla también en los latinismos y esdrújulos...” (1916d: 68-69). De esta forma, el director de la *Biblioteca Argentina* funda linajes que permiten entretener los textos de la literatura argentina con la literatura española y aún con la tradición grecolatina.<sup>66</sup> A su vez, muestra que la tradición argentina se origina en la colonia e incluye entre sus fundadores a criollos del interior, a diferencia de lo que propone Ingenieros en *La Cultura Argentina*.

En relación con las genealogías, es interesante la operación que orquesta en *Luz del Día en América* para dar respuesta a la conflictiva clasificación genérica del libro. Rojas explica: “...en caso de buscarse un entroncamiento clásico a su linaje, sea

---

<sup>65</sup> Tal como señala Graciana Vázquez Villanueva (1997), Rojas asume la tarea de corregir la lengua como una manera de corregir la etnia y la misma nación. Uno de sus textos en el que puede verse esta operación con mayor crudeza es *La Restauración Nacionalista*. A ella me refiero en el último capítulo de este trabajo.

<sup>66</sup> Esta estrategia se hace también evidente en la construcción del *Martín Fierro* como poema épico. También Lugones recurre a procedimientos similares cuando instaura esta genealogía en *El Payador*. En el capítulo referido a la operación “Narrar” volveré sobre este tema.

menester remontarse más bien a los diálogos burlescos de Luciano” (1916c: 14). Junto con “el linaje”, la otra gran estrategia utilizada tradicionalmente por la crítica y la historia literaria para formar agrupaciones y recorridos es incluir las obras dentro de un género y esto es precisamente lo que pretende hacer el coleccionista. Como dije, la taxonomía es un ítem fundamental en la construcción de una colección y este caso no es la excepción. Por tratarse de uno de los pocos textos en prosa que no se encuadra fácilmente en el género de la “oratoria” es fundamental abordar la cuestión con detenimiento. Rojas se esfuerza por encontrar el casillero en el cual ubicarla, ya que *Luz del Día* tiene elementos que permitirían etiquetarla como novela, diálogo filosófico, fábula, aunque no puede decirse cabalmente que pertenezca a ninguno de ellos (1916c: 14-15). Lo mismo ocurre con *Recuerdos de provincia* que “tampoco puede ser clasificado como una autobiografía” (1927: 11), o con *Facundo* (1929). Esta contaminación, salvo en el caso de plumas excepcionales como la de Sarmiento, no suele dar buenos resultados. Y entonces el coleccionista, como hombre de gusto, critica. Así, luego de hablar de los artículos periodísticos y los ensayos políticos de Alberdi, cuando se refiere a *Luz del Día* señala:

Este libro, en cambio, tiene apariencias de novela, aunque ya he dicho que no es una novela; pero también presenta aspectos de libro de viajes, de memoria, de fábula, de diálogo filosófico, de conferencia didáctica, de oratoria, de sátira, de polémica, de tratado político; de tantos géneros, en fin que por su misma complejidad habría requerido una imaginación más fértil, un ingenio más plástico, y un estilo más poético en su potencia de creación, de evocación, de animación para las cosas imaginadas. (1916c: 21)

Si Vélez Sarsfield no podía ser considerado un hombre de letras ya que se decía de él que nunca había leído una novela, no puede decirse lo mismo del director de esta Biblioteca. En sus comentarios referidos a los textos “de imaginación” evidencia su sensibilidad estética, su educación literaria, y el consiguiente rechazo a los versos mal medidos, a la cacofonía, a las figuras retóricas mal construidas, o a las frases monstruosas, como califica a algunas de las de Alberdi:

Y en lo que se advierte la falta de educación literaria y de conocimiento inteligente de buenos libros castizos, es en los pasajes donde hace hablar a Don Quijote y Sancho. El espíritu de estos héroes está de tal modo adherido a su lenguaje, que un lector de nuestra raza y nuestro idioma tiene que rechazar, por ser engendro monstruoso, frases como ésta que Alberdi atribuye a Don Quijote... (1916c: 20)

Ante estos “engendros” el director de la Biblioteca se indigna. Su escritura recurre a exclamaciones y marcas gráficas para evidenciar su enojo frente a estos errores casi imperdonables: “¡No! Es imposible que Don Quijote /... pueda hablar en

ese lenguaje mestizo y pedante de jacobino de los trópicos” (1916c: 20-21). Como un maestro que amonesta a un mal alumno, Rojas reprende esta falta de “educación literaria” y diseña de este modo para sí, el lugar de un enunciador que sabe más, que posee la formación necesaria para criticar, ponderar, pulir, corregir y ordenar ese corpus de textos a partir del cual está trabajando. La preocupación estética y filológica hace que Rojas se lamente de estos errores ya que en libros como éste “los defectos de la forma... afean no pocas de sus páginas” (1916c: 15). Sin embargo, ha decidido reeditar el libro de Alberdi, y necesita justificar esta decisión:

Quiero decir que no recomiendo esta obra –ni la reedito- como modelo de belleza artística o siquiera de corrección gramatical... La virtud de su prosa consiste en la fluidez y la claridad... más bien que a la condición estética del estilo. Tampoco demostró jamás un profundo conocimiento del castellano, que no dominaba, ni por aptitud de raza, ni por disciplina de estudio. (1916c: 17)

El estudio, la lectura y la “raza” son los elementos fundamentales para dominar la lengua.<sup>67</sup> Por eso, esta mostración de los vínculos con la literatura española (o la crítica cuando esto no se da en forma fecunda); por eso esta preocupación por la corrección lingüística y gramatical, además del análisis de las condiciones “literarias” de cada texto. Del mismo modo que unos años antes en *La Restauración Nacionalista* (1909), Rojas analiza con desazón la “corrupción” que sufre la lengua nacional en nuestro país, aquí también enumera las faltas, los “lunares” de un texto que al presentar problemas lingüísticos da cuenta de problemas vinculados con la etnia y la nacionalidad.<sup>68</sup> Estas operaciones pueden incluirse en la denominada ‘tradición de la queja’ sobre la incorrección lingüística en el Río de la Plata, “tradición inaugurada por los gramáticos españoles y reforzada por los argentinos”, auténtica “estrategia de ideología estandarizadora”, como señala Di Tullio (2003: 19). Aquí Rojas, como un profesor que corrige la hoja llena de errores de un alumno que no domina su propia lengua, confiesa que se ha limitado a marcar sólo los errores más evidentes,

---

<sup>67</sup> La relación entre raza, lengua y nacionalidad llegará a ser a partir de 1910 con la publicación de *Blasón de plata* incuestionable, como veremos más adelante.

<sup>68</sup> Dice Rojas, por ejemplo, en *La Restauración Nacionalista*: “En la Capital el idioma popular es de tal modo un castellano ya corrompido que sin contar el numeroso vocabulario bonaerense, nótanse faltas esenciales: así el uso de la preposición *de* por *a*: “Voy de mi tía”, la aparición de la consonante *sh*, v. gr.: “cafisho”, “mishiadura”; el empleo de la conjunción italiana *e* por *y*, v. gr.: “Cajones e Coronas” (en la puerta de un negocio en la calle Independencia) y ciertas adulteraciones en las desinencias del verbo que antes eran orales y que ahora empiezan a aparecer escritas, v. gr.: “Por cada paquete de cigarrillos se *dea* una caja de fósforos” (Aviso de otro negocio)” (1909: 400). El procedimiento al leer “la ciudad” es el mismo que realiza al leer el texto de Alberdi: listar con espanto los errores. La escritura se ve invadida por comillas y marcas gráficas que intentan contener el error, denunciarlo, aislarlo, encapsularlo, para limitar su poder corruptor sobre el lenguaje.

“inexcusables”, y perdonado por consiguiente otros vinculados con los aspectos más literarios de la escritura:

Me he reducido en ese párrafo a señalar la grave falta de concordancia en el tiempo del verbo (*estaba –debe*), dejando de lado otros lunares: “*sus hábitos sedentarios que tenía en Europa*” – “*que tenía... que estaba... que debe*”, “*no conocía directamente hasta ese momento*”, –“*a la mentira interesada tal vez en extraviar y perder*”; para no citar también la vacilación en giros y locuciones, o las asonancias finales: *conocía, mentira, día, simpatía*, etc., cosa excusable esto último, al lado de otros errores inexcusables. (1916c: 16)

El error que comente el joven Alberdi al rechazar la literatura española, también es condenado en Echeverría, “mediocre hablista”, y en Sarmiento “a quien salvaron la pureza del medio sanjuanino y la aptitud atávica” (1916c: 18). El desconocimiento de esta literatura del que se vanagloriaron los románticos del Río de la Plata fue motivo de arrepentimiento en estos mismos escritores en la edad madura y esto debería servir de lección –sostiene Rojas- a las jóvenes generaciones que están incurriendo en el mismo error. Por eso, dado que el coleccionista, como señala Clifford en la cita que usamos como epígrafe para este apartado, es un hombre “de gusto” que monta su colección con un propósito pedagógico y edificante, tiene la responsabilidad de desprender una enseñanza de estos análisis y exhorta entonces a sus lectores a no equivocarse nuevamente el camino:

[Los románticos] creyeron que debía desecharse el estudio de la literatura española, sin comprender que esa es la mejor disciplina para conocer el alma de la nación progenitora y para adiestrarse en el idioma de la / que ha venido, por obra de colonización castellana, a ser la lengua del pensamiento nacional de América. (1916c: 18-19)

A raíz de esto, corrige las faltas y busca extraer una lección de los errores del pasado. A su vez, señala que en dichos casos el valor de la pieza coleccionada no reside en sus condiciones estéticas sino en su mensaje, en la claridad de sus ideas, en el rol político de su autor, etc. No puede dejar de señalar los errores, criticarlos incluso o indignarse frente a ellos porque su condición no le permite ignorar ese aspecto, pero debe también perdonarlos o encontrar para ellos cierta excusa o enseñanza en beneficio del papel histórico o político de esos escritos. Estas estrategias, como señalé, se evidencian en los textos que Rojas llama “de imaginación”. En los demás casos, cuando analiza libros historiográficos o piezas de oratoria, suele ser más condescendiente. Por ejemplo, luego de mencionar ciertos errores o erratas en el *Debate histórico. Refutación a las Comprobaciones históricas sobre la historia de Belgrano* de Vicente Fidel López aclara: “Pero no es mi ánimo por hoy juzgar las facultades literarias del doctor Vicente Fidel López, pues reservamos esa parte de

nuestro juicio para comentario de otra de sus obras” (1921: 13). En cambio, cuando analiza obras de ficción atiende al estilo, a las “facultades literarias” de su autor, al movimiento estético en el cual se enmarca, al linaje en el cual debería inscribirse, a las convenciones genéricas que respeta o viola, etc. Pero es importante señalar que al hacerlo evidencia los vínculos de estas normas estéticas con las normas políticas. Cuando, por ejemplo, estudia las *Tragedias* de Varela, escritor de principios del siglo XIX, explica sus decisiones literarias en función de su idiosincrasia colonial. La literatura era entonces también una tierra colonizada:

Colono de las letras, tiene que someterse a la tiranía de las tres unidades dramáticas, esas leyes de Indias de su servidumbre intelectual. De ahí que toda la acción de Varela se desarrolle en el palacio de Dido. Así enclavados los personajes en la prisión del dogma ‘aristotélico’, tiene que compartir esa unidad de lugar con la unidad de tiempo y de acción que malograron todo movimiento teatral. (1915f: 21)

Del mismo modo que el rechazo de los románticos por la literatura castiza se explica por motivos políticos, el respeto de la ley de las tres unidades dramáticas es consecuencia de cierto clima ideológico, de una mentalidad colonizada. En ambos casos, esto empobrece o “malogra” el texto literario, y el director de la biblioteca necesita explicarlo y justificar su decisión de incluir estas obras “malogradas” en su colección: “tal era la única especie de arte que podía nacer de la dogmática y estéril educación colonial” (1915f: 30). Frente a estos textos que testimonian la sujeción de sus autores a cierto contexto o su subordinación a determinadas normas o prejuicios, el propio coleccionista pone en juego sus saberes, sus dudas, el imaginario del que es tanto deudor como constructor. Rojas recurre frecuentemente a la primera persona y expone así sus conocimientos, sus convicciones, sus inferencias, lo que imagina o supone, lo que ha concluido, lo que está autorizado a reponer o reformular, lo que debe dejar aún con errores, porque no está autorizado a corregir, y lo que corresponde callar. Se conforma en general, como voz competente gracias tanto a sus propios estudios y lecturas como a los aportes que recibe de sus colegas, con quienes comparte e intercambia información, como ya hemos visto. En muchos casos, incluso, son sus propias investigaciones las que han posibilitado el descubrimiento o conocimiento acerca de determinada obra o autor. En el caso de Gorriti afirma: “Son estos últimos seis lustros los que mejor conocemos de la biografía de Gorriti gracias a mis recientes descubrimientos en el Archivo de Jujuy” (1916e: 23). Sin embargo, en

otras ocasiones, no duda en exhibir su desconocimiento y ensaya entonces otras operaciones. Puede suponer, imaginar, decidirse por una alternativa entre varias posibles. Ante la duda acerca de la autoría de un original, el director debe guiarse por sus “impresiones”, como se ve en el siguiente caso, en cual se desconoce si los textos aludidos pertenecen a Manuel Moreno o a Monteagudo. Luego de enumerar las tesis a favor y en contra de cada hipótesis, Rojas señala:

A juzgar por los temas, Monteagudo pudo escribir el primero... y los otros tres porque corresponden a su repertorio habitual. Pero no se substancia tan fácilmente la cuestión si de los temas pasamos a las ideas y el estilo. El primero de esos trabajos es parsimonioso y opaco, atributos que si no prueban que es de Manuel Moreno, demuestran a la evidencia subjetiva del crítico avezado, que eso no puede ser de Monteagudo. Menos segura es mi ‘impresión’ en los restantes... (1916<sup>a</sup>: 16)

El coleccionista que posee los saberes del “crítico avezado”, que sabe distinguir estilos “maneras”, “timbre mental” (1916<sup>a</sup>: 15), porta las herramientas para juzgar e incluso formular sus propias impresiones. De todas formas, en este caso se decide por las “pruebas documentales” y descarta los textos dudosos. En otras ocasiones, como en *El peregrino en Babilonia*, cuando desconoce la procedencia de un texto, opta por exponer sus hipótesis y las fundamenta: “Ignoro si... Me inclino a pensar que la copia de los versos fue un códice aparte, porque al publicarse...” (1916d: 35). El propio texto a veces habilita ciertas conjeturas que no son demasiado “aventuradas”: “Despréndese de su poema *El peregrino en Babilonia*, que se demoró en Buenos Aires... y no fuese aventurado decir...” (1916d: 45). En los libros en los que publica obras más antiguas, como este caso, la incertidumbre aumenta y el coleccionista habitualmente tan seguro y sólido, emplea verbos que modalizan su escritura hacia el terreno de la duda:

De un pasaje del *Peregrino infiero* que allá en los años de mocedad, intentó componer una comedia... / Esto *hace suponer* que tal ensayo se realizó... *Posible es* que tal comedia fuese su primer ensayo poético, y la *daría* por no concluida siquiera, si en otro pasaje no dijese que llegaron a representarla –*no sabemos* dónde- *quizá* en la intimidad... y tal *debió ser* la calidez de la interpretación... (1916d: 61-62)<sup>69</sup>

Los actos de habla de este coleccionista muestran la tensión entre saber y no saber, entre poder confirmar y limitarse a suponer. Pero, cuando no hay certezas, el sujeto detalla los motivos que lo llevan a optar por determinada interpretación. En el caso de Gorriti, de quien no hay demasiada información biográfica, y la disponible ha sido suministrada precisamente por el propio Rojas, dice:

---

<sup>69</sup> El destacado es mío.

Yo supongo que durante esos años debió de leer extraordinariamente... / Me inclino a creer... y a eso me *autorizan*... Tales conocimientos literarios pudo probarlos, desde luego, en su tesis doctoral (1790), cuya búsqueda sería fácil en los archivos universitarios de Córdoba,... *Ignoro* si este último trabajo se publicó, pero sé... la edición quedó frustrada, *pudo ser porque*... (1916e: 21-22)<sup>70</sup>

Además de esgrimir fundamentos para justificar sus impresiones, orienta a los lectores hacia la búsqueda de pruebas que demostrarían lo acertado de sus hipótesis: ante el desconocimiento suele inclinarse por la alternativa más verosímil, pero es capaz también de renunciar a ella, cuando una cita de autoridad respetable lo exige. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando narra una anécdota referida a un encuentro entre Vélez Sársfield y Rosas. Según Rojas, de acuerdo a su vez con lo referido por Sarmiento, Rosas le pidió al jurista que redactara una carta para solucionar el conflicto que tenía en ese momento su gobierno con la Iglesia. A pesar de la personalidad conciliadora de Vélez y el don de mando de Rosas, el primero se habría negado. Rojas desconfía de esta versión y escribe en una nota: “Quizá no se negó a redactar la nota. Esto sorprende un tanto... Pero, a falta de otras noticias mejores, me atengo al testimonio de Sarmiento.” (1919: 16); sin embargo, un poco más adelante insiste: “... no tenemos motivos para dudar de su verdad esencial, ni para creer que Vélez inventara la anécdota. Confieso, sin embargo que no comprendo...” (1919: 17). El buen coleccionista es reflexivo, como podemos ver en este movimiento pendular entre saber y no saber, entre dudar y creer, entre guiarse por impresiones o por pruebas documentales. El director de la *Biblioteca Argentina* despliega sus hipótesis, confiesa sus marchas y contramarchas, toma sus decisiones y las justifica, incorpora citas de autoridad, con el propósito de lograr la conformación de un archivo confiable gracias a su idoneidad, que no oculta sus hesitaciones, que exhibe el proceso de selección y análisis de cada obra, y le permite distinguir las verdaderas joyas, dignas de la colección, de las imitaciones y los engaños. El buen coleccionista se define como tal por su accionar. Es el desempeño responsable de sus tareas lo que lo hace digno de ese nombre. En este caso, destina amplios párrafos de sus “Noticias Preliminares” a explicitar cuáles han sido sus quehaceres y qué trabajos se ha tomado para conformar la colección que ofrece a los nuevos lectores. En primer lugar, se trata de *buscar* y a partir de esto puede hallar o no la piezas necesarias para la colección. Tiene

---

<sup>70</sup> El destacado es mío.

información, lecturas, cartas, archivos que lo guían en su exploración. A menudo encuentra, pero en otros casos lo que descubre no le inspira confianza, como cuando al intentar completar el epistolario de Monteagudo confiesa, “Se tiene noticia de otras, aunque no he podido conseguir el texto auténtico” (1916<sup>a</sup>: 13) o reconoce que su exploración ha sido infructuosa e invita a sus lectores a continuarla, como ya vimos. De todas formas, un auténtico coleccionista siempre guarda la esperanza de completar su colección y así por ejemplo lo manifiesta ante la imposibilidad de hallar ciertos escritos de Fray Reginaldo Lizarraga: “Hoy se dan por perdidos estos libros; pero yo no suelo abandonar jamás la esperanza de que vayan reapareciendo todos estos antiguos códices coloniales, a medida que las investigaciones paleográficas avanzan y se perfeccionan” (1928: 30). El problema, de todos modos, no es siempre la desaparición de los libros antiguos u olvidados; en ocasiones la dificultad radica en lo contrario: por tratarse de un texto ya canonizado ha sido “víctima” de varias ediciones, en muchos casos descuidadas, que alteraron o corrompieron la materia original. El director de la biblioteca correría el riesgo de extraviarse en estos “arrecifes” si no contara con la competencia necesaria para llevar a cabo su tarea, como explica, por ejemplo, en el caso de la reedición de las *Bases* de Alberdi: “Pero esto no es sino uno de los tantos arrecifes de la rutina editorial, que procuraré deshacer...” (1915c: 15). La mirada especializada le permite tanto revelar la riqueza de una “verdadera joya de bibliófilos” (1915c:17) como popularizar textos o autores ya conocidos. Así, cuando habla de la dedicación al estudio de Avellaneda explica: “Esta virtud profunda, la más útil y duradera del ex presidente, será, si no revelada, popularizada, desde luego, por este libro...” (1915e: 11). De esta forma, las joyas y los textos publicados no se destinan a una contemplación aristocrática o elitista. Tal como afirma Rojas en la Noticia Preliminar a las *Tragedias* de Varela, “...con el tomo que ahora publico se *vulgarizarán* ambas composiciones...”.<sup>71</sup> La “vulgarización” de los textos exige nuevas tareas: es necesario recortar, como confiesa en el caso de Moreno –“Damos aquí tan sólo sus tres documentos más notables, o, para decirlo mejor, la obra de sus tres momentos más decisivos” (1915<sup>a</sup>: 12)-, Sarmiento –“Hemos suprimido también...” (1915d: 17)-, o Monteagudo –“Algo de esto, y otros documentos de ese carácter, hubieran podido

---

<sup>71</sup> El destacado es mío.

venir a engrosar el apéndice de este volumen, pero he preferido no hacerlo... (1916<sup>a</sup>: 17)-, entre otros. A su vez, aunque parezca contradictorio, en otros casos (o en los mismos) a veces agrega apéndices o completa la edición de un texto con otros escritos del autor, como por ejemplo en la edición del *Dogma socialista*, en cuya Noticia Preliminar aclara “Como se verá en el presente volumen, yo me he decidido por este último criterio, completando las breves páginas del manifiesto inicial con las otras que le sirven de comentario” (1915b: 11) e incluso más adelante explica “...he creído no sólo que podía, sino que debía agregarle las *Cartas* escritas posteriormente sobre este libro, puesto que sin ellas *no se comprendería bien su origen ni su primitiva tendencia*” (1915b: 17).<sup>72</sup> Ya sea que se saque o se agregue, hay siempre una justificación textual, moral o política que demuestra la “probidad” del coleccionista, quien no ha hecho sino cumplir con su deber: “Compuesto de tales elementos este volumen, creemos haber procedido con la más estricta probidad bibliográfica” (1915b: 16). Tanto completar como reducir son prácticas propias de la docencia que se pretende realizar a través de esta obra. Esta tarea presentada casi como un apostolado se refleja en la que han llevado adelante los mismos escritores que allí se compilan. De este modo, se trata no solo de agregar lo necesario y despojar de lo accesorio, sino también de repetir. Al igual que Sarmiento, quien en sus páginas da cuenta de la “redundancia necesaria a todo apostolado” (1915d: 16), Rojas copia, glosa, reescribe. Como aprendió del sanjuanino, “Repetirse es a veces caracterizarse, y, desde luego, medio excelente para hacerse oír. Sarmiento, apóstol de la cultura democrática no hizo sino repetir...” (1915d: 16-17).

### **Estantes**

La colección depende de la caja, el gabinete, el cajón, la serialidad de los estantes.

Susan Stewart, *On longing*

Tal como acabamos de ver, la reiteración y la comparación entretejen textos generando un conjunto que busca ser coherente y consumible. A su vez, la obra de

---

<sup>72</sup> Degiovanni (2007) se detiene particularmente en esta operación de Rojas que apunta a construir una representación de Echeverría diferente de la que propone Ingenieros en el tomo correspondiente de *La Cultura Argentina*, donde también tendrá lugar un particular y forzado ordenamiento del texto.

cada autor se estructura en aspectos ordenados, que pueden clasificarse fácilmente. Por ejemplo, en la *Biblioteca Argentina* para describir el accionar de Varela se recurre al paralelismo sintáctico, presentándose como un militante de la política de Rivadavia, a la que “sirve en la prensa como periodista, en el club como tribuno, en el bufete como funcionario, en la literatura como poeta casi oficial” (1915f: 13). Estantes paralelos y sistematizados construyen una biblioteca en la que el lector no se pierde porque todo está dispuesto para avanzar en un camino sin trabas, sin atajos, sin interrupciones. Aún el desorden y la incoherencia pueden encasillarse en estructuras sintácticamente idénticas, como ocurre en la presentación de la vida y las ideas políticas de Alberdi:

Nacido en el año de la revolución argentina, participó en el odio contra España; llegado a la madurez en tiempo de tiranía, participó en el odio contra Rosas; adherido a la política de Urquiza después de Caseros, combatió las intemperancias antiurquizistas de Sarmiento; fracasado en su política diplomática de la Confederación, personificó en el victorioso Mitre su aversión contra la Buenos Aires segregada. De estas cuatro pasiones negativas, nació su obra polémica... (1915c: 12)

Las proposiciones yuxtapuestas y paralelas pretenden encausar esa “obra polémica”. El coleccionista intenta ordenar el caos: al lector se le presenta la biblioteca ya concluida y dispuesta. Estamos lejos del momento inaugural con los libros esparcidos anárquicamente y los cajones abiertos en el piso que evoca Benjamin (1986: 23) cuando analiza el quehacer del coleccionista: “Desembalo mi biblioteca. Sí. Todavía no está en los estantes, todavía no la envuelve el silencioso tedio del orden. Tampoco puedo pasearme a lo largo de sus hileras para pasarles revista a los libros...”, no estamos frente “al desorden de los cajones desclavados, al aire henchido de polvillo de madera, al piso cubierto de papeles rasgados, bajo la pila de volúmenes devueltos a la luz del día...”. Aquí la escritura ya ha labrado “hileras” de libros, de autores, de tiempos, hileras entre la política y la literatura, a través de un uso excesivo y complejo del paralelismo y la comparación, como puede verse en la “Noticia Preliminar” a las *Obras políticas* de Monteagudo:

Si Mariano Moreno enciende en el Plata la hoguera de la revolución, y la esclarece con su doctrina en la *Gaceta*, Bernardo Monteagudo recoge para su tea una chispa de esa misma hoguera, y apenas muerto el prócer inicial, este otro es quien renueva esa luz en Buenos Aires... Así le cabe a Monteagudo en las letras, respecto a Moreno, la posición que en las armas le ha sido reconocida a San Martín, caballero andante de la emancipación, respecto a Belgrano cuando enasta la bandera novísima dentro del territorio nacional, que él defiende y liberta. Bernardo Monteagudo es por estos escritos el caballero andante de la revolución argentina. (1916a: 19)

En un intento de explicitar relaciones y dependencias, de señalar semejanzas e identidades que permitan cohesionar el caos de la vida política y la vida literaria de la nación, de las personalidades de sus próceres revolucionarios y letrados, la biblioteca puede instaurar un nuevo caos en el que también el lector correría el riesgo de extraviarse. Como también observa Benjamin:

... el azar, el destino, que tiñen el pasado bajo mi mirada, están presentes al mismo tiempo en el entrevero habitual de estos libros. Porque, ¿qué otra cosa son estas posesiones que un desorden en el que la costumbre se instaló de tal forma que puede revestir la apariencia de un orden?... existe una contracara del desorden de una biblioteca, y esta es la regularidad de su catálogo. Es así como la existencia del coleccionista se encuentra en una tensión dialéctica entre dos polos: el orden y el desorden. (1986: 23)

Por esto, el desorden, lo diferente, “el entrevero” pretende desenredarse a través de operaciones de clasificación que permitan “pasar revista” a un recorrido tranquilizador de nombres, títulos, épocas. La “Noticia Preliminar” funciona a menudo como catálogo que testimonia un recorrido coherente. De esta forma, el coleccionista intenta encausar lo versátil. En el caso de la lectura de Monteagudo presente en *Las neurosis de los hombres célebres*, reeditada precisamente por *La Cultura Argentina*, Rojas, por ejemplo, aclara:

Uno de los argumentos que el doctor Ramos Mejía ha hecho valer a favor de su ‘diagnóstico’ contra Monteagudo, es la supuesta versatilidad de sus ideas; pero hay diferencia profunda entre la efímera volubilidad de un histérico y el cambio de doctrina de nuestro personaje, paralelo al de San Martín, al de Rivadavia, al de Bolívar, al de Funes, al de todos los próceres; y sincrónico a los cambios de la política europea y a los tumbos de la revolución americana. (1916<sup>a</sup>: 28)

Lo disruptivo (“versatilidad”, “diferencia”, “efímera”, “volubilidad”, “histérico”, “cambio”, “tumbos”) se combate a través del ordenamiento, señalando paralelismos ideológicos, espaciales y temporales, creando así un universo compacto en el que lo que es diferente es presentado como idéntico y lo que ocurre a destiempo es visto como sincrónico.<sup>73</sup> La supuesta incoherencia de Monteagudo no es sino testimonio de

---

<sup>73</sup> La figura de Monteagudo es otra de las que serán motivo de disputa simbólica entre *La Biblioteca Argentina* y *La Cultura Argentina*. La “versatilidad” de Monteagudo da lugar a que cada uno de los directores manipule su lectura en función de sus propios propósitos. Por un lado, es motivo de duras críticas en *Las neurosis de los hombres célebres*, de Ramos Mejía, reeditado en 1915 como primer tomo de la colección de Ingenieros. Aquí, lejos de forzar un ordenamiento o justificar los quiebres y cambios, esta inestabilidad justifica un duro diagnóstico por parte del doctor; por otro lado, como señala Degiovanni (2007: 250 y ss.), en los *Escritos políticos* de Monteagudo (1916), publicados al año siguiente y prologados por el propio Ingenieros, se lo presenta como la continuación de la línea ideológica revolucionaria y de izquierda inaugurada por Moreno. En la Noticia Preliminar de Rojas, sin embargo, aparece como un republicano liberal preocupado por la educación popular.

una coherencia mayor, si se la compara con los demás próceres, con la realidad americana o aún con la política europea.

Lo que podría salirse del cuadro por diferente o bien es reinstalado a fin de integrarse en una unidad mayor que le da sentido, o bien es configurado como antagónico y por tanto complementario, siempre en pos de un objetivo tanto ideológico como educativo. Al analizar la polémica entre Mitre y López y sus estilos contrapuestos por ejemplo, Rojas (1916b: XXIX) explica: “Se creyeron antagónicos, pero eran complementarios ambos criterios”. En esta misma línea puede leerse el uso de la antítesis y la oposición, como contracara del paralelismo y la generalización. Todos estos recursos tienden a consolidar el mueble que permita sistematizar y encasillar cada texto. La biblioteca así preparada oculta el caos original tras un nuevo código (a menudo también caótico) que busca presentar puntos de contacto y caminos comunes. El material dispuesto de esta forma, teñido por la mirada del coleccionista, diría Benjamin, insta esa tensión orden-desorden propia de toda biblioteca.

## 2. “La Cultura Argentina” (1915-1925)

### “Una enciclopedia de los clásicos argentinos”

Bienvenido sea el VIAJE AL PAÍS DE LOS MATREROS a hacer compañía a los buenos libros argentinos, en los estantes de nuestras bibliotecas.

Delheye, P. (1907) “Introducción” al *Viaje al país de los matros*

En septiembre de 1915, José Ingenieros(1915<sup>a</sup>) publica en la revista “La Nota” un artículo titulado “Historia de una biblioteca” en el cual detalla el complejo recorrido que lo llevó a concretar el sueño de publicar *La Cultura Argentina*, una colección que reuniera a los clásicos nacionales.<sup>74</sup> El texto que lleva el mismo título que el publicado

---

<sup>74</sup> En este artículo, Ingenieros funda una genealogía de su colección con el propósito de evidenciar su precocidad frente al proyecto de Rojas cuya aparición era inminente. Acuerdo con Degiovanni en que el fin de esta estrategia es “poner al paso del tiempo como garante de su autoridad y prerrogativa en la

por Rojas ese mismo año (1915g) en *La Nación*, posee una clara estructura narrativa y va enumerando los distintos fracasos que a lo largo de los años el proyecto tuvo que superar, se presenta casi como un relato de aventuras en el que el héroe logra sortear todos los obstáculos que se interponen en su camino, confesando en un punto: “...decidí hacer todo a mi manera. Haciéndolo” (1915a: 90). El personalismo de la propuesta y el valor que se asigna a la constancia empleada para concretarla construyen a un coleccionista apasionado, desinteresado, obcecado incluso, que empeña su vida, sus bienes y sus contactos para llevar a cabo una empresa que redunde en un beneficio para la nación.<sup>75</sup>

Según sostiene Ingenieros (1915a: 90), “la importancia de esta iniciativa, a que me he arriesgado desafiando el escepticismo público, ya está consagrada por la simpática acogida de nuestro mundo intelectual”. La repercusión en el campo cultural es calificada como “simpática” y en la selección de este adjetivo puede verse que la recepción de los tomos de *La Cultura Argentina* había sido tibia en el ámbito intelectual. En particular son duramente criticados por Ricardo Rojas (1915g), quien señala que uno de los motivos que termina de impulsarlo para concretar el proyecto de *La Biblioteca Argentina* es el peligro que encarnan las ediciones descuidadas y desprolijas publicadas por Ingenieros. Sin embargo, más allá de las objeciones del “mundo intelectual”, Ingenieros afirma que su verdadero desafío es interpelar el escepticismo público y conquistarlo al brindarle “ediciones populares y baratas” (1915a: 91).

Esta preocupación por instaurar un programa cultural para la nación por fuera de los circuitos institucionales es, de acuerdo con Terán (1986), la principal búsqueda de Ingenieros a partir de su regreso a la Argentina en 1914, luego de su autoexilio iniciado en 1911. Terán realiza un recorrido por el derrotero teórico-ideológico del

---

interpretación del pasado” (2007: 225). Por esto me detengo aquí en la manera en que Ingenieros construye un relato que hilvana diversos episodios con el objetivo de construir un proyecto que se define como inaugural.

<sup>75</sup> Ingenieros menciona incluso el hecho de haber desistido de publicar a través de Lajouane, el primer editor con quien se habían contactado, en las etapas iniciales, cuando compartía el proyecto con Ramos Mejía, al enterarse de que el librero había solicitado un subsidio estatal para la colección. Ingenieros explica que a raíz de esto se abandonó el propuesta en esa etapa, “contrariadísimos de que pudiera sospechársenos interesados en el clásico negocio editorial de vender al Estado y a las reparticiones públicas” (1915a: 90).

autor que permite corroer la etiqueta de “intelectual positivista” con la que a menudo se aborda su producción. En contra de una lectura “monolítica” de su obra, Terán describe un itinerario complejo, contradictorio, tensionado por paradigmas y opiniones a primera vista irreconciliables. Marca un periplo que se inicia con sus escritos de juventud, caracterizado por la preocupación por la cuestión social y la denostación del programa oligárquico liberal capitalista impuesto por la generación del 80. A partir de 1898 se delinea ya la figura del intelectual darwiniano y científico, que confía en las ciencias sociales, en el marco del positivismo, como herramientas para clasificar, ordenar y “tratar” los conflictos, patologías y desórdenes nacionales. Hay aquí una búsqueda de segregar y seleccionar para insertar la nación en el concierto del mercado capitalista internacional, a diferencia de lo que veíamos en su producción previa, así como un determinismo mesológico y racial. De ahí tanto la valoración del proyecto inmigratorio y los beneficios raciales, culturales y económicos que éste encarnaba como la necesidad de construir una “maquinaria autoritaria” que permitiera vigilar con el propósito de “integrar el disenso” y “segregar lo patologizado”. En 1911 parte a Europa, luego de que se le negara un cargo en la Universidad de Buenos Aires, e inicia allí una producción sesgada por la búsqueda del “ideal” en contraste con el imperio del *El hombre mediocre*, libro que publica en 1913. Alejado ya de análisis puramente biologicistas y raciales, se interesa por las cuestiones culturales, espirituales y morales que entran en juego en la formación de la nación. Establece un diálogo entre el elitismo, la juventud, la moralidad y el saber. Enfrentado tanto a la “mediocracia del número” como a la “aristocracia de la sangre”, Ingenieros propone la “meritocracia del saber”. Delimita así a las “minorías activas” poseedoras tanto del saber como de los valores morales que posibilitarán la construcción nacional. A su regreso a la Argentina, según Terán, Ingenieros es un intelectual inorgánico que sólo confía en cierta elite intelectual, para que desde su labor especializada y profesional, pueda encarar simultáneamente una revisión del pasado nacional y una lectura del presente. En este contexto, tanto la publicación de la *Revista de filosofía* como el proyecto de *La Cultura Argentina* son vistos como valiosos dispositivos para concretar un programa educativo por fuera de las instituciones tradicionalmente encargadas de la formación de la clase dirigente, particularmente, la universidad. Al

decir de Terán (1986: 75), "...como la cultura se corporiza en aparatos ideológicos... se torna tarea de militancia político cultural el hecho de publicar libros accesibles y con tiradas generosas...". También Fernando Degiovanni (2007: 241) estudia este proyecto de Ingenieros, al que considera una auténtica "herramienta simbólica", gestada por fuera de los canales estatales, señalando las tensiones y cambios que se producen a lo largo de los años en la producción intelectual de Ingenieros.<sup>76</sup>

Vale aquí detenernos en el término escogido para titular ambas colecciones. Si Rojas elige llamar a su colección "la *biblioteca* argentina", Ingenieros opta por la palabra *cultura* para designar su proyecto. La biblioteca en tanto conjunto de libros, y libros pertenecientes a los géneros canónicos del análisis literario de entonces, oratoria, lírica y drama, con un claro predominio del primero sobre los demás, frente a un ínfimo número de obras narrativas, designa no sólo una cuestión genérica sino una opción retórica propia de una auténtica política de la crítica. La jerarquización de la oratoria evidencia claramente los lazos entre literatura y política, así como el rol que se le asigna a la literatura argentina en la conformación simbólica (y no sólo simbólica) de la nación. En contraste con esta mirada, Ingenieros nombra a su colección con la palabra "cultura" y publica en ella textos que escapan claramente del encasillamiento en los géneros literarios canónicos. No sólo aparecen obras narrativas, sino también textos considerados científicos (medicina, pedagogía, sociología, ciencias naturales, etc.). A su vez, además de las diferencias en cuanto a los libros elegidos, la función o lectura que se propone para aquellos títulos que coinciden con los publicados por Rojas, como veremos. Si, por ejemplo, *Facundo* es para Rojas un texto valioso por sus logros retóricos, por la pluma de Sarmiento, en tanto artista de la palabra, para Ingenieros la riqueza del texto reside en ser un eslabón fundamental en los textos de la sociología nacional. De hecho, uno de los nombres que la colección iba a llevar, de

---

<sup>76</sup> Degiovanni (2007) se interesa por el recorrido que lo lleva desde un determinismo biologista a una definición moral, histórica y cultural de la nación y por el papel que en este trayecto juegan los intelectuales y los programas formativos que logran orquestar, en tanto y en cuanto se encuentren libres de las ataduras estatales que aprisionan a los funcionarios. Es por esto que confiando no ya en la universidad como el locus para la formación de una elite dirigente, sino en un mercado dinámico y en crecimiento gracias a ciertas políticas de difusión cultural de la izquierda, da inicio a su colección de libros "baratos" y "populares". De esta forma introduce, de acuerdo con Degiovanni, una auténtica "competencia simbólica" que debe su éxito a ser la primera en insertarse en el mercado y a inaugurar una circulación por fuera del ámbito letrado.

acuerdo con el relato que Ingenieros (1915<sup>a</sup>: 90) construye en “Historia de una biblioteca”, era precisamente “Biblioteca Argentina de Ciencias y Letras”. Aquí, el coordinante pone en el mismo plano sintáctico a las ciencias y las letras, pero el ordenamiento pareciera prestigiar a la primera. Estas cuestiones hablan pues de otros textos y especialmente de otros usos para los textos que definirán la nacionalidad. Es entonces interesante no sólo ver los títulos diferentes, sino también aquellos que se reiteran con los publicados por Rojas, para focalizar qué protocolos de lectura se promueven en estos casos y qué recortes y ordenamientos se ponen en marcha.<sup>77</sup>

A pesar entonces de los autores y títulos coincidentes, Ingenieros y Rojas no llegan a un acuerdo para unificar ambos proyectos. Según las confesiones de Ingenieros, cuando finalmente acudió al librero Juan Roldán con su propuesta, éste le informó de sus gestiones con Rojas, cuyo fin era publicar una colección de “ediciones críticas” de los clásicos de la literatura argentina. Esta diferencia, insalvable, según Ingenieros, hizo que se concretaran dos colecciones diferentes que se publicaron en forma simultánea. Es interesante señalar que Ingenieros publica en forma casi paralela su artículo “Historia de una biblioteca” también en la *Revista de Filosofía* y lo curioso es que lo incluye debajo de una breve reseña que él mismo le dedica a la colección de Rojas. Esta se inicia de la siguiente manera: “Nuestro eminente colaborador, cuya especialización en los estudios argentinos es por todos conocida y por todos admirada, ha asumido la dirección de una biblioteca de obras nacionales...” (Ingenieros, 1915e: 316). Rojas aparece aquí como alguien perteneciente a la formación intelectual de la revista, un colaborador especializado en un área determinada, que hace su aporte desde ese rol en una empresa dirigida por Ingenieros. Continúa más adelante diciendo: “La nueva empresa se propone dar á luz ‘ediciones críticas’, en que á la competencia de la dirección literaria se agregará el esmero material de las publicaciones” (316). Esta frase, colocada pocas líneas más arriba de “Historia de una biblioteca”, donde Ingenieros remarca el carácter popular y económico de los libros de *La Cultura Argentina* busca separar las aguas: en un

---

<sup>77</sup> Los autores que aparecen en ambas colecciones (a veces con libros diferentes o titulados, ordenados y editados con diferencias sumamente interesantes, como veremos) son: Echeverría, Alberdi, Moreno, Hernández, Avellaneda, Gorriti, López, Mitre, Monteagudo, Sarmiento, Varela y Valle.

lenguaje elogioso pondera el proyecto de Rojas, pero deja ver las distancias con el propio. En un texto en el cual cada término ha sido cuidadosamente escogido, señala luego: “Aplaudimos con efusión esta hermosa iniciativa, seguros de que ella no será inferior a ninguna otra similar, y de que el público le dispensará la simpática acogida que se merece” (316). Obsérvese que cuando habla de “otra similar” hace alusión obviamente a *La Cultura Argentina* colocando a la par ambas “iniciativas”, asegurando que en este caso la “simpática acogida” será la que dispense el público. Si la colección de Ingenieros recibe una cauta y “simpática acogida” por parte de la crítica, esto pasará con el público de la de Rojas, que no está destinada a un consumo popular:

Aunque algunas de estas obras han sido ya reeditadas en época más o menos reciente, es nuestro deber advertir que el criterio adoptado por la “Biblioteca Argentina” es más elevado y las hace especialmente útiles para los hombres de estudio. Se trata de ediciones “críticas”, prologadas, anotadas por Ricardo Rojas, cuyo solo nombre es una garantía de competencia. – J.I (1915e: 316)

Las obras reeditas “en forma más o menos reciente” son precisamente las que el mismo Ingenieros publicó en su colección, por lo cual insiste en marcar las diferencias entre ambas propuestas. Más allá de esto, como vimos, Rojas en las Noticias Preliminares de *La Biblioteca Argentina* señala reiteradamente que las suyas no son “ediciones críticas”, sino el punto de partida para que otros estudiosos, más adelante puedan llevarlas a cabo, aunque justifique su proyecto, enmarcándolo en un paradigma con pretensiones filológicas. Por esto, mi hipótesis es que las diferencias entre ambos escritores no radicaban solo en un enfrentamiento acerca del tipo de edición al que aspiraban (“crítica” o “popular”), sino más bien en las disputas por ejercer el poder en la selección y construcción de un canon que, sabían, trascendería el contexto en el que se hallaban. La certeza de encontrarse diagramando una auténtica “tradición selectiva” y el papel que eso podría tener en nuestra historia literaria y aún política, no era desconocida para ninguno de los dos. Y en este sentido, no me refiero solamente a la delimitación de un conjunto de nombres propios, sino más bien de instaurar una moral lectora y un uso determinado para un listado de autores que en muchos casos coincide. La principal diferencia entre ambas colecciones no hay que buscarla pues en los escritores que publican (aunque por supuesto también hay en este sentido diferencias notorias), sino en cómo lo hacen. Rojas, como ya señalé,

completa estas operaciones con *La Restauración Nacionalista*, con el dictado de sus clases, su labor en la Universidad de Buenos Aires, su *Historia de la literatura argentina*, sus intervenciones en la prensa; Ingenieros, por su parte, inicia en el mismo momento en que aparece *La Cultura Argentina*, la publicación de la *Revista de Filosofía*, y si ponemos en diálogo ambos proyectos, así como los artículos que escribe en forma casi simultánea y que posteriormente reúne en la *Evolución de las ideas argentinas*, publicado en 1918, puede verse el intento de diagramar un pasado de la historia cultural nacional y americana, en vistas a un proyecto utópico que incorporara a los intelectuales románticos y positivistas (Muñoz, 1998). Expresamente, con clara conciencia del rol trascendental de estas operaciones, refiriéndose a su colección afirma en “Historia de una biblioteca”: “Creo útil para nuestra futura historia literaria consignar algunos datos sobre su origen y ejecución antes que el tiempo borre en su perspectiva las primeras impresiones de esta obra, destinada a construir una verdadera enciclopedia de los clásicos argentinos” (Ingenieros, 1915<sup>a</sup>: 90). La intervención sobre los textos que aparecen en esta “enciclopedia” es vista entonces como una operación de política de la crítica.<sup>78</sup> En cuanto a los nombres, Ingenieros publicará junto a Alberdi, Sarmiento, Echeverría y Moreno a sus colegas y maestros positivistas, tales como Agustín Álvarez, Carlos Octavio Bunge, Florentino Ameghino, Ramos Mejía, etc., reuniendo sus títulos y otorgándoles así un sitio destacado en el parnaso de “los clásicos”. La colección que originalmente iba a llamarse “Biblioteca Argentina de Ciencias y letras”, según el relato de origen que construye en este artículo, aglutina así textos científicos, de medicina, psicología social, biología, pedagogía, fuertemente sesgados por el determinismo mesológico y racial imperante en su formación cultural. La hegemonía de los textos literarios, como veremos, es cuestionada en este canon, en tanto se postulan también otras formas de abordaje y consumo para esas escrituras.

### **Prosopopeyas**

Una manera de canonizar y de demostrar objetividad en la selección de los textos es limitarse a publicar autores ya fallecidos, criterio que también utiliza Rojas y

---

<sup>78</sup> Tomo la noción de “política/s de la crítica” en el sentido que lo hace Nicolás Rosa (comp), 1999.

que lleva a este último, por ejemplo, a omitir también ciertos nombres en el tomo destinado a “Los Modernos” en su *Historia de la literatura argentina*. Ingenieros a su vez, anuncia que *La Cultura Argentina* publicará sólo “obras de ilustres escritores ya fallecidos” (1915<sup>a</sup>: 90).<sup>79</sup> Podríamos agregar también “recientemente fallecidos”, ya que con muchos de ellos, logra conversar, acordar criterios para la publicación, revisar los textos, etc. como en el caso de Florentino Ameghino. De hecho, muchos de los prólogos e introducciones a los libros que edita son los discursos que se pronunciaron en la despedida final a los autores, como homenajes póstumos.

La mayoría de los libros de *La Cultura Argentina* dan voz entonces a quienes ya no tienen voz. El silencio de quienes no están es una oportunidad para visitar y restaurar sus obras y sus vidas. Como veíamos en la introducción, la prosopopeya es la figura a través de la cual se otorga la palabra a quien no tiene una existencia y al hacerlo se *lo desposee en la medida en que se lo restaura* (De Man, 1979: 118). Estas políticas de edición vuelven sobre los textos y las biografías de los autores, haciéndolos hablar en un nuevo contexto y conformándolos de esta manera en este mismo acto. También la historia argentina, el pasado nacional, la figura de sus héroes son convocados al escenario de las primeras décadas del siglo XX, construyéndose un entramado de voces de acuerdo con determinados propósitos educativos y políticos. En este caso, coincido con Degiovanni quien afirma que la colección de Ingenieros

... cuestionaba abiertamente la genealogía política cultural que todos los letrados ligados al aparato oficial –desde Mitre hasta Rojas- habían promovido con su obra. *La Cultura Argentina* subrayaría que los principios contestatarios se habían planteado desde el momento mismo de la revolución emancipadora. En un momento de fuerte competencia por la lealtad política de las masas electorales que debían decidir el futuro del país a partir de la nueva ley electoral, Ingenieros haría de la estratégica edición de la obra de los publicistas y pensadores del siglo XIX la base de su intervención en este punto. (2007: 245)

En este sentido, lo que interesa en función del recorte de esta tesis es focalizar las estrategias a través de las cuales *La Cultura Argentina* construye una prosopopeya debido a que otorga voz a algo que no existe como tal antes de esta tarea de recolección, ordenamiento y edición: la tradición contestataria nacional. Ingenieros restaura “los clásicos” nacionales en tanto los desposee y desfigura de las lecturas realizadas por el “aparato oficial”. Esta estrategia característica de la colección se

---

<sup>79</sup> Esta decisión también tiene que ver con motivos económicos ya que de esta forma se evitaba pagar derechos de autor (Muñoz, 1998). Sin embargo, posteriormente la colección incorporó también autores vivos.

evidencia no sólo con los textos del siglo XIX, sino también en las obras de escritores más cercanos. En general, como dije, esta serie se propone publicar a autores ya fallecidos, aunque también termina publicando a otros vivos. En varios volúmenes, el libro se abre con la muerte de su autor, ya que el texto de apertura es el discurso fúnebre, es decir las palabras finales que le fueron dedicadas. La introducción a *Pedagogía social* de Raquel Camaña, por ejemplo, es la reproducción del texto pronunciado por José B. Zubiaur (1916: 11) “sobre la tumba prematuramente abierta” de la autora, mensaje en el cual había reclamado la publicación de sus escritos que permanecían inéditos. Por esto, mediante una estrategia autorreferencial, el autor agrega un párrafo final en el que aclara: “Un año ha pasado desde que pronuncié esas palabras sobre la tumba prematuramente abierta y he aquí ya el libro que contiene lo más significativo de su producción pedagógica, impresa e inédita”. Otro caso particularmente interesante en este sentido es el de Agustín Álvarez. En el estudio que precede a *¿Adónde vamos?*, Besio Moreno (1915: 8) reproduce el texto leído en “el acto público de homenaje a su memoria realizado en Buenos Aires, el 25 de junio de 1914”, lo que le permite analizar sus ideas “... ahora que la luminosa fuente no emite nuevos rayos...” Así se “restaura” la obra de quien ya no está, mediante una auténtica (y laudatoria) prosopopeya. Esta idea de canonización temprana y justa se reitera en muchos títulos de la colección. Así, Félix Icaste Larios en la introducción a otro de los libros de Álvarez que publica *La Cultura Argentina* aclara:

La posteridad ha sido justa con Agustín Álvarez, produciéndose en corto espacio de tiempo una copiosa bibliografía en torno de su personalidad y de su obra. Ha tenido, además, la suerte poco común de que una biblioteca muy difundida, *La Cultura Argentina*, emprendiera la reimpresión metódica de sus obras, de manera que sus libros llegaran por millares a manos de las nuevas generaciones en condiciones de fácil adquisición.

Y bien, Agustín Álvarez merece la corona de gloria que su posteridad inmediata –casi contemporáneos– ha tejido en torno de sus libros. Quiere decir que esos libros han respondido a una aspiración vehemente que en estas primeras décadas del siglo XX ha preocupado a muchos distinguidos escritores argentinos: la educación del carácter individual y la moralización de las costumbres políticas. (Icaste Larios, 1919: 7)

La legitimidad de Álvarez refuerza el valor de la colección, pero es especialmente la colección quien legitima a Álvarez, proporcionándole la “suerte poco común” de posibilitar la difusión de su obra “por millares a manos de las nuevas generaciones”. El éxito de la prosopopeya reside en que la escritura restaurada construye una voz que habla al presente. Los autores seleccionados y la colección misma deben su celebridad

a que responden “a una aspiración vehemente” de la sociedad contemporánea. Como un lazo que se muerde la cola, las amplias tiradas alimentan y forman a un público que es tanto el producto como productor del éxito editorial de la colección. Del mismo modo, la voz convocada existe como tal en tanto es “restaurada” por la colección.

Si en “Historia de una biblioteca” Ingenieros confía en el futuro de *La Cultura Argentina* que, como vimos, está “destinada a construir una enciclopedia de los clásicos argentinos”, estas afirmaciones muestran una fuerte confianza en el presente del proyecto. La colección tiene, para Ingenieros, un porvenir glorioso, a la vez que un presente mucho más auspicioso que el de *La Biblioteca Argentina*. Según las investigaciones de Degiovanni (2007), las ediciones de Rojas tenían un tiraje que no superaba los 1000 libros, mientras que Ingenieros habla de tiradas de 3000 a 5000 ejemplares (1915<sup>a</sup>: 92). Para cuando Rojas logra lanzar a la venta el primer título, Ingenieros ya había colocado con una frecuencia semanal casi la mitad de los libros que componían el plan original de su colección.<sup>80</sup> Sus textos se habían instalado en un circuito novedoso y se vendían además de en los lugares habituales, en kioscos, cigarrerías, agencias de lotería, jugueterías, etc. Esto muestra el éxito de una empresa que se concretó luego de los avatares vividos a lo largo de once años, por lo que Ingenieros afirma con seguridad: “... los argentinos podrán adquirir a precio de costo los mejores 50 volúmenes de la literatura nacional” (1915<sup>a</sup>: 92). Según Muñoz (1998), *La Cultura Argentina* durante sus primeros diez años, desde 1915 hasta la muerte de Ingenieros en 1925, publica a 69 autores y más de 130 libros, con una tirada de entre 3000 y 5.000 ejemplares. Luego de su muerte continúa publicándose como *La Cultura Popular* por un lapso de dos años editada por Lorenzo J. Rosso, sucesor de Vaccaro, el editor original. Rosso mantiene las líneas generales de la colección diagramadas por Ingenieros y reedita algunos títulos agotados. Así, a través de una prosopopeya que da la palabra a una tradición, una obra, una idea que no existía como tal antes de su ingreso en la colección, se pondrá en marcha un dispositivo de intervención cultural que habla, enseña y educa a un nuevo lector.

---

<sup>80</sup> Si bien en “Historia de una biblioteca” Ingenieros habla de una colección de 50 libros, Néstor Auza y Trenti Rocamora (1997) registran 132 títulos y Degiovanni (2007: 312) confirma estos datos.

## La construcción del coleccionista

Ya señalé que el proyecto de *La Cultura Argentina* se sustenta en la construcción de una figura del coleccionista como su origen y fundamento. Si bien, como veremos, las operaciones que pone en marcha para tal fin son diferentes de las que estudiamos en Rojas, ya que no es él, por ejemplo, quien se hace cargo de los paratextos, la colección en su conjunto aspira a definir cierto canon para las letras argentinas (“los mejores 50 volúmenes de la literatura nacional”) y paralelamente pone en juego también cierto/s modelo/s de coleccionista e intelectual.

En este sentido, es interesante detenernos en dos figuras cuyos libros son publicados por *La Cultura Argentina*, dos coleccionistas famosos, que reunieron objetos diferentes y que de ese modo delimitaron también cierta figuración de sí mismos. Uno de estos casos es el de Florentino Ameghino, autodidacta, científico, paradigma del explorador, gestor y director del Museo de Ciencias Naturales; el otro, Vicente Quesada, hombre de mundo, diplomático, historiador, que a lo largo de sus viajes reunió tapices, objetos artísticos y joyas bibliográficas, con el fin de conformar una colección privada, en principio, pero destinada al público nacional luego de su muerte. Ambas fueron figuras admiradas por la generación de Ingenieros y sus obras se consideraron por tanto valiosas piezas en el marco de la colección.<sup>81</sup>

*La Cultura Argentina* publica entonces sus obras y alberga entre sus páginas los pedidos, aclaraciones y justificaciones de estos dos arquetipos del coleccionista argentino. Así, Ameghino en la introducción a *Filogenia* presenta su proyecto de reclasificación de los fósiles y por consiguiente, de los mamíferos en su conjunto y aún de los seres vivos en general, a partir precisamente de su trabajo de recolección:

A medida que enriquecía mi colección de fósiles pampeanos y me familiarizaba con las numerosas formas que presentan, columbraba entre ellas, las que precedieron y sucedieron, lazos de parentesco que se manifestaban a mi vista en series graduadas de modificaciones que

---

<sup>81</sup> Ingenieros cuenta en “Historia de una biblioteca” las charlas y acuerdos con Ameghino para poder incorporar su obra. Degiovanni (2007) señala a su vez cómo la valorización de su figura se relaciona con la instauración de un nuevo modelo de intelectual: el científico, el autodidacta que se formó por fuera de los canales institucionales del Estado, al igual que Agustín Álvarez, ambos herederos del perfil de Sarmiento. En cuanto a Vicente Quesada, por ejemplo, Bunge (1915: 10), en la introducción a la *Historia colonial argentina* confiesa su “sincera admiración por la vasta y compleja obra cultural del doctor Quesada”,

parecían obedecer a un plan preconcebido y a un primer impulso que les imprimiera dirección. (Ameghino, 1915: 7)

La colección reclama “lazos”, pide “serie graduadas”, necesita responder a un “plan”. Hay por eso, un afán de completud y ordenamiento. Cada objeto incorporado es anómalo en su soledad, pero cobra sentido en relación con los demás componentes de la serie. El naturalista lo explica de este modo, a partir de un ejemplo:

Un *Toxodoni*, -me decía- nos parece anómalo porque lo conocemos aislado; pero las leyes evolutivas nos demuestran que tuvo predecesores y colaterales; determinemos estas incógnitas y el ser misterioso que se nos presenta como un aborto de la naturaleza, representará sólo un punto de la serie de los numerosos seres, sus parientes, que lo unen con lazos indestructibles al resto de la animalidad. (Ameghino, 1915: 7)

La necesidad de clasificar que se evidencia en citas como la anterior se muestra deudora de un paradigma positivista. Sin embargo, es importante señalar, que esta pulsión por la matriz que pueda ordenar y encasillar lo diverso, con la potencia hermenéutica que permita explicar “el aborto de la naturaleza”, no se restringe solamente al armado de una colección. Se buscan estantes y casilleros no sólo para los fósiles recolectados, sino para la sociedad en su conjunto. En un medio con una diversidad racial y cultural tan notoria como la que presentaba la Argentina Litoral en ese entonces, la clasificación y el ordenamiento eran vistos como herramientas imprescindibles para delimitar la heterogeneidad que para muchos era amenazante. Tal como señala Oscar Terán, en el Río de la Plata se articula una implementación del “dispositivo conceptual positivista como cuadrícula clasificadora destinada a ordenar los datos de una sociedad visualizada como excesivamente heteróclita” (1983:15). El accionar del coleccionista es el modelo del accionar de todo intelectual, cuya misión es encontrar el casillero en el cual puede cobrar sentido lo diferente, lo disruptivo, ese “fósil anómalo” que una vez ubicado donde corresponde, pierde su poder de descomposición al sumarse a un todo orgánicamente estructurado. El objetivo es, pues, tanto para el coleccionista como para cualquier intelectual, ubicar cada elemento en su lugar y determinar las incógnitas de la serie, a partir de los objetos reunidos. En función de esto, se pueden establecer recorridos que completen, que cierren, que expliquen, que remarquen los lazos y las relaciones. Ameghino se propone reformular las clasificaciones zoológicas de forma tal que no estén en contradicción con sus hallazgos. El especialista, enmarcado por su colección, “Rodeado, en mi escritorio, de fósiles de la pampa” (8), como él dice, construye un saber nuevo que

cuestiona el precedente. La potencia de la colección, en las manos adecuadas, es capaz de generar conocimiento. Sin embargo, la tarea es tan vasta que él mismo se pregunta si pueden los naturalistas llegar a un resultado satisfactorio. La respuesta es ambigua: sí y no.

No,... si continúan sus ensayos como hasta ahora, sin plan, sin punto de partida ni objetivo, en que los factores de toda clasificación son apreciados de distinta manera...  
Sí,... si encuentran un punto fijo donde hacer pie, desde el cual puedan tender la vista en derredor, apreciar los hechos en su valor real y establecer sus relaciones mutuas... (9)

Este protocolo para el armado de la colección define a su responsable como a un sujeto objetivo, que mantiene un criterio de clasificación dictado por los propios objetos recolectados, que a su vista exhiben sus relaciones mutuas. No intervienen aquí los sentimientos, “cosa muy bella y de magníficos resultados para el poeta” (9), pero perjudicial en este caso. El modelo del coleccionista, para Ameghino, es que este no sea sino “una máquina de sustracciones y adiciones” (11), alguien que una vez que encuentra “el punto fijo donde hacer pie”, sepa qué incorporar, dónde ubicarlo, y qué objetos descartar, porque deben colocarse en otra serie. Para eso hay que desenterrar, clasificar y remover:

Los naturalistas transformistas, desenterrando fósiles, formando nuevos grupos, subdividiendo otros, mostrando nuevas afinidades y presentando a la luz del día innumerables anillos que unen grupos actuales a otros extinguidos o a otros existentes... han removido la clasificación actual... (1915: 15)

Estos quehaceres pueden ser leídos como una alegoría de los que lleva a cabo *La Cultura Argentina* en su conjunto al reeditar los “clásicos nacionales”. En su operatoria, también desentierra fósiles, pero les da vida al mostrar las “nuevas afinidades” y los “innumerables anillos” que permiten ligar por ejemplo a Moreno y Monteagudo con las tendencias más contestarías y de izquierda en nuestro país o presentar a Echeverría y a Sarmiento, como los iniciadores de la sociología nacional, “removiendo” así la “clasificación actual”.

Este proceder objetivo y científico, se contrapone con otro propio de un modelo diferente de coleccionista, que requiere una subjetividad refinada, una sensibilidad especialmente rica, los sentimientos que descartaba Ameghino, esos que permiten ver lo que otros no ven, negociar para obtener tesoros, reunir y cuidar objetos, cuyo valor pasa desapercibido para muchos. La búsqueda no es aquí la totalidad, sino la selección de lo mejor, la conservación y la unidad de lo recolectado. Este segundo tipo se

evidencia en la copia del testamento de Vicente Quesada, publicada como un apéndice a su *Historia colonial argentina* (1915), incluida en *La Cultura Argentina*, luego de un “estudio biográfico y crítico” a cargo de Carlos Bunge. En función de su “notable interés”, los editores incluyen algunas de las cláusulas testamentarias del autor para completar la introducción. En ellas, Quesada se manifiesta preocupado por el destino de las colecciones que ha reunido a lo largo de veinte años de vida diplomática y señala que su deseo es que su hijo, Ernesto Quesada (1915: 31), “solicite del gobierno argentino la adquisición de esas colecciones, para que sean conservadas en cualquiera de los museos nacionales, en una o varias salas, sin desmembrar ni dividir el todo...”<sup>82</sup> La colección en este caso no reúne el todo, pero construye una totalidad, de ahí la preocupación por conservarla íntegra. El autor ha atesorado muebles finos, pertenecientes a distintos períodos y lugares, espejos y cornucopias, tallas de de madera, tapices, libros, etc. El listado algo caótico y ciertamente diverso habla del valor de estos objetos, ya sea por su antigüedad, por el sitio en el que se encontraban o por el renombre y prestigio de sus anteriores propietarios. En contraposición con el quehacer de Ameghino, que pretendía sumar y restar, encontrar un punto fijo donde hacer pie y clasificar para despejar de este modo incógnitas y descubrir un modelo de interpretación del todo, Quesada enumera criterios totalmente diversos de clasificación (geográficos, históricos, materiales, etc.). En un listado que se asemeja a las categorías de la enciclopedia china que describe Borges (1952) en “El idioma analítico de John Wilkins”, el coleccionista rememora sus posesiones y define su destino. Su saber, unido al asesoramiento adecuado, posibilitó la recolección de una serie de piezas cuya posesión es símbolo de prestigio, pero es también un sacrificio que demanda atención y trabajo. Este valioso conjunto es legado al hijo sociólogo, para que se haga cargo de él. Otra vez, el destino de la herencia puede leerse como una nueva alegoría: es el portador del saber científico y sociológico el que puede hacerse cargo de las obras de arte acumuladas en el pasado. Vicente Quesada le

---

<sup>82</sup> Recordemos que Ernesto Quesada, el heredero de la colección de su padre Vicente, es presentado como la contracara del intelectual aristócrata y letrado que encarna Miguel Cané. En la operación de destronar a la literatura y los letrados tradicionales como locus desde el cual interrogar la nacionalidad, Ingenieros se apoya en la figura de Ernesto Quesada, para quien las ciencias sociales eran el campo desde el cual se debía construir la ciudadanía. Este mismo proyecto que Ernesto Quesada propone en la universidad, lo llevará a cabo, a nivel más masivo Ingenieros, desde *La Cultura Argentina*. (Cfr. Degiovanni, 2007:254-273)

sugiere que solicite al Estado argentino se haga carga de ello, o en el peor de los casos, el padre prefiere que se “enajene” la colección completa en Europa, antes que subdividirla.

A diferencia de Ameghino que propone que los diferentes naturalistas se dividan la tarea y se aboquen a una categoría en particular, con el fin de agotarla y completarla, de llenar sus vacíos y lograr así una hermenéutica de la completud, Quesada sabe que no se trata de dividir. La unidad no reside en el afuera de la colección, sino en el mundo cerrado que la colección entreteje, a través de categorías propias, que cobran sentido bajo la mirada del experto, del hombre culto y con relaciones que pudo hacerse poseedor de objetos valiosos y establecer un recorrido estético y simbólico a partir de ellos. Quesada es así, modelo del coleccionista occidental, donde en términos de Clifford (1995: 260), “la recolección ha sido desde hace mucho una estrategia para el despliegue de un sujeto, una cultura y una autenticidad posesivos”. Según este autor se trata de “un ejercicio sobre cómo apropiarse del mundo, reunir cosas de buen gusto y apropiadamente en torno de uno mismo” (261). Este tipo de coleccionista, “... que debe poseer pero no puede tenerlo todo, aprende a seleccionar, ordenar y clasificar por jerarquías, a hacer ‘buenas’ colecciones” (261). En función de esto, se preocupa por legarlas a quien pueda conservarlas en forma adecuada, dejando la “expresa condición de que lleve el título ‘Colección Vicente Quesada’” (Quesada, 1915: 31), ya que la colección es de algún modo representación de sí.

*La Cultura Argentina*, a pesar de presentarse, como dije, como un proyecto personalista, deudor del empuje y perseverancia de Ingenieros, pone en escena otras representaciones de coleccionistas, como acabamos de ver. Si Ameghino pretende ocultar su subjetividad bajo la imagen de la máquina de sustracciones y adiciones, Quesada pide que *su* colección lleve *su* nombre, y estos dos modelos opuestos testimonian dos formas de recolectar, de ordenar, de clasificar y de legar los objetos; testimonian también usos y propósitos diferentes. Estas concepciones enfrentadas instalan un paradigma menos unívoco y clausurado que el que vimos en el caso de *La Biblioteca Argentina*. Como observaremos a continuación, estos juegos y voces

polémicas se van a entretener en *La Cultura Argentina* en los márgenes paratextuales de los diversos tomos.

### **Paratextos: un margen para la polémica**

Como indiqué antes, toda colección resignifica cada objeto que rescata al incorporarlo a un nuevo sistema. En el caso de las colecciones literarias, esto también es así ya que cada obra recuperada del pasado, ya sea remoto o muy reciente, va a ser convocada para decir algo en el presente y en diálogo con los demás títulos que se publican en ese marco. Una de las formas de construir este nuevo orden de lectura, como ya hemos dicho, es la intervención del coleccionista en los paratextos que rodean al texto original y lo transforman en un libro coleccionable. Sin embargo, en el caso de *La Cultura Argentina*, los prólogos, introducciones y escritos que enmarcan los textos no contribuyen a la unificación de los volúmenes de la colección, sino que se definen como palabra polémica, como escritura que recupera los debates presentes en el contexto de producción, no para clausurar sentidos, sino precisamente para estallarlos e inaugurar así una práctica de lectura que se asume con otras connotaciones culturales y políticas. Precisamente, estos prólogos elaborados por distintas plumas, para otras ocasiones, que no explicitan las decisiones de publicación (cuál es el original del que se parte, cómo se construyó la edición, cuál fue el contexto de cada una de las ediciones previas, cuáles son las relaciones entre esa obra y otras del autor o de sus contemporáneos, etc.) son criticados por Rojas (1915g) quien en *La Biblioteca Argentina* intenta precisamente dar cuenta de todas estas cuestiones en sus “Noticias Preliminares” para demostrar, como vimos, que ofrece a los lectores el texto “incontaminado” y “original”.

Nada de esto ocurre en *La Cultura Argentina*. Los paratextos no son vistos como textos introductorios, subsidiarios o marginales, que demuestran la pureza del texto que se ofrece a continuación. Los prólogos e introducciones se constituyen como escrituras relativamente independientes y valiosas en sí mismas. Una clara demostración de esto es el tomo titulado *Ensayos históricos* en el cual se publican sólo

las introducciones de los ensayos de Mitre. En el prólogo a este libro, Barreda Lynch, pseudónimo de Ingenieros, explica:

En opinión de la crítica, los mejores capítulos de las dos obras clásicas de Mitre son sus introducciones... *La Cultura Popular* ha creído oportuno reunir en un volumen esas dos magistrales introducciones, para que el ilustre historiador tuviese en esta biblioteca la representación que le corresponde, como primero entre sus iguales” (Barreda Lynch, 1937: 11)<sup>83</sup>

Recordemos que en *La Biblioteca Argentina*, compuesta por 29 tomos, hay 6 destinados al debate histórico entre Mitre y López. En este caso, en cambio, en una colección de más de 130 tomos, que podría albergar por tanto el debate completo, se recortan sólo sus introducciones, como las mejores piezas para representar a su autor. Esta decisión puede testimoniar la importancia que estos paratextos tienen en el marco de esta colección y cómo su contenido es visto en ciertos casos como tanto o más representativo que el libro al que preceden.

En este sentido, es válido focalizar el análisis que Ingenieros realiza en “La obra de Ramos Mejía”, estudio que precede a *Las neurosis de los hombres célebres en la historia argentina*, con respecto a las lecturas y prólogos presentes en los libros de su maestro. Como es sabido, Ingenieros considera a Ramos Mejía un ejemplo para los intelectuales argentinos y entre las numerosas cualidades que valora en su personalidad, destaca su interés por no clausurar los debates y someterse a las críticas y lecturas de quienes pensaban diferente. Por esto, el director de la colección se detiene particularmente en el prólogo que José Ramos Mejía solicitó a Paul Groussac para su libro *La locura en la historia*. Dice al respecto:

Tuvo Ramos el buen gusto de insistir ante Paul Groussac para que le prologase el libro, no obstante haberle manifestado el docto crítico que disentía radicalmente de la escuela médico-histórica cuyos principios se postulaban en la obra. A este bello gesto, revelador por sí mismo de una gran altura intelectual, debemos el meritísimo estudio de Groussac, más encaminado a impugnar la doctrina general que a desmerecer el valimiento de su aplicación concreta. (Ingenieros, 1915c: 29)

Estas palabras de Ingenieros evidencian su punto de vista: seleccionar prólogos que resulten polémicos es un indicio de “gran altura intelectual” a la vez que un elemento que no desmerece el “valimiento” de la obra. De hecho, en su mirada, las “impugnaciones” que puedan aparecer en estos paratextos testimonian más bien “el buen gusto” de los autores y contribuyen al enriquecimiento del texto en sí. Por esto,

---

<sup>83</sup> Recordemos que “La Cultura Argentina”, luego de la muerte de Ingenieros se siguió publicando y que los tomos posteriores continuaron a cargo del mismo editor, Rosso, bajo el nombre de “La Cultura Popular”.

Ingenieros es un lector de prólogos y los considera elementos centrales a la hora de construir la interpretación textual. Incluso, su análisis de la obra de Ramos Mejía se detiene también, como vemos, en estos paratextos que la han enmarcado, y en cierto sentido, condicionado su recepción.

Como discípulo y amigo de Ramos Mejía he querido ex profeso, detenerme en la crítica de Groussac, para desvanecer la leyenda absurda de que el prologuista escribió contra el libro que prologaba: leyenda explicable en un medio intelectual acostumbrado a llamar 'críticas' a inocentes loas de camaradería. Hizo de la obra los elogios que merecía, sin regatearlos; pero ello no le impidió opinar contra teorías generales que consideró inexactas, con lo que no amenguó el valor de 'La locura en la Historia' y sí aumentó, ciertamente, el interés agridulce de la edición. (Ingenieros, 1915c: 32)

Son estas ediciones "agridulces" las que interesan a Ingenieros. Y, extendiendo la idea, podríamos hablar aquí de una "colección agridulce". Esta condición no se vincula con las afinidades, polémicas o relaciones de amistad entre escritores y prologuistas. Ingenieros habla como amigo de Ramos Mejía, pero no cree que eso le impida juzgar con imparcialidad su obra. De hecho, más allá de las ideologías y puntos de vista personales, considera que un auténtico hombre de letras no se va a ver condicionado por sus opiniones, que puede y debe entonces exponer claramente. Según Ingenieros, "... Ramos Mejía llevó su afán de imparcialidad hasta escribir, sin desearlo, la más sólida justificación de Rosas que haya escrito jamás argentino alguno" (1915c: 61). Como se ve, esta imparcialidad no se desprende de un distanciamiento o una falta de compromiso con las causas presentadas. Al contrario, permite llegar a valoraciones objetivas de las obras, *más allá de*, o tal vez precisamente *a raíz de* las adhesiones políticas y personales de sus autores. Por eso, la obra del unitario Ramos Mejía sobre Rosas "demostraba lo contrario de lo que él se había propuesto" (1915c: 61), del mismo modo que el propio Ingenieros sin esconder sus opiniones puede llegar a juicios justos:

Yo que no acostumbro ser ecléctico –pues así llamo a los que no tienen el valor de profesar una opinión- me inclino a serlo al juzgar la obra de Ramos. Nunca, ningún autor, ha luchado más que él contra sus propios sentimientos para ser imparcial; y, por haberlo conseguido, hizo de Rosas un personaje verdaderamente representativo de su época y de su tiempo. (1915c: 62)

La descripción de la operación llevada a cabo por Ramos Mejía, se espeja en cierto sentido con la realizada por el propio Ingenieros: si el primero lucha contra su rechazo hacia Rosas y logra así una obra imparcial, Ingenieros desde su amistad y afecto hacia Ramos Mejía hace lo propio, llegando a criticar la obra de un autor al que admira. Y esto, lejos de ser un caso puntual, se instala como una sinécdoque de la

estrategia editorial de la colección en su conjunto. Ingenieros, por esto no teme ponderar el jacobinismo de Moreno y reeditar la cuestionada edición de Piñeiro, reforzando su lectura con una nota biográfica en la que remarca esta condición en el secretario de la Primera Junta y en la Revolución de Mayo en su conjunto. Por esto, lejos de pretender una lectura ecuánime de Echeverría adhiere a su socialismo en su edición del *Dogma*, y por esto edita también libros “agridulces” que en su interior conjugan ideas contrapuestas. El director de esta colección no cree en una objetividad que silencie las opiniones personales ni en una coherencia que obture las disidencias o en una línea editorial que las oculte. A diferencia de Rojas, quien desde lo explícito insiste en no guiarse por opiniones o lecturas personales señalando que su función es brindar la información objetiva necesaria para que cada lector construya su punto de vista, Ingenieros cree que es su deber explicitar sus simpatías y rechazos e incluso reconocer discrepancias y dudas. En su propia carrera de hombre de letras registra cambios y contradicciones, como vimos. Por eso, cuando lee los textos que él ha escrito hace años, puede disentir, reformular, relativizar el alcance de sus afirmaciones a la luz de sus ideas actuales. Así, luego de citar un escrito de juventud en el que mostraba ciertos reparos hacia el análisis de *Las multitudes argentinas* que había publicado Ramos Mejía, aclara:

No haré ahora la crítica de mi crítica. Lo que entonces escribí como sociólogo incipiente, sigue pareciéndome exacto; pero, en justicia, debo reconocer, que apliqué un criterio tan ‘disolvente’ como el antes usado por Groussac, sacudiendo los muros del templo con la intención de turbar la fe del sacerdote. (1915c: 51)

La función del crítico, del prologuista, del coleccionista es, en efecto, sacudir los muros del templo. Por esto, como dijimos, *La Cultura Argentina* es una colección “agridulce”, en la cual se registra una polifonía que la diferencia del proyecto ya analizado de Ricardo Rojas. Los prólogos, más allá de ser géneros tiranos, como dice Ameghino (1915: 7) en *Filogenia*, con un protocolo rígido, en esta colección se solapan, se dispersan, se escapan por otros senderos. Por eso, a veces, los prologuistas se llaman al orden, cuando observan que se han perdido por otros rumbos. Ameghino (1915: 14), llegando al final de la introducción dice: “Y ahora cuatro palabras del verdadero prólogo, que den al lector una idea de la *Filogenia*” y Eugenio Díaz Romero (1916: 17), en la introducción a *Estudios americanos* de García Mérou, en la anteúltima página se excusa, “Iba a penetrar en la estructura de su libro pero noto que el espacio

me falta". De esta forma, los paratextos cumplen aquí otras funciones: este espacio se presenta, a menudo, como un auténtico margen para la polémica. Diferentes criterios formales, ideológicos y textuales son los que tienden leves hilvanes entre obras que se contradicen, prologuistas que se desdican, libros que parecen rendir culto a la diferencia. En principio y desde el análisis más superficial, los volúmenes de la colección dirigida por Ingenieros no son todos idénticos, ya que se presenta en dos formatos, mayor y menor, sin límite de páginas (hay libros de más de 600 y otros sumamente breves). En todos ellos aparece una breve noticia biográfica, sin firma y habitualmente se encuentran precedidos por un estudio crítico, una introducción o un prólogo. A diferencia de *La Biblioteca Argentina*, no hay pues un criterio uniforme en cuanto al formato de los libros ni a los paratextos que se incluyen. A su vez, como ya mencioné, muchos de los escritos introductorios no han sido redactados expresamente para enmarcar el texto dentro de los "límites" de esta colección. Se trata, en general, de discursos o estudios elaborados con anterioridad, que en el mejor de los casos han sido revisados para el nuevo contexto en el que aparecen. Hay por supuesto, también prologuistas que son convocados especialmente para esta tarea. En este sentido, es interesante ver cómo se repiten ciertos nombres que son tanto autores de los libros publicados, como especialistas que firman los paratextos que prologan otros títulos. Tal es el caso del mismo Ingenieros, Carlos Octavio Bunge, José M. Ramos Mejía, Martín García Mérou, Sarmiento o Juan Bautista Alberdi, entre otros.

La distancia entre esta operación y la de Rojas es evidente. Si en *La Biblioteca Argentina* su director se hace cargo de todas las "Noticias Preliminares" y expone en ellas las decisiones que tomó en cada caso, explicita las fuentes y manuscritos consultados, enmarca cada obra y la pone abiertamente en diálogo con otros textos de su autoría, aquí las estrategias son otras. Por un lado, *La Cultura Argentina* parece restar importancia a estos elementos paratextuales, que como señalé, no quedan a cargo del director de la colección, sino que son delegados, y que en muchos casos ni siquiera han sido escritos con ese fin, pero paralelamente, jerarquiza estas escrituras al anunciarlas en la portada debajo del título de la obra publicada y encargándolas a escritores valorados como tales, ya que pueden ser también convocados como autores de otros tomos.

Si bien el proyecto de Ingenieros, tal como se describe en “Historia de una biblioteca”, tiene un marcado perfil personalista (es él quien elige los títulos, quien habla con libreros y autores, quien financia la impresión, quien establece contactos con intelectuales de distintas nacionalidades para hacer circular los libros), el hecho que los paratextos estén a cargo de distintas firmas relativiza esta característica, así como la coherencia e integridad de la colección en su conjunto. Desde lo formal, los textos introductorios se presentan en géneros distintos (hay discursos fúnebres, palabras leídas en homenajes y reuniones, ensayos críticos, prólogos propiamente dichos, semblanzas, recortes de anuncios periodísticos publicados en la prensa, etc.) y de extensión sumamente variable (en algunos casos son escritos de dos páginas y hay estudios de más de 80); en relación con el contenido tampoco hay necesariamente acuerdos.<sup>84</sup> Por ejemplo, la mirada acerca de la literatura nacional, sus textos canónicos, los autores o géneros que deben jerarquizarse no es homogénea. Así, Carlos Octavio Bunge en la “Introducción” al tomo que reúne al *Martín Fierro*, se refiere al valor de la literatura gauchesca dentro del corpus de los textos nacionales y señala en relación al texto de Hernández:

A pesar de reconocer estas cualidades, muy distante estoy de hallarles el exagerado valor literario y la honda significación social y hasta filológica que les atribuye hoy una crítica tal vez más *chauviniste* que sincera. Crimen de lesa patria y sacrilegio de lesa poesía, si no / interesada burla, antójaseme proclamar las donosas parodias de Hernández altos poemas comparables a los de Homero o de Dante... (Bunge, 1915: 23-24)

Los valores intrínsecos de la literatura universal, aparentemente eternos y definitivos, son para Bunge los atributos a través de los cuales puede deslindarse el “valor literario” de las obras que han de componer nuestra literatura nacional. Este tipo de afirmaciones da cuenta de un campo intelectual en el que la *doxa* sobre lo que es la literatura nacional y cuáles son sus atributos está en discusión. Al hablar de una crítica chauvinista, sin nombrarlas expresamente, Bunge alude a las operaciones de Lugones o Rojas tendientes a canonizar al *Martín Fierro* y testimonia el clima de debate que se vivía entonces en torno a estas cuestiones. Esta introducción es una reescritura

---

<sup>84</sup> Fernando Degiovanni habla en cambio de “una sorprendente homogeneidad ideológica, producto de un cuidadoso trabajo de selección y articulación editorial” (2007: 224), refiriéndose en especial al rescate de la tradición contestataria, socialista anticriolla y anticolonial que opone a los proyectos contruidos hasta entonces. Si bien esto es innegable, hay tensiones, cruces y contramarchas interesantes que conforman un recorrido menos sólido, más poroso y por tanto, un lector también distinto. En ellas elijo detenerme en función del recorte y objetivo de este trabajo.

del estudio que Bunge leyó durante el acto de recepción de la Academia Argentina de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires el 22 de agosto de 1913. Recordemos que ese mismo año la revista *Nosotros* propone una encuesta acerca del significado del poema de Hernández para nuestras letras y los más distinguidos intelectuales de entonces manifiestan sus opiniones al respecto (Altamirano, 1983) y que ese mismo año, Lugones pronuncia una serie de conferencias en el teatro Odeón, sobre esta misma temática, que serán reunidas en *El Payador*, que se publica en 1916. Puede verse así como en el interior de *La Cultura Argentina*, a través de los paratextos redactados por distintos especialistas, ingresan los enfrentamientos que se libraban en ese momento en el campo cultural argentino. Mientras Bunge se expresa de esta forma, otros críticos apelan a la literatura que recupera la raza y el ambiente autóctonos para consolidar nuestra tradición nacional. En esta línea puede leerse la calificación que Narciso Mallea realiza de los escritos de Pedro Echagüe, en la introducción a *Memorias y tradiciones*:

Por lo que se refiere a "La Capanay", se verá que es este uno de los libros más genuinamente nacionales con que cuente nuestra literatura. Ambiente, personajes, costumbres, paisajes, sentimientos, todo eso se deriva en él de nuestra geografía física y humana... Si para llamarse nacional una obra literaria ha de nutrirse en la tradición espiritual de una raza, reflejando al mismo tiempo los accidentes del medio físico y moral en que ella vive, declaro que no conozco novela más profunda y al mismo tiempo más pintorescamente nacional que "La Capanay" ¿Lo comprenderán al fin así los críticos e inventariadores de nuestros orígenes literarios? (Mallea, 1922: 12)

El tono polémico que introduce la última interrogación retórica da cuenta de un campo en tensión y debate. El circunstancial "al fin" testimonia discusiones profundas o al menos prolongadas. El neologismo "inventariadores" cuestiona los roles que algunos intelectuales se asignaban en estas cuestiones y pone en crisis ciertas estrategias que se estaban naturalizando en este terreno de disputas. Los autores de los paratextos de *La Cultura Argentina* saben que están interviniendo en un corpus que se delimita a partir de operaciones que son tanto literarias como políticas, por eso construyen textos argumentativos a través de los cuales pretenden instaurar no solo una tradición selectiva, sino los atributos que posibiliten la delimitación tanto de un canon y un protocolo de lectura para el presente, como de figuraciones que estructuren a su vez nuestro futuro literario. Así, por ejemplo, Pedro Delheye, parte de su valorización por la gauchesca y la literatura que recupera el color local, para explicar el éxito contemporáneo de *Viaje al país de los matreros* de Fray Mocho, en su

introducción que lleva el significativo título de “Un libro argentino”. Allí dice: “...creo que el éxito se debe a que es un libro inspirado cariñosamente en las cosas de la tierra” (Delheye, 1920: 10).

La valorización de “las cosas de la tierra” y de la literatura gauchesca da lugar, en muchos casos al análisis histórico, cultural, ideológico de la realidad del gaucho. Así como vimos que se entretajan en estos paratextos diferentes concepciones de la literatura y definiciones contrapuestas de la literatura nacional específicamente, veremos que tampoco en cuestiones ideológicas o políticas hay necesariamente acuerdos entre los críticos que prologan las ediciones de *La Cultura Argentina*. Así, por ejemplo, en las “Notas marginales” que escribe Maximio Victoria a *Educación Moral* de Agustín Álvarez, se construye una representación del gaucho estructurada por un claro determinismo racial y mesológico. El complejo juego entre el tono pretendidamente científico y las marcas valorativas presentes en la descripción justifican la cita *in extenso*:

Las crisis, las melancolías, los sufrimientos físicos y morales, y los estados inferiores de civilización, así como los fríos excesivos o los calores deprimentes, disminuyen, según la comprobación experimental, la talla, el volumen muscular, el tamaño de los huesos y la complejidad de los procedimientos neuronales. Ya los antiguos notaron que la miseria y la esclavitud, si aumentan el vientre, achatan la frente, que se marca en ese caso con las líneas transversales de tristeza. Los llorones y enigmáticos profetas bíblicos debieron ostentar el mismo rostro impresionable de un beduino o el de un gaucho alzado contra la justicia. Hoy tenemos datos suficientes para pensar que esta vida insociable y errante, que trae la irregular alimentación y la escasa higiene, trae también desequilibrios musculares, irrigaciones defectuosas y desastres nerviosos, que agotan la raza misma, agotando sus nobles fuentes de vida, la asociación y la fraternidad. (Victoria, 1917: 14-15)

Este gaucho, marcado en su frente y su cuerpo enfermo, débil y de talla disminuida, se contrapone al que presenta Bunge (1915: 9), para quien “Era fuerte y hermoso por su complexión física...” La diferencia tal vez radique en que para este último, “El gaucho ha muerto... Ya no es más que un símbolo” (1915: 20). Si bien como vimos, su mirada hacia la literatura gauchesca es cautelosa y la valora en todo caso como testimonio o documento histórico, su lectura del gaucho como tipo nacional es laudatoria. Por eso, Bunge critica que

...malgrado el patriotismo y la literatura, hoy nuestra clase culta le menosprecia. Convencionalmente, no diré que le admira como en tiempo de Echeverría, apenas le tolera; supónele potencia de retroceso y barbarie, de pereza y ferocidad... Es que confunden... las épocas y los sujetos. Desconociendo lo que fuera el gaucho auténtico / el histórico, el héroe de las pampas se da ese nombre más que al legítimo producto de su mezcla con el inmigrante a ciertos espúreos imitadores, como el *compadrito* arrabalero y el matón de pulpería, que, so color de gauchismo, ignoran las virtudes de su pretérita grandeza par imitar los vicios de su presente

decadencia... para destruir la caricatura abominable, ¿no será medio el más eficiente conocer y honrar al original? (Bunge, 1915: 19-20)

El cuestionamiento realizado a “la clase culta” es precisamente el que se evidencia en las “Notas Marginales” de Victoria. En la misma colección, es posible encontrar así opiniones claramente contradictorias con respecto a estos temas. Para Bunge, “Honrar al original” en el caso del gaucho, es una manera de “destruir la caricatura”, de ahí que el lugar de este personaje en el Centenario sea la literatura y lo simbólico. En este sentido, Carlos Altamirano (1983) señala que el gaucho se transforma para cierto sector de los intelectuales argentinos de entonces en “un elemento activo de identificación”, frente al temor que ocasiona la inmigración como factor disolvente. Estas cuestiones, como vimos en la introducción, se plantean en los debates parlamentarios, en la prensa, en las conferencias, pero también en las introducciones que pretenden contextualizar y orientar la lectura de las obras reunidas en *La Cultura Argentina*.

Estos márgenes de la literatura (las introducciones, las notas marginales) dan cuenta de otros márgenes de la literatura (las polémicas intelectuales, los debates políticos, los conflictos sociales) cuestionando así el lugar de lo marginal y lo hegemónico. El gaucho entra de esta forma en los textos y en los paratextos de la colección, del mismo modo que el inmigrante. Ahora bien, si el primero era para muchos más un ideal que una realidad presente, el segundo se había transformado en una realidad distinta del ideal civilizatorio que había planteado para la Generación del 37. Del mismo modo que ocurría en *La Biblioteca Argentina*, en este caso libros como *Conflicto y armonías de las razas en América* de Sarmiento o *Nuestra América* de Carlos Octavio Bunge permiten instalar estas cuestiones en los márgenes y en el centro de la colección. Precisamente, las introducciones de ambos volúmenes están a cargo de José Ingenieros, quien utiliza estos espacios para exponer sus opiniones al respecto.

Al analizar la mirada de Sarmiento sobre el gaucho y la barbarie, Ingenieros coincide con su interpretación a la que define como germen del pensamiento sociológico argentino posterior. El fracaso de la vida política americana que para Sarmiento es consecuencia de los problemas raciales del mestizaje del indio con el colonizador y del determinismo mesológico, es aceptado por Ingenieros, quien lo instala además como la línea fuerte de la sociología argentina: “Este pensamiento ha

sido especialmente desenvuelto por Agustín Álvarez, al estudiar el origen étnico de la incapacidad política de los pueblos americanos” (Ingenieros, 1915b: 32).<sup>85</sup> Entre los intelectuales posteriores a Sarmiento que sostienen esta línea, Ingenieros rescata también a Bunge y en el prólogo que le dedica a *Nuestra América*, coincide con el autor en señalar el beneficio que la inmigración trae a nuestro país, aunque difiere con el escritor en cuanto a los motivos por los cuales los europeos vendrán a civilizar la América. Según Ingenieros:

La ‘europeización’ no es en nuestro concepto, un deseo, como para Bunge; es un hecho inevitable en las zonas templadas, habitables por las razas blancas... los agregados sociales más evolucionados se sobrepone a los menos evolucionados, toda vez que consiguen adaptarse al ambiente en que se plantea la lucha entre ambos. (Ingenieros, 1918: 22)

A partir de este análisis positivista de la historia, en el cual el medio geográfico y las cuestiones étnicas asumen un papel determinante, Ingenieros explica el fenómeno inmigratorio como la victoria de los más evolucionados en la adaptación al ambiente. Por esto, aún en ese presente que para muchos de sus contemporáneos se presentaba como caótico, lee la inmigración desde una mirada también positiva. Al “actualizar” el análisis de Bunge y cruzarlo con los datos históricos de los últimos años, señala:

Conviene sí, advertir, que en la última década se han modificado sensiblemente las condiciones de la política hispano-americana en los países beneficiados durante el siglo XVIII por fuertes inmigraciones europeas; millones de ciudadanos nuevos, nacidos ya sin las taras del mestizaje colonial, se están incorporando a la vida civil, realizándose en algunas regiones privilegiadas el sueño de Alberdi y Sarmiento. (1918: 26)

La última década confirma, para Ingenieros, los auspiciosos pronósticos de los intelectuales del 37. Por esto, desde la tribuna que se construye en los márgenes de los textos de Sarmiento y Bunge, el director de *La Cultura Argentina* sigue proclamando los beneficios de la inmigración y de la muerte del indio y el gaucho, en un contexto nuevo, diferente del de Alberdi y Sarmiento. Contexto que, como señalé, para muchos demostraba el fracaso del proyecto inmigratorio. Ingenieros, en cambio, en una escritura que tiene mucho de discurso político, a través de ciertos giros y de la primera persona del plural, construye un texto apelativo que convoca al entusiasmo y al apoyo a las ideas filoimmigratorias que comenzaban a decaer: “...brazos y cerebros vienen de Europa a redimirnos de la pobreza y la incultura, y con Europa procuramos nivelar

---

<sup>85</sup> Recordemos que Rojas, en cambio, considera que es necesario reformular la antinomia sarmientina de civilización y barbarie. Para el director de *La Biblioteca Argentina* el interior, la “Argentina mediterránea”, es el depositario de los valores nacionales, en contraposición con la “Argentina litoral”, expuesta al cosmopolitismo.

nuestras industrias y nuestra artes, nuestras ciencias y nuestras letras. La hora se anuncia en que podamos poner un sello propio, nacional, a esta civilización que se va formando” (1915b: 39).<sup>86</sup>

Es interesante ver cómo, ante la “cuestión inmigratoria”, los intelectuales del Centenario exhibían concepciones contradictorias. Rojas, por ejemplo, en la “Noticia preliminar” a otro texto de Sarmiento que elige para que forme parte de su colección, *Condición del extranjero en América*, utiliza la pluma del sanjuanino para exponer ideas claramente opuestas a aquellas que Ingenieros enuncia a partir de *Conflicto y Armonías*. Según el director de *La Biblioteca Argentina*, en franca disidencia con lo que sostiene Ingenieros, Sarmiento manifiesta los peligros de la inmigración desenfrenada que convierte a la patria en “una factoría sin destino histórico, formada por individuos sin bandera o por agrupaciones sin ideales” (11).

Mientras Ingenieros proclama que la civilización nacional se construye a partir de la redención que los brazos y los cerebros europeos trajeron y traen a nuestra barbarie, hay otros prologuistas que proclaman la necesidad de cortar lazos con “la metrópoli europea”. Así lo plantea, por ejemplo, el prólogo que escribe Carlos Aldao al libro de F. B. Head que él traduce.

Absolutamente nada debemos a la metrópoli europea: toda la tarea cumplida y la que nos queda por llenar -, aunque no nos demos cuenta o no queramos darnos cuenta-, es desechar toda sensiblería convencional y fingida para elegir nuestras amistades internacionales y arrancar de cuajo herencias nocivas y retardatarias. (Aldao, 1920: 9)

Nuevamente el tono polémico aflora en la aclaración consignada entre guiones, que se anticipa y responde a la posible objeción, encerrándola en un lugar subordinado del texto. El juego entre las concepciones contrapuestas, entre los lugares y la posición marginal o hegemónica de la palabra se entrama así en *La Cultura Argentina*, generando una mirada más porosa y flexible acerca de la tradición nacional que la que observamos en la colección dirigida por Rojas. Desde los márgenes de los textos, Ingenieros como director expone un punto de vista; desde otros márgenes, otras voces presentan sus posturas, y quedan las voces disidentes, como en el caso que acabamos de ver, atrapadas entre guiones y subordinadas.

---

<sup>86</sup> La idea de “brazos y cerebros” es claramente deudora de la de Bartolomé Mitre, para quien los primeros eran los inmigrantes latinos y los segundos, los sajones.

Lejos de hilvanar y cohesionar ideologías, géneros, posturas, autores; lejos de diagramar un proyecto que unifique el formato de los libros; lejos de recortar y pulir lo coleccionado para otorgarle coherencia y homogeneidad, los libros reunidos en *La Cultura Argentina* se presentan como un conjunto variado. En efecto, no hay un plan original de publicaciones que se respete rigurosamente: ya vimos que si bien el proyecto original incluía 50 títulos, se publicaron más de 130; si la idea inicial era publicar a escritores fallecidos, se incluyeron también posteriormente obras de autores vivos; si se había anunciado como colección de autores argentinos, se editaron asimismo volúmenes traducidos de escritores extranjeros, como las obras de los viajeros ingleses traducidas por Aldao. Tampoco desde lo formal o desde el contenido se unifican los paratextos de cada tomo. Esta colección más caótica que la de Rojas, más numerosa y dispersa, más versátil parece tener mejores condiciones para circular por kioscos, cigarrerías y almacenes de ramos generales y llegar así a muchos más lectores. Estos libros menos encorsetados que los de Rojas, menos disciplinados dentro del “orden de los libros” del que habla Chartier (1992), o tal vez, generadores de otro tipo de orden, más flexible, habilitan y proponen otros pactos de lectura. El lector modelo así construido es menos obediente, más crítico. Si, de acuerdo con mi hipótesis, la literatura argentina en el Centenario es una forma de pedagogía, *La Cultura Argentina* instala un programa educativo diferente, susceptible de adaptarse a las distintas demandas y problemáticas del campo cultural de entonces, dentro de un plan menos sólido y más polémico.

### **Figuraciones del intelectual**

Era un grupo, un grupo autónomo que presentaba la opinión, la escritura, los discursos y el lenguaje en general como una atadura social para abolir todas las ataduras sociales.

Zygmunt Bauman, *Legisladores e intérpretes*

Si la diagramación y el proyecto de *La Cultura Argentina* se sustentan en un programa educativo diferente del que vimos en Rojas, debemos interrogarnos también acerca de cómo se estructura en este caso la figura del intelectual en tanto pedagogo,

a la que aludí en la introducción. Como señalé en esa ocasión, la República de las Letras de la Argentina del Centenario es heredera de la concepción iluminista francesa. Sin embargo, podríamos hacer una distinción entre una recuperación más liberal del imaginario iluminista en el caso de Ricardo Rojas, frente a un rescate de una línea más jacobina en José Ingenieros. Según Oscar Terán (1986), la personalidad intelectual de Ingenieros es compleja y no puede considerárselo monóticamente como deudor del cientificismo darwiniano o enmarcar su obra en el discurso positivista spenceriano. Como señalé, particularmente en sus escritos de juventud, su reflexión teórica está “mediada por una serie de ideologías contestatarias que articulan una negación inmediata con respecto al país programado por el liberalismo oligárquico argentino” (Terán, 1986: 52). El joven Ingenieros está convencido de que la única alternativa es la revolucionaria, pero cree que las masas en nuestro país no han tenido acceso al “saber revolucionario” a causa de la opresión en que las élites económicas las han mantenido por años. En función de esto, las “minorías activas”, “los más aptos” son los encargados de movilizar las conciencias a través del conocimiento y de su divulgación. Y, como señala Terán (1986: 57), “los más aptos’ para la representación ingenieriana, no son aquellos que detentan el control sobre el mercado del poder y la riqueza, sino los poseedores del arte y el saber”. En los primeros años de su producción concibe un rol para el intelectual diferente del que habían sostenido los intelectuales del 80, y que en cierto sentido pervive en *La Biblioteca Argentina* dirigida por Rojas. Posteriormente, Ingenieros se reencuentra con ciertas representaciones vigentes a fines del siglo XIX, y en una fusión con una ideología positivista y biologista de la sociedad, le preocupa detectar los órganos enfermos, los núcleos patologizados para brindarles el tratamiento que permita integrarlos al cuerpo sano, o en todo caso, extirparlos. En este caso, nuevamente el intelectual en tanto médico es el encargado de curar a través de la difusión del saber. Podemos ver a lo largo de toda la producción de Ingenieros, más allá de las sucesivas adhesiones a diversos paradigmas teóricos y políticos, que la figura del intelectual se recorta siempre como la de un sujeto privilegiado con una gran responsabilidad social. Esta representación se estructura también en la colección que él dirige, en la cual se construye a los autores como personalidades destacadas, destinadas a iluminar al pueblo, trayéndole la verdad. Así, por ejemplo, cuando García

Mérou introduce el tomo de *Derecho público provincial* de Alberdi, caracteriza a su autor de la siguiente manera:

...él ha sido el primero en abrir la senda enmarañada y, con las antorchas de la ciencia y la verdad, ha iluminado los antros tenebrosos de esa 'selva selvaggia' en que marchaban extraviados y sin rumbo, entregados al azar y en brazos de la anarquía, los grupos dispersos y antagónicos del pueblo de la república. (García Mérou, 1928: 17)

La misión del intelectual es desmalezar y transformar las "sendas enmarañadas" y tenebrosas en caminos que marquen rumbos y conduzcan a la unidad. Frente al peligro de lo "disperso", de lo "extraviado", de lo que marcha "sin rumbo" hay una opción: las "luces" que puede aportar el intelectual. A diferencia del determinismo de Cambaceres en su novela *Sin rumbo*, Ingenieros y su grupo confían en una alternativa posible para construir "el pueblo de la república". Como *les philosophes* franceses, los argentinos que se consideran parte de la República de las Letras, se plantean retos y se sienten destinados a conducir a las masas que vagan dispersas sin su antorcha. Así como García Mérou califica de esta forma a Alberdi, en el prólogo de *Estudios Americanos*, Díaz Moreno (1916: 17), el prologuista alude a García Mérou diciendo: "...este espíritu noble y de esfuerzo surge como un rayo de sol de entre una nube sombría..." Se trata entonces de una reunión entre iguales, que se iluminan entre sí, llamados a su vez a despejar las tinieblas de la oscuridad americana. Como vimos más arriba, el prólogo de *¿Adónde vamos?* de Agustín Álvarez testimonia esta representación del intelectual, cuando Nicolás Besio Moreno (1915: 8) considera que es el momento oportuno para reunir y valorar con justicia la "doctrina" de Álvarez, "...ahora que la luminosa fuente no emite nuevos rayos..." La imagen de la "antorcha", el "rayo de sol" o la "fuente luminosa" se reitera en estos textos que parten de la metáfora de la luz. Como señala Bauman en el epígrafe que abre este apartado, los intelectuales se unen, se atan, se ligan en un grupo que pretende desligar a la sociedad de otras ataduras: las de la ignorancia, la oscuridad, el caos. En contraposición, quienes se oponen a este grupo y sus proyectos, son oscurantistas, como los senadores que votan en contra de los proyectos de Aristóbulo del Valle, cuyas principales obras son editadas en dos tomos en *La Cultura Argentina*. En el prólogo al primero, Aníbal Leguizamón (1922: 11) al referirse a estos opositores señala, que ellos "en la ciencia veían un peligro y pretendían oponer la oscuridad a la luz" Se troquela así una representación iluminista y positivista del intelectual, pero no se trata de alguien que

en medio de “las masas” contribuye con sus luces a la conformación del ciudadano. Es más bien, un sujeto que se ubica en otro nivel desde el cual puede conducir, animar y modelar subjetividades en función de un proyecto científico, político y educativo. Esto se evidencia, por ejemplo, en el “Prólogo” a los *Escritos políticos y económicos* de Mariano Moreno. En él, Piñeiro (1915: 40), al referirse a la fundación del periódico *La Gaceta* impulsada por el secretario de la Primera Junta, señala: “... se había invitado a los hombres de saber a colaborar en éste y contribuir así a la realización de la grande obra de ilustrar a las masas” Esta tarea de iluminar es entonces propia de los intelectuales, quienes la llevan a cabo en la cátedra, en la prensa y aún en la acción política. En ellos, el quehacer letrado es el medio fundamental para lograr la organización nacional. Explícitamente lo dice Piñeiro al caracterizar a Moreno:

Moreno el escritor, era sencillamente un medio, -iba a decir un instrumento-, al servicio de Moreno el político, el estadista, el reformador o el revolucionario. Moreno no ha escrito por amor al arte. Sus publicaciones han sido simples medios para obtener el reconocimiento de un derecho, para llegar a la realización de una reforma o para conseguir el fin capital de su acción...: la organización y la independencia del país. (Piñeiro, 9)

El accionar en el campo de las letras es visto como un modo de intervenir en la praxis social y política. El caso de Moreno es particularmente ilustrativo en este sentido, al igual que en *La Biblioteca Argentina*, tal como vimos. Aquí, Ingenieros opta por reproducir textualmente la conflictiva edición en la que Piñeiro seleccionó los *Escritos políticos y económicos* de Moreno y reproduce incluso su prólogo, señalando que “esta obra es... la única labor seria efectuada en el sentido de reunirlos y editarlos” (Ingenieros, 1915d: 5). Recordemos que este volumen, primer tomo de la Biblioteca del Ateneo, en 1896, había despertado fuertes críticas, en particular la de Paul Groussac y que el mismo año en que Ingenieros lo incluye en *La Cultura Argentina* Rojas lo presenta como primer tomo de su *Biblioteca Argentina*. El perfil revolucionario de Moreno, particularmente evidente en el “Plan de operaciones” que como vimos, es ocultado o invisibilizado en la edición de Rojas, será precisamente el punto a rescatar en el libro que publica *La Cultura Argentina*. En la breve nota biográfica que redacta Ingenieros para el volumen destaca en su formación el peso de “las doctrinas de los enciclopedistas y fisiócratas” así como “los filósofos del siglo XVIII..., los reformadores que promovieron la Revolución Francesa”. Estas lecturas le permiten en 1810, según Ingenieros, imprimir “un carácter marcadamente revolucionario y progresista” a la

Primera Junta, a diferencia de las propuestas reaccionarias del grupo de Saavedra. Para *La Cultura Argentina*, las lecturas y los escritos de Moreno son parte de su labor revolucionaria, precisamente por esto valiosas y dignas de ser analizadas en este nuevo contexto (Degiovanni, 2007).

Se ven puentes entre el proyecto de las dos colecciones que estamos estudiando. Como señalé, hay muchos títulos y autores que se repiten (Moreno, Alberdi, Sarmiento, Aristóbulo del Valle, Monteagudo) y el motivo principal por el que se recortan sus obras es el peso que pueden tener en la construcción de una nueva ciudadanía. Sin embargo, hay también diferencias y desvíos en la forma de presentarlos, de leerlos y de condicionar sus nuevas lecturas. En ambos casos se presentan intelectuales que encaran la tarea de “iluminar” en vistas a la nueva participación democrática que generaría la sanción de la Ley Sáenz Peña. Podemos ver en ambos casos una jerarquización del rol intelectual y una apuesta a las posibilidades educativas y políticas de sus escritos. En escrituras laudatorias, aquí también los prologuistas destacan las figuras de los autores, definiéndolos a partir de virtudes cívicas, en tanto maestros y ejemplos:

Agustín Álvarez, hombre virtuoso y ciudadano austero, el más humilde de los grandes por la tendencia democrática de tu espíritu y el encumbrado de los demócratas por la pureza resplandeciente de tu alma... Adalid de la libertad, de la enseñanza pública y de la soberanía popular... para ejemplo de sus pensadores y gobernantes. (Besio Moreno, 1915: 27)

Precisamente, *La Cultura Argentina* publica la obra completa de Álvarez, ya que es valorado por los distintos especialistas convocados para introducir sus textos, como un modelo. Así, en la breve nota biográfica que se incluye en todos sus libros se lo caracteriza a partir de los siguientes rasgos: “La democracia en lo político, el liberalismo en lo moral, el laicismo en lo pedagógico y la justicia en lo social, fueron los cimientos cardinales de su vasta obra de apóstol y pensador, orientada en el sentido educacional de Sarmiento y eticista de Emerson”. Es interesante ver que además de antorchas, los intelectuales son definidos en distintas ocasiones como apóstoles. Su labor docente asume así las connotaciones de una religión laica. En el prólogo a otro de los libros de Álvarez, *La herencia moral de los pueblos hispanoamericanos*, Félix Icaste Larios (1919: 8), afirma: “... sus mismos admiradores han señalado siempre que en Emerson y Guyau pueden buscarse las fuentes principales de sus ideas como moralista, teniendo más de apóstol que de doctrinario, como el primero de los autores

nombrados”. La terminología religiosa se introduce en estas presentaciones, habilitada a veces, por las figuras retóricas que los mismos autores emplean en sus textos. Ya vimos cómo Ingenieros usaba la metáfora de “sacudir las paredes del Templo” para desafiar la fe del sacerdote en su introducción a *Las Neurosis*. Otro caso es el subtítulo de *Educación moral*, también de Álvarez, *Tres repiques*. Esta figura permite que el autor de las “Notas marginales” que lo presenta, extienda la metáfora para caracterizar a su autor como “campanero” y a su mensaje como una “misa mayor”: “El campanero de estos tres repiques llamaba a misa mayor cuando los escribía, en 1901... Graves y eruditas palabras resonaron en el templo...” (Victoria, 1917: 7). Las figuras retóricas ligan así campos diversos y pertenencias a veces contradictorias, por lo cual es necesario tensar el lenguaje y adjetivar de modo tal de crear figuras nuevas, a veces antitéticas, como ocurre en la presentación que realiza José Zubiaur (1916: 7) de la maestra normal Raquel Camaña: “Si hijas de Sarmiento pueden ser llamadas aquellas hermanas de la caridad laica que él trajo de Norte América... nietas directas son las que ungiéron aquellas... Culminaba entre estas Raquel Camaña...”. Puede verse así que, en general, en *La Cultura Argentina*, a los autores compilados se los presenta con respeto y aún podríamos decir, devoción, en el sentido místico que también tiene esta palabra. Se trata, por supuesto, de un nuevo culto, ya que Camaña, por ejemplo, es valorada por haber despreciado “el engaño de las religiones” (Zubiaur, 1916: 10). Sin embargo, se inaugura de esta manera una liturgia que propone nuevos “apóstoles”, nuevos “campaneros”, nuevas “hermanas de la caridad”, como lo testimonia la siguiente exhortación de Zubiaur (10): “Inclinémonos ante la maestra fervorosa, ante la mujer fuerte, imitémosla...” Los docentes, los periodistas, los hombres de letras cuyas obras se publican en la colección son configurados a través de estas operaciones como paradigmas, arquetipos que enseñan por sus palabras y por sus obras. Son sujetos que se destacan en un medio que aparece a su alrededor deslucido, en tinieblas, “mediocre” y pobre. Tienen por eso una “misión”, como todo profeta, tal como lo explica Zubiaur al referirse a Camaña:

... hablaré de su fervor y su carácter... No es constante, por desgracia, el carácter en un gremio expuesto a deprimirse y caer en la obediencia pasiva, olvidando que su misión es romper con la herencia que inmoviliza y con el ambiente que perpetúa el mandarismo, para servir los ideales de la educación... (8)

Además de antorchas y profetas, los escritores de *La Cultura Argentina* son presentados a través de la metáfora del sembrador, que también tiene connotaciones religiosas. Recordemos que también Rojas en *La biblioteca argentina* recurría a tropos semejantes. En este caso, por ejemplo, Leguizamón (1922: 13-14) caracteriza a Aristóbulo del Valle diciendo: “Aquel sembrador de ideas tenía fe en su verbo y las semillas que arrojó a todos los vientos han fructificado, como él lo esperaba / en su bello optimismo.” Se trata, como podemos ver, de figuras que a través de su palabra siembran e iluminan, figuras que descollan, como Cané, en cuya biografía, publicada en sus *Ensayos* (1919), se aclara: “Pertenece al grupo de espíritus selectos que formó parte de la ‘generación del ochenta’”. Sus textos, por tanto, son dignos no sólo de la reflexión crítica, sino de la “meditación”, como también propone Zubiaur (11) al referirse a la obra de Camaña. Además de las virtudes morales que pueden llevar entonces a “inclinarse” ante estos próceres y a imitarlos, hay textos que también los definen como modelos vitales, como hombres y mujeres más fuertes, más saludables, más vigorosos en todos los sentidos de la palabra. Así, casi como si se estuviera describiendo a un deportista, García Mérou presenta a Alberdi como “uno de los benefactores de nuestro pueblo. Él ha sido el *campeón* más decidido de esa política sana...” (1928, 15).<sup>87</sup> Condiciones semejantes son atribuidas por José Ramos Mejía (1915) en *Las neurosis de los hombres célebres* a los hombres de mayo, “...esa raza física y moralmente privilegiada, con una preparación maravillosa para acometer la empresa de nuestra independencia”. Por herencia, esos atributos han sido transmitidos a las generaciones siguientes, quienes los han enriquecido con dones morales: “El valor físico conservado por el ejercicio que lo alimenta y sostiene, la constancia, el valor personal, la ciega intrepidez, todo ha venido transfundiéndose hasta llegar a las generaciones actuales” (Ramos Mejía, 1915: 140). Sin embargo, según el autor, muchas de estas figuras especialmente dotadas son propensas por esto mismo a diversas neurosis: así explica la razón de ser de Rosas, Francia, el Fraile Aldao, Monteagudo, Brown y “las pequeñas neurosis” de los enamorados, de ciertos artistas y filósofos.

---

<sup>87</sup> El destacado es mío.

Aparece de este modo otra faceta en la caracterización del intelectual que se propone en *La Cultura Argentina*. Así como para varios de los positivistas de entonces la sociedad era un cuerpo al que había que tratar, para el médico Ramos Mejía, los intelectuales también son pacientes. Algunos conjugan el valor moral, intelectual y físico, y se construyen entonces en modelos saludables en el sentido más pleno de la palabra, mientras que en otros, estas cualidades terminan degenerando en enfermedades. Un ejemplo digno de mención es su análisis de la personalidad de Monteagudo. A diferencia de Rojas para quien, como vimos, Monteagudo era un hombre admirable, comprometido con la causa republicana y con el ideal de la educación pública, Ramos Mejía (1915: 342) lo presenta como "... incapaz de las altas concepciones que le han atribuido como hombre de estado, pues son éstas el patrimonio exclusivo de las cabezas equilibradas / por el supremo y saludable reposo de una razón irreprochable y no de una histeria contumaz bravía" Los mismos atributos que para Rojas eran honorables, o en el peor de los casos excusables (como su tendencia al boato y el lujo), son para Ramos Mejía pruebas de su mentalidad perturbada.<sup>88</sup> En este sentido, en *Las neurosis de los hombres célebres* se pregunta: "¿Por qué en aquellos individuos dotados de una inteligencia privilegiada, estos trastornos suelen mostrarse más acentuados, por qué se encuentran en íntima alianza, en fusión inseparable con el perfeccionamiento excepcional de sus más altas facultades?" (1915: 115). Este interrogante atraviesa toda la interpretación de Ramos Mejía, para quien las grandes inteligencias pueden ser antorchas o rayos de sol, siempre y cuando consagren esa virtud a iluminar la vida pública, al calor de valores morales, si no pueden devenir sujetos enfermos, que terminen enfermando a los pueblos. De ahí la importancia y la necesidad de catalogar, de distinguir en una

---

<sup>88</sup> Las diferentes miradas sobre Monteagudo son en este sentido sumamente interesantes. En la edición de los *Escritos políticos* de Monteagudo que publica *La Cultura Argentina*, su obra es valorada como una continuación de la obra de Moreno. Ingenieros, en el capítulo titulado "Bernardo Monteagudo y el Club de los Jacobinos" incluido en *La evolución de las ideas argentinas* lo presenta de este modo: "...mientras se hundía Funes, 'el erudito promotor de la oligarquía saavedrista', se levantaba ruidosamente Monteagudo, 'el discípulo más vigoroso y personal de Moreno' y, en muchos sentidos nuestro Camilo Desmoulin, aunque él mismo gustaba de compararse con Saint Just" (Ingenieros, 1918<sup>a</sup> I: 159). Recordemos que es otra la imagen que construye Rojas en su *Biblioteca*. En franco contraste (y acaso en respuesta a esto), Ingenieros sostiene que Monteagudo: "Puso en berlina la indiferencia u hostilidad del clero frente a los intereses de la patria, fustigó la debilidad y cobardía, dijo de España todo el mal que pudo, reivindicó la memoria de Moreno e inició sus *Observaciones didácticas*, verdadero catecismo de la extrema izquierda popular" (Ingenieros, 1918<sup>a</sup> I: 160).

cuadrícula lo sano de lo patológico, lo que requiere tratamiento y lo que debe descartarse. Este accionar, propio de cualquier coleccionista, es el que lleva a cabo Ramos Mejía al analizar a “los hombres célebres” de nuestra historia. No hay que tomar esta interpretación como algo propio o exclusivo de su obra. Ingenieros lo aclara en la introducción, en la cual incluye su producción en el seno de la generación del ochenta. Para Ingenieros (1915c: 12), su maestro fue “la personalidad más considerable del grupo” y lo caracteriza explícitamente como “el hombre representativo”<sup>89</sup> En el marco de esta formación, de la cual afirma “Nunca, justo es consignarlo, un grupo de jóvenes que pensaba en la política prestó mayor oído a las cosas intelectuales” (13), Ramos Mejía se presenta como la encarnación del ideal. Sus sucesores, Ingenieros y su propio grupo, quedan conformados a partir de estas operaciones, como sus discípulos y herederos, quienes ligarán, aunque desde otro lugar y a partir de determinadas reelaboraciones, el quehacer cultural y político.<sup>90</sup>

La labor de los intelectuales es fundamental en el proyecto que concibe Ingenieros: para él, ellos son los encargados de generar la nación, de educar a los ciudadanos que marchan en la oscuridad, de sembrar las nuevas ideas y de engendrar pueblos. Sus obras no deben estar encerradas en el papel y menos aún en las instituciones. Por eso, los libros de *La Cultura Argentina* son más que libros para conservar en una biblioteca; por eso, los escritores que publica no limitan sus obras al campo de las letras, sino que producen también “grandes hombres”, como explica Alberdi (1915: 17), al referirse a Juan María Gutiérrez, en la introducción a *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*: si bien Gutiérrez “no hizo libros”, afirma Alberdi, “Bueno o malo, yo soy una de sus obras”.

A partir de lo anteriormente expuesto se delimita una figuración de los intelectuales en tanto “hombres representativos”, “iluminados” que tienen la responsabilidad de convocarse, explicarse, homenajearse y aún juzgarse con mirada crítica, en pos de un proyecto político y educativo, caracterizado a menudo como un apostolado o una siembra. Esto nos permite volver a las ideas de Bauman en relación

---

<sup>89</sup> La teoría del hombre representativo manifiesta en este tipo de afirmaciones la vigencia de las ideas de Emerson y Cousin, que a de la mano de Sarmiento se habían instalado en el pensamiento argentino.

<sup>90</sup> Como señalé más arriba, Terán (1986) ha demostrado que la relación de las ideas de Ingenieros con las de la generación del 80 tienen un recorrido no estable ni monolítico y se evidencian con mayor notoriedad en el período posterior a su participación en *La Montaña*.

con los vínculos entre el intelectual y el jardinero o sembrador, como vimos en el caso de *La Biblioteca Argentina*, así como a las ideas expuestas en la introducción de este trabajo. Recordemos que para este autor, la palabra “intelectuales” funciona como “un toque de reunión” que congrega a profesionales de distintos ámbitos y a “otras figuras públicas que consideraban como su responsabilidad moral y su derecho colectivo intervenir directamente en el sistema político mediante su influencia sobre las mentes de la nación y la configuración de las acciones de sus dirigentes políticos” (1997: 9). Esta demanda, este deber y este derecho, se exhibe en la selección de las obras que componen la colección de *La Cultura Argentina* y en los paratextos a través de los cuales, estos intelectuales se prologan, se explican y se analizan entre sí.

La necesidad del “toque de reunión”, la convocatoria, el apoyo, la exhortación para seguir y acompañar la tarea valiosa y a menudo ignorada de este grupo, se reitera con frecuencia en los prólogos e introducciones. Los autores y sus prologuistas pertenecen a un grupo de iguales, vinculado no solo por la labor intelectual que comparten, sino por lazos de amistad, de afecto y camaradería entre pares. Por esto, al igual que vimos en la colección dirigida por Rojas, abundan los agradecimientos a los amigos que compartieron materiales inéditos, a los familiares que por lazos afectivos intercambiaron cartas y documentos íntimos, a las charlas informales en las cuales se obtuvo información valiosa para contextualizar las obras, a las ricas bibliotecas familiares que se abrieron para deleite y conocimiento de quienes estaban llevando adelante este proyecto. Así, por ejemplo, Carlos Aldao (1921: 20) luego de detallar en el prólogo al libro de Alejandro Gillespie, *Buenos Aires y el interior*, cómo sus recuerdos de infancia y juventud coinciden con las descripciones presentadas por el viajero inglés, agradece al amigo “Alberto Gutiérrez Sáenz, poseedor de la biblioteca más completa que yo conozca de obras escritas en inglés con referencia a la independencia sudamericana, por el gran placer que me ha proporcionado con hacérmelas conocer, habituándome a traducirlas”. En la misma línea, pueden leerse las confesiones de García Mérou, cuando cuenta cómo gracias a la intercesión de su amigo Manuel Láinez compartió con Miguel Cané su experiencia diplomática en Venezuela y Colombia. Son estos lazos personales los que le permiten articular su prólogo a *Prosa Ligera* a partir de las “cartitas” que intercambiaban, a partir de las “notas marginales” que el mismo

Cané registró en los libros del prologuista, a partir de las “dedicatorias” con que Cané rubricó de puño y letra los libros que le regaló y los “acuse de recibo” con los que agradeció. Este intercambio “entre nos” se observa en muchos otros casos. Barrenechea (1919: 10-13), por ejemplo, en su estudio a la obra de Ortiz, *Rosas del crepúsculo*, manifiesta encontrarse entre quienes “... tuvimos la felicidad de tratarle...”, del mismo modo que como ya vimos, Ingenieros analiza la obra de Ramos Mejía, desde la mirada del discípulo y amigo. Esta paridad, estos espacios y textos compartidos, delimitan una zona de vínculos y fraternidad. En contraposición con esto, el afuera parece un contexto bastante hostil y reticente para recibir las obras que estos amigos intercambian y celebran. Así como se describen con entusiasmo las reuniones intelectuales en torno a Ramos Mejía, las tardes apacibles en la embajada junto a Cané, las charlas en bibliotecas, el campo cultural en el que intentan insertarse estos libros, se presenta como poco hospitalario. El contexto argentino es descrito como pobre y árido en los estudios que preceden a los tomos de *La Cultura Argentina*. De esta forma, los autores se delimitan como sujetos que “a pesar de”, “aun cuando”, “más allá de”, insisten en hacer oír su voz y propagar el mensaje en el que creen. Los escritores se caracterizan así como *pioneers* en un campo agreste y todavía no cultivado, que se comienza a labrar precisamente gracias a sus escritos.<sup>91</sup> A raíz de esto, muchas veces, no llegan a cosechar ellos mismos los frutos de su labor y a lo sumo se consideran gestores de un porvenir más auspicioso. Un ejemplo de esto puede verse en el prólogo a *Viaje al país de los matreros* de Fray Mocho, donde Delheye (1920: 11) señala: “Esta despreocupación por todo lo que es de casa... en literatura y en arte vivimos en un mundo extraño. De ahí que nuestros artistas y escritores no encuentren estímulo para el trabajo...” Según el prologuista, “Las causas de nuestra indolencia son complejas, pero se explican fácilmente en una sociedad cosmopolita como la nuestra...” (12). Sin embargo, a partir de la labor de *La Cultura Argentina* que publica y apuesta por escritores nacionales aún en ese medio hostil, hay esperanzas. Por eso, concluye al referirse al volumen de Fray Mocho, “un nuevo libro... es un paso más hacia el progreso que anhelamos para nuestras letras” (13). La

---

<sup>91</sup> Esta idea de definir a los escritores como “pioneers” en un terreno virgen es utilizada por Manuel Gálvez (1961) en *Amigos y maestros de mi juventud* para referirse a este contexto.

magnitud del trabajo intelectual en ese marco asume grandes proporciones. Es difícil para los escritores dedicarse a sus obras. Ameghino (1915: 12), por ejemplo, confiesa que escribe su *Filogenia* en medio de su labor como dependiente de un negocio: “...viéndome en la obligación de procurarme el alimento cotidiano atendiendo un comercio de librería, escribo cada renglón de esta obra entre la venta de cuatro reales de plumas y un peso de papel, condición poco favorable, por cierto, para dar a mis ideas formas literariamente elevadas”; es arduo para los investigadores y críticos rastrear los textos para conseguir editarlos o reeditarlos; es titánica la labor de quienes encaran proyectos de este tipo. Por esto, cuando García Mérou (1916: 8) explica los avatares que tuvo que superar para publicar su *Alberdi*, enumera las “... dificultades de una empresa de este género. Las obras... no han sido reunidas en ediciones uniformes... Es necesario desentrañar a los unos de las hojas volantes del folleto, del tonel sin fondo del periodismo diario, de las páginas polvorosas de las revistas. Es necesario perseguir a los más, a través de libros raros y agotados”, hay que superar “numerosos escollos” para lograr publicaciones dignas que además son recibidas con indiferencia. Por esto, la queja de García Mérou en este prólogo podría ser dicha por cualquiera de los especialistas que se suman a este proyecto: “Hemos deplorado frecuentemente la indiferencia culpable con que este género de estudios son mirados en nuestra patria...” (9). Como en un espejo que devuelve la imagen invertida, este tipo de textos construye dos subjetividades enfrentadas: el sector congregado gracias al “toque de reunión” que convoca a los intelectuales, portadores de la luz, vinculados por los lazos de camaradería, más allá de las diferencias o polémicas que entre ellos pudiera haber, frente a otro sector indiferente, en tinieblas, “mediocre” al que hay que educar, a pesar de que muchas veces se resista o se muestre indiferente.

## Filos, heridas, suturas y cicatrices

Hay que saber formar los almácigos humanos, regarlos, protegerlos, apuntalarlos, clasificarlos, separar las malezas para que de la escuela salga bella y lozana la más admirable flor del universo: el hombre.

José Ingenieros, *Las fuerzas morales*

En este marco, los intelectuales se definen a partir de sus quehaceres, por eso es válido detenernos en aquellos que ponen en marcha para construir esta colección. Tal como ya vimos, en función de los modelos de Ameghino y Quesada, hay distintos paradigmas del coleccionista que se van entretejiendo en las páginas de estos libros. Sin embargo, un atributo común que podríamos señalar es la vocación de reunir, proteger y suturar, para mostrar y educar. El propósito pedagógico de estas obras se explicita en forma permanente en los distintos textos que conforman *La Cultura Argentina* en diferentes niveles. Tal como señalamos en su momento en el caso de *La Biblioteca Argentina*, aquí también la educación es tema de numerosos volúmenes, es la profesión de muchos de sus autores y es el atributo a partir del cual se pondera a los escritores compilados. Como veremos, la tarea de educar se relaciona en este caso con separar y cortar pero también con proteger y unir, para que de los almácigos formados por varias ramas que se subdividen y generan nuevos brotes, nazcan flores “cultivadas”. La escuela primaria cumple un rol en este sentido aunque, en el marco de las instituciones, no será el objeto privilegiado de las críticas de Ingenieros, más allá de que su postura es que la educación y el saber deben construirse fuera del marco institucional, gestado en todo caso por un grupo selecto de intelectuales que puede operar desde la libertad que les otorga estar fuera de cualquier dispositivo estatal. En este contexto, la colección se instaura como una poderosa maquinaria pedagógica. Por esto, en *La Cultura Argentina* lo educativo se manifiesta de diferentes formas, particularmente en la temática y títulos de muchos de sus volúmenes.<sup>92</sup> A su vez, muchos de sus colaboradores son caracterizados por su labor docente. Así, por ejemplo, Ingenieros (1915c: 23) presenta a Ramos Mejía como su maestro y como un auténtico “director de inteligencias” y Alberdi (1915: 12) pondera la trayectoria de

---

<sup>92</sup> *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior* (Gutiérrez, 1915); *La instrucción secundaria* (Alcorta, 1916); *Pedagogía social* (Camaña, 1916); *Educación moral. Tres repiques* (Álvarez, 1916); *La educación. Tratado general de pedagogía* (Bunge, 1920); *Psicología* (Jacques, 1923)

Juan María Gutiérrez a partir de su labor pedagógica. Pero la educación no sólo es el campo del que surgen muchos de los títulos de esta colección, sino el destino al que apuntan, ya que varios de estos libros son presentados como manuales o son valorados precisamente por sus condiciones didácticas. Así, de la *Historia de las instituciones*, Ingenieros bajo el pseudónimo de Barreda Lynch (1919: 7) dice en el prólogo que “es uno de los libros más leídos de Agustín Álvarez; no porque sea el más original, sino porque es el de mayor aplicación didáctica...” y con el fin de contribuir a su circulación en ese medio se reedita.<sup>93</sup> A *Nuestra América* de Bunge, por su parte, Ingenieros (1918b: 16) lo rescata por su “forma esquemática” que “tiene indudables ventajas didácticas”. Los volúmenes de esta colección no descuidan el tono y las exigencias a veces “esquemáticas” que los textos destinados al ámbito educativo parecen exigir. A su vez, quienes colaboran en *La Cultura Argentina* se “inspiran” en los autores compilados y se valen de sus palabras para educar. Así lo manifiesta Aníbal Leguizamón (1922: 16) en el prólogo a las *Oraciones magistrales* de Aristóbulo del Valle: “Inspirado en él he realizado la tarea de compilar los discursos de nuestro ilustre tribuno, que dedico a mis alumnos de Instrucción Cívica, porque en ellos encontrarán la Constitución Argentina, interpretada y comentada por el verbo de Aristóbulo del Valle”. Hay a su vez maestros que a partir de su labor en las cátedras son convocados para desempeñar roles abiertamente políticos, como es caso de Alejo Peyret, quien es retirado de su labor docente por Urquiza y convocado para fundar una colonia en Entre Ríos. Según cuenta Daireaux (1917: 14) en el prólogo de su libro *La evolución del cristianismo*, publicado por *La Cultura Argentina*, en virtud precisamente de su temple había considerado que “tenía que ser un foco de actividad práctica, de propaganda por el ejemplo, en las soledades incultas de la República Argentina, y le mandó fundar y organizar la colonia de San José, en 1859.” En casos como éste se conjuga la labor docente y la conducción ciudadana, particularmente de los jóvenes, a partir del ejemplo. Son estos atributos los que definen a muchos de los autores de *La Cultura Argentina* como “eximios maestros”:

Trabajó durante toda su larga vida en inculcar a la juventud argentina ideas elevadas, poniendo al servicio de su enseñanza todo su espíritu crítico tan justo y tan ilustrado, toda su inteligencia y su

---

<sup>93</sup> Recordemos que Barreda Lynch es un pseudónimo de Ingenieros.

erudición vastísima. Su estilo claro, sin otra pretensión que la de ser fácilmente comprendido, completaba en él las calidades del maestro eximio. (Daireaux, 1917: 23)

Por otro lado, el rol y la función de la educación en nuestro país son también temas que se reiteran. Las obras de *La Cultura Argentina* hacen propuestas pedagógicas, plantean críticas, están a favor o en contra del normalismo, explican el papel que tiene la educación pública en la construcción de una república y, en general, confían a la escuela una responsabilidad indelegable. Así, Victoria (1917: 18) en el prólogo de *Educación moral*, sostiene que “...la maestra normal...realiza la segunda parte de la independencia nacional” y por esto los escritores que escriben o prologan en esta colección tienen pedidos y propuestas concretas para la educación argentina: “Pedimos a la educación que nos dé escolares sanos y fuertes, con aptitudes científicas, con criterio práctico y cultura moral; que les forme el sentido estético, la vocación cívica y la iniciativa industrial; que edifique el ser moral...; que los transforme en ciudadanos” (Victoria, 1917: 27). Si bien, en este mismo prólogo afirma que “... el interés fundamental de la nación entera está fundamentalmente en la escuela primaria” (33) insiste también en señalar la responsabilidad del Estado y de las clases dirigentes intelectuales y políticas en la educación (25). No obstante, en varios textos se sostiene que la educación excede la instrucción escolar y ahí radica precisamente el valor de los aportes que desde la prensa y las publicaciones nacionales puede realizar este grupo de intelectuales. No sólo se aprende en las clases. Carlos Aldao, por ejemplo, al traducir los relatos de los viajeros ingleses para *La Cultura Argentina* insiste en función formativa que puede tener un ambiente propicio, las amistades cultas, las bibliotecas familiares, los viajes. Según el traductor y prologuista:

...no es lo mismo ver una cosa en su medio que conocerla por interpósita persona, y así creo que se aprende más en una hora de asistencia a la barra de los Comunes, o la del Congreso Americano, o a un tribunal inglés, respecto a la práctica de las instituciones libres y al ideal de la justicia, que en un curso completo de derecho constitucional o de procedimientos judiciales en nuestras universidades. (Aldao, 1921: 9)

Si el objetivo es formar ciudadanos libres, la escuela tiene una labor que realizar, pero también deben comprometerse en este proyecto escritores, editores, críticos literarios, etc. Hay que distinguir ámbitos y exigencias, pero en todos los casos se trata de educar. Hay que cortar y hay que suturar. Es ejemplificadora en este sentido la operación Carlos O. Bunge al analizar el *Martín Fierro*. En “La literatura gauchesca”, estudio que publica como prólogo a la edición conjunta de *Martín Fierro*,

*Fausto y Santos Vega en La Cultura Argentina*, presenta una lectura bastante crítica sobre el poema de Hernández y del género gauchesco en general. Sin embargo, en una nota al pie advierte sobre las diferencias que podrán verse en su juicio a estos textos en un libro de lecturas destinado a la escuela primaria que él compuso para el Centenario, al que tituló “Nuestra patria”.<sup>94</sup> Para justificar estos cambios en la lectura e interpretación de la obra aclara: “De advertir es que el autor hace ahí un juicio literario más favorable al mérito de la obra de Hernández, lo cual se explica porque se trata de un artículo para un libro escolar y de índole nacionalista, y también por haber modificado en parte sus ideas sobre el asunto.” (Bunge, 1915: 23)

Los escritores se adecuan al contexto, componen libros que respondan a las exigencias didácticas, hacen ajustes en función del público al que apuntan, pero sin perder nunca de vista el carácter formativo de su accionar. Pueden cortar opiniones inadecuadas o que han cambiado con el tiempo. Pueden y deben suturar y unir su quehacer con el de las escuelas y otras instituciones educativas, en otros niveles. *La Cultura Argentina* no se ocupa solamente de la educación primaria, sino que tiene varios tomos destinados a la formación media y superior. La universidad en tanto órgano central dentro del proyecto nacional, será también tema de reflexión para Ingenieros y como señala Terán, algunos de sus escritos como “La filosofía científica en la organización de las universidades” (1916) será un documento precursor de la Reforma Universitaria (1986: 74). Según Degiovanni (2007: 301), para Ingenieros “...lo que constituía un obstáculo fundamental para la construcción de una nueva versión de la nación no era la escuela elemental sino los niveles superiores, caracterizados por un currículum enciclopédico fuertemente jerárquico y conservador...” Por esto, el rescate de las figuras autodidactas como Sarmiento, Agustín Álvarez, Florentino Ameghino, quienes paradójicamente se convirtieron en modelos docentes ya sea por su labor en la cátedra, o en el Museo, institución privilegiada como la biblioteca y la colección, para educar.

Por otro lado, como mencioné en la introducción y veremos en detalle, en este contexto la educación nacionalista adquirió un impulso importante. Uno de los principales gestores de este programa fue precisamente Ramos Mejía, autor destacado

---

<sup>94</sup> Para un estudio detenido de este texto ver: Sardi, 1992.

en el catálogo de la colección que estudiamos. Sus obras y propuestas como ministro de educación ingresan en algunos de los paratextos de los libros que le publica *La Cultura Argentina*. Así, en el estudio con el que Ingenieros (1915c: 67) introduce *Las neurosis de los hombres célebres*, en una nota al pie caracteriza su labor como funcionario destacando “la orientación nacionalista en la instrucción popular. A este propósito se dio con los más puros entusiasmos”. Del mismo modo en que lo hace Ramos Mejía como funcionario, los intelectuales que colaboran en el proyecto de esta colección, se suman con la selección de las obras publicadas, con los paratextos a través de las cuales las contextualizan y orientan a un uso didáctico, con las diversas apelaciones que realizan a los lectores. Si bien, como he señalado, se trata de un lector modelo diferente del que construye Rojas, ya que las operaciones montadas en *La Cultura Argentina* no son necesariamente unívocas ni unificadoras, hay también en este caso claras exhortaciones a lectores-estudiosos que pueden nutrirse de los maestros. Así explicita García Mérou en el prólogo a su *Alberdi* el propósito que lo guía en su tarea de compilador y escritor:

... despertar el interés de esa parte de la juventud argentina que, en el silencio estudioso de los claustros universitarios, y alejada de los hipódromos / y los clubs, se nutre de la médula de los grandes maestros y se prepara con infatigable tesón para ocupar dignamente el puesto que le corresponde en el estadio de las luchas futuras. (García Mérou, 1916: 9-10)

A través de estas operaciones, el lector es construido como alumno, un alumno que se separa del que diseña Rojas, pero que en ciertos puntos puede superponerse con él. En algunos casos, los paratextos que introducen las obras son directamente conferencias pronunciadas ante un auditorio conformado por estudiantes, como ocurre en el caso del estudio con el que Ingenieros (1915c: 69) introduce *Las neurosis de los hombres célebres*, que fue leído en el “Ateneo de Estudiantes Universitarios”. En otros, la construcción de un lector alumno se logra a partir del tono docente de los textos, de las aclaraciones y explicaciones destinadas a quien sabe menos que el enunciador, de los ejemplos y definiciones que buscan acompañar en la lectura a esa “juventud” a la que apelan los prólogos de *Las neurosis*, el *Alberdi* de García Mérou (1916: 19-20) así como su “Estudio crítico” que precede a *Peregrinación de Luz del Día*, que “... merece ser el / libro de cabecera de la juventud argentina...”

Con el objetivo de formar a sus destinatarios, *La Cultura Argentina* se impone la tarea de difundir obras que considera valiosas. Así, Francisco Cruz (1916: 7), en uno de

los paratextos iniciales a las *Bases* de Alberdi, bajo el título “Dos Propósitos”, explicita que la búsqueda de esa reedición es “Difundir las BASES de la Constitución Nacional, libro eficaz, con el cual su filósofo autor... iluminó la batalla de Caseros... libro de libertad, capaz de orientar a los ciudadanos por el verdadero camino de nuestras democráticas instituciones...” Se trata, pues, de *difundir* y recomendar, como hace Ingenieros en el prólogo de *Nuestra América* de Bunge (1918), obras que *orientarán* a los ciudadanos. Este programa exige buscar y rescatar textos que tuvieron una circulación muy acotada, como por ejemplo, las obras de Echagüe; recoger, ordenar y resumir posturas críticas y lecturas en torno a esas obras, como hacen Narciso Mallea (1922), Carlos Aldao (1921) o García Mérou; fundar linajes y ubicar al autor en un recorrido del cual es heredero; cortar, transcribir y entresacar de la obra total aquellos pasajes o frases particularmente valiosos en pos del objetivo de la colección; reinterpretar, como también vimos en Rojas, afirmaciones o frases de los autores, como ocurre con la polémica frase de Alberdi (1916) “gobernar es poblar”; comparar obras, procesos culturales, poéticas de distintos autores; armar series que orienten al lector y muestren regularidades, relaciones, homogeneidades, como cuando García Mérou (1928: 7) señala que las *Bases*, los *Elementos del Derecho Público Provincial Argentino* y el *Sistema económico y rentístico de la Confederación Argentina* de Alberdi, tres títulos publicados por la colección, “forman un todo homogéneo y estudian sobre sus fases principales los problemas de la existencia nacional”; cohesionar textos que pueden parecer dispersos, como vemos en el prólogo a *¿Adónde vamos?*, en el cual Nicolás Besio Moreno (1915: 8) explica: “El sistema filosófico de Agustín Álvarez no ha aparecido nunca en una obra sintética que lo resumiera de un modo general; pero se manifiesta en... una serie de ideas ligadas y dependientes entre sí constituyendo una unidad verdadera...”; reunir así y homenajear la obra de aquellos autores que valen la pena; resumir y “dar un extracto de las ideas” de los escritores seleccionados, como ocurre en la introducción de *Nuestra América* de Bunge (1918: 11), así como completar o ampliar en este mismo caso, cuando Ingenieros (1918b: 20) propone “... complementar la primitiva interpretación étnica que daba Bunge...”; sugerir próximas ediciones y estudios sobre las obras compiladas,

como también vimos en Rojas, y en este caso propone, por ejemplo, Aníbal Leguizamón al analizar la obra de Aristóbulo del Valle:

Sería interesante estudiar la influencia que los viajes han ejercido en la sensibilidad y sobre las ideas de algunos cuantos hombres nuestros, sobre Echeverría, Alberdi, Sarmiento, Juan María Gutiérrez, los dos Cané, Lucio López, por ejemplo; analizar sus impresiones, sus juicios, sus ideas nuevas. Esta labor, acaso, nos diera tanto provecho como la de hurgar en sus lecturas y en sus estudios, a fin de conocer mejor el espíritu de los hombres que, en una u otra forma y no siempre con igual eficacia, han orientado la cultura nacional. (1922: 12)

Además de intervenir las obras a través del resumen, el completamiento o la explicación, vemos aquí que lo fundamental es intervenir en la lectura, el uso, el abordaje crítico que conviene hacer de estos textos. Los textos científicos que se publican están orientados al estudio y a la difusión del conocimiento, pero ¿cuál es el propósito de publicar “literatura” en el marco de *La Cultura Argentina*? Es llamativo en primer lugar, el número de títulos que podemos considerar estrictamente literarios en el catálogo de la colección. Si recordamos que Ingenieros había prometido en “Historia de una biblioteca” la publicación de “los 50 mejores libros de la *literatura argentina*” podría sorprendernos la selección genérica de los libros incluidos. La mayoría de las obras pertenecen al campo de las ciencias, la pedagogía, la historia, la sociología. En menor número aparecen también ciertos textos literarios que desafían el canon genérico imperante en el momento. Si comparamos con la colección de Rojas veremos muchas menos obras oratorias y en cambio la inclusión de textos narrativos, relatos de viaje, memorias, crónicas periodísticas, algunas “rimas” e incluso algunos títulos de crítica literaria. Según Degiovanni (2007) esto se relaciona con una apuesta hacia el discurso sociológico como ámbito para la explicación de la nacionalidad, en lugar de la valoración de la literatura en la tradición selectiva previa. Sin embargo, la literatura está presente y en todo caso, se apunta a otro modo de apropiarse de ella. La literatura en *La Cultura Argentina* se ofrece como un corpus para “estudiar”, para “analizar ideas”, para “conocer mejor el espíritu de los hombres”. Son textos que pueden resultar “provechosos”, como señala Leguizamón en la cita anterior y desde este marco conviene volver a ellos. Retomando la idea de la prosopopeya de la que hablé más arriba, podríamos decir que *La Cultura Argentina* restaura nuestra literatura en tanto la desposee de los usos contemplativos y retóricos que se le habían asignado en otros proyectos. La literatura también puede enseñar, siempre y cuando se la lea desde este nuevo paradigma.

Las obras seleccionadas para ingresar en este programa educativo y cultural son rescatadas como monumentos y a raíz de este carácter de “homenaje” que asume cada libro publicado, la mayoría de los estudios preliminares no se detienen en los “lunares” de los autores compilados (Delheye, 1916: 14). Ingenieros (1918b: 8), por su parte sostiene que los errores son “propios de toda producción humana” o aclara que “entrar en un juicio crítico estaría mal en este lugar” (Ingenieros, 1915c: 87). En este sentido, lo que afirma Mérou (1916: 8) de su libro sobre Alberdi, “... no es un libro de polémica: es una obra de comentario y análisis. Nos ha guiado al escribirlo un espíritu de respetuosa benevolencia y de franca admiración por una de las inteligencias más brillantes...” podría hacerse extensivo a la gran mayoría de las obras de *La Cultura Argentina*. Si bien, como vimos, no se ocultan las posibles diferencias que puedan existir en algunos casos entre el prologuista y el autor, en general se prescinde “de los detalles de la crítica severa y adusta que suele tener injustas exigencias” (Delheye, 1916: 13) y se encara un trabajo que busca honrar a los autores. Del mismo modo que Rojas pretendía construir monumentos laudatorios con los tomos de su colección, a través del vocabulario empleado y de ciertas estrategias discursivas, aquí *literalmente* se espera que las obras publicadas construyan efigies y estatuas celebratorias. En efecto, si como ya señalé, el primer propósito de Francisco Cruz al reeditar las *Bases* era difundir la obra de Alberdi, observemos cuál es el segundo:

*Segundo.*- Destinar todo el beneficio de esta edición para costear las efigies en mármol de Alberdi y Urquiza y colocarlas en Palermo, desde donde Urquiza, triunfante, agradeció a Alberdi las BASES... Si su homenaje hubiera de ser considerado por el tamaño de los mármoles, resultaría pequeño; pero si se le considera por la trascendencia histórica de la acción de Urquiza y del pensamiento de Alberdi entonces, ningún homenaje más digno podrá ofrecerse a la gloria de esos dos genios, que presentar en la plaza pública sus figuras inmortales en artísticos mármoles costeados con la difusión del libro que encierra y hace amar la obra de ambos: la Constitución de la República Argentina. (Cruz, 1915: 7-8)

El libro esculpe el mármol que rendirá homenaje a sus autores. En esta línea, Godofredo Daireaux (1917: 7) al introducir el libro de Peyret explica: “Después de haber consagrado cuarenta y siete años, los mejores de su existencia, al servicio de este país, bien merece Alejo Peyret que erijamos a su memoria el modesto monumento de la historia de su vida”. La literatura puede ser pues, una herramienta filosa para modelar efigies y monumentos, o un arma con filo, como explica García Mérou en el “Estudio crítico” con el que introduce *Peregrinación de Luz del Día*, que en las manos equivocadas puede producir heridas:

El carácter suave y mesurado de Alberdi... se revela una vez más en este estudio. Poned esta arma en manos de un temperamento irritable, exaltado y rencoroso, y asistiréis a ejecuciones sangrientas, a sátiras terribles, a venganzas dolorosas, a duelos implacables... Empleada por Alberdi, se diría que su filo se encuentra deliberadamente mellado y que es inhábil para producir heridas mortales. (García Mérou, 1916: 8)

La escritura de Alberdi en *Peregrinación...*, que aquí es ensalzada por García Mérou, a diferencia de lo que hace Rojas en la "Noticia preliminar" de la *Biblioteca Argentina*, se caracteriza con los atributos de un arma. En *La Cultura Argentina*, en efecto, la literatura que es filosa, aunque su filo esté deliberadamente mellado, puede entonces esculpir el mármol, ser arma que hiera o escalpelo y régimen curativo que sirva para sanar a un cuerpo enfermo, siempre que se la lea desde el modelo crítico que propone la colección. En este sentido, refiriéndose a los *Elementos del Derecho Provincial Argentino*, García Mérou (1928: 7) señala que la obra "traza un cuadro... de las aspiraciones que es necesario satisfacer y de los escollos que es necesario evitar en aquel momento supremo en que va a ensayarse sobre un cuerpo largo tiempo enfermo la virtud de un nuevo régimen curativo". De esta forma, la escritura es materialidad filosa que puede introducirse en otros cuerpos (el mármol, el cuerpo al que hiere o sana, la "realidad histórica") pero es también espejo pulido que permite que lo otro se introduzca dentro de ella (sea esto, la personalidad de sus autores o el contexto histórico y político) Por eso, en muchos de estos casos, se evidencia una concepción de la literatura en tanto "reflejo" (García Mérou, 1916: 14) o documento, como ocurre en el caso de los libros de Cané, por ejemplo, considerados "un documento psicológico de incomparable valor" (Piñeiro, 1919: 10). De todas formas, estos "testimonios" o "reflejos" se constituyen en "documentos" gracias fundamentalmente a su ingreso en la colección que los enmarca, contextualiza, ordena en una serie y explica. A raíz de estas intervenciones, dicen cosas nuevas a los nuevos lectores; es más, se convierten en auténticos monumentos gracias a las operaciones a las que los somete el coleccionista. Así, Carlos Aldao (1920: 8) puede afirmar que las descripciones que el viajero inglés Francisco Head realiza en el libro que él traduce, "tienen mayor interés hoy para nosotros que el que tuvieron probablemente para los lectores británicos cuando se publicaron por primera vez..."

Con hojas filosas se puede recortar frases y textos, se puede distinguir y separar posturas contrarias, se puede deslindar ámbitos y usos; con las herramientas

adecuadas se puede suturar, coser y ligar fragmentos, obras y proyectos estéticos y políticos; las cicatrices quedan a la vista, el lector puede percibirlas porque no se ocultan; lo importante es que cada palabra se ubique en su lugar; la cuadrícula no molesta, organiza y ordena. Se traza así un recorrido menos llano pero que precisamente gracias a estos cortes y costuras, construye otra forma de educar a través de la colección.

### 3. Estar en la colección

Coleccionar es rescatar objetos, objetos valiosos, del descuido, del olvido, o sencillamente del innoble destino de estar en la colección de otro en lugar de en la propia.

Susan Sontang, *El amante del volcán*

A lo largo de este capítulo recorrimos las dos colecciones de literatura nacional que comenzaron a publicarse en nuestro país en 1915. Condiciones propias del campo cultural de entonces favorecieron el surgimiento de estos proyectos, como así también la realidad de una sociedad que se encaminaba a su primer acto eleccionario presidencial bajo una ley que garantizaba una transparencia inexistente hasta entonces.

La escuela del Centenario se propone nacionalizar y formar ciudadanos, pero esta tarea ciclópea en un país sacudido por una fuerte ola inmigratoria necesita de otros maestros. Las “letras nacionales” son valoradas entonces como un dispositivo valioso para construir una ciudadanía. Los intelectuales argentinos a través de sus obras se suman a este proyecto de diversas formas: Rojas e Ingenieros lo hacen desde sus propios escritos, pero también desde la dirección de sus respectivas colecciones. Ambas empresas, surgidas en forma simultánea, se disputan la construcción de una tradición selectiva que delimite el listado de nombres con los cuales se construirá el panteón nacional, así como cierta representación del rol del intelectual en la conformación de estos imaginarios.

Valiéndose de distintas estrategias, estas colecciones imponen un “orden” a los textos seleccionados y los convierten en los libros coleccionables de la tradición nacional. Esto exige recortar, ordenar, explicar, parafrasear, traducir, adaptar, rescatar,

contextualizar. Intervenir el campo de las letras es también una forma de intervenir el cuerpo social. Acuerdo con Degiovanni (2007), en ver estas operaciones de legitimación crítica como tentativas de legitimación política. Los directores de ambas colecciones a través de las escrituras del pasado intervienen en los debates tanto culturales como políticos vigentes en su contexto. En función de esto, los libros coleccionables conservan las cicatrices de estos procedimientos en sus paratextos. Si bien, como vimos, en ambas colecciones estos “umbrales” que inician al lector en el recorrido de cada volumen están concebidos de forma muy diferente, tienen en común el hecho de exhibirse como maquinaria productora de sentido, en tanto condiciona la lectura, la ordena y la limita. Por esto he dicho que la educación es el centro en torno al cual se generan estas operaciones. Los libros forman a un lector, le enseñan a quiénes leer y cómo hacerlo; le presentan los nombres de quienes saben y tienen por tanto la responsabilidad de troquelar la nueva ciudadanía en construcción. Estos nombres son los autores compilados, pero son también los editores, los profesores que los introducen, los escritores que comentan y analizan a sus amigos, y de esta forma dan cátedra a la sociedad en su conjunto, incluida su clase dirigente, para lograr formar ese “almácigo humano” del que hablaba Ingenieros.

De esta forma, la figura del coleccionista es en cierto modo sinécdoque de todo intelectual, ya que su tarea de reunir y ordenar, para exponer y enseñar es constitutiva de cualquier labor formativa y cultural. Los textos así dispuestos en los estantes, clasificados en la cuadrícula que resuelve las incógnitas, que excluye lo disruptivo y da sentido a lo que en forma aislada parece un error, son el germen de un relato. En el próximo capítulo me referiré precisamente a la construcción de la narración (o las narraciones) que se articulan a partir de este trabajo de recolección.

## **NARRAR**

He preferido como procedimiento la difícil y simple narración...

Ricardo Rojas, *El país de la selva*.

## NARRAR

En el capítulo precedente analicé dos colecciones que durante el Primer Centenario se disputaron la construcción del listado de “los clásicos” o “los mejores libros” de las letras nacionales. Señalé también cómo ambos proyectos eran simultáneamente productos y productores de determinadas representaciones acerca de lo nacional y del papel de la cultura, la literatura y los intelectuales en este debate. Esta operación de definir una tradición selectiva a partir de la colección entra en diálogo con la pulsión por narrar a la que me referiré en el presente capítulo. Cada colección, lo anticipé, constituye también una forma de relato. Sin embargo, la necesidad de consolidar ciertos recorridos de lectura, establecer relaciones de causa / consecuencia, delimitar precursores, señalar a los herederos y fundamentalmente, como afirma Hayden White (1992: 38), enmarcar en un sistema social e instaurar determinada significación moral, requiere narrar la historia. Según este autor, el “deseo de que los acontecimientos reales revelen coherencia, integridad, plenitud y cierre de una imagen de la vida que es y sólo puede ser imaginaria” lleva a construir un discurso narrativo.<sup>95</sup>

El caso que me ocupa, es decir, la operación de narrar lo nacional, exige no sólo ordenar en el tiempo sino montar una serie de estrategias retóricas que permitan fundar una genealogía. Los textos que estudiaré ponen en marcha un conjunto de acciones para tal fin. Como afirma Laura Estrín refiriéndose a Rojas en particular:

No sólo el historiador destaca la sucesión de los hechos en el tiempo, su genealogía, sino que su labor principal será organizar y ritmar ese flujo del tiempo, descubrir sus ejes, las etapas más o menos estáticas y las bruscas aceleraciones, los períodos que *convienen* a su operación crítica. (1999: 85)

Lo señalado a propósito de Rojas, puede hacerse extensivo en este recorte a las operaciones puestas en marcha por Lugones e Ingenieros. También estos autores construyen sus genealogías, sus hitos, un ritmo particular de marchas y contramarchas,

---

<sup>95</sup> Según White (1992), la narración surge como problema cuando pretendemos otorgar a los acontecimientos referidos forma de relato, ya que los “acontecimientos reales” no se presentan así. Para esto es necesario dotarlos de una cronología, un orden de significación, una estructura. En función de esto, estudia tres diferentes “concepciones de la realidad histórica”: los anales, las crónicas y finalmente, la narrativa histórica. Esta última se caracteriza precisamente por ser deudora de un determinado orden político y social y la consiguiente aparición de un sujeto legal que sirve de “agente, medio y tema”.

hiatos, en función de un proyecto que es mucho más que literario. Se trata de “operaciones críticas” que requieren construir el referente más que de reflejarlo. Si White habla de la búsqueda de una “coherencia imaginaria” para “los acontecimientos reales”, los textos que estudiaré a continuación demuestran cómo esos “acontecimientos” en sí mismos son constructos entramados por la escritura.

Interesa cómo las colecciones de Rojas e Ingenieros, aun desde lo más superficial, funcionan como baúl de retazos a partir del cual se hilvanan sus relatos. Las “Noticias preliminares” de Rojas aparecen en forma textual en su *Historia de la literatura argentina*, del mismo modo que las biografías o ensayos con los que Ingenieros introduce algunos de los libros de su colección se entrelazan en su *Evolución de las ideas argentinas*. Ambas narraciones, monumentales y ambiciosas, se construyen como un collage de los textos que se han coleccionado y que finalmente se ordenan, se introducen, se ubican en series que aspiran a conformar una unidad “coherente”.

Dado que el propósito de este capítulo es estudiar la operación de “narrar” las letras argentinas, evidentemente los tomos de Ingenieros no forman parte del corpus específico que analizaré, ya que su proyecto no es historiar puntualmente nuestra literatura. Esta “desviación”, esta decisión de recortar no “la literatura” sino “las ideas” como objeto a partir del cual construir un imaginario común para la nacionalidad del Centenario es un gesto de una potencia simbólica y retórica altamente productiva para contrastar con las propuestas de Rojas y de Lugones. Por esto considero pertinente señalar ciertas tensiones y mostrar cómo los coleccionistas que iniciaron empresas paralelas en 1915, un par de años después emprendieron la escritura de textos narrativos que otorgaran a las bibliotecas por ellos fundadas esa “coherencia imaginaria” de la que habla White.

Las diferentes decisiones que tomaron en la construcción de sus proyectos textuales están sustentadas por supuesto por distintas representaciones, tanto discursivas como ideológicas. Al decir de White (1992: 11), “...la narrativa... es... una forma discursiva que supone determinadas opciones ontológicas y epistemológicas con implicaciones ideológicas e incluso específicamente políticas.”. En efecto, el corpus a partir del cual narrar la nación es ya de por sí una decisión que excede lo

epistemológico. Rojas y Lugones confían en el acervo de textos literarios como sustrato fundamental e imprescindible para la conformación de la identidad nacional, mientras que Ingenieros jerarquiza los discursos que él considera “sociológicos”, históricos o científicos. Lo interesante es que aún desde estas perspectivas, el corpus de Ingenieros y el de Rojas a menudo se intersectan, como ocurre por ejemplo en el caso de Sarmiento. *Facundo* es en la *Historia de la literatura argentina* un texto emblemático desde el punto de vista retórico, y por consiguiente su valor no hay que buscarlo en su pretensión de interpretar la realidad argentina a partir de la antinomia “civilización y barbarie”, contradicción que en el presente, para Rojas, ha perdido su potencia hermenéutica. Para Ingenieros, en cambio, el texto debe ser rescatado como germen de la sociología argentina y su tesis del determinismo mesológico adquirirá en la lectura del autor de *La evolución de las ideas argentinas* un peso insoslayable.<sup>96</sup> Ambos leen a Moreno, a Echeverría, a Alberdi; pero también a Ramos Mejía y Ameghino. A partir de esas obras construyen la narración de la nacionalidad. Coleccionan un listado de textos, que por momentos se intersecta, como hemos visto, y que en ocasiones se opone. Tal como señala Funes (2006: 408), durante el Centenario, al delimitar estas narrativas, “El proceso de selección del *corpus* revela de manera prístina las polémicas sobre la nación y cómo los criterios político-ideológicos se cruzan con los estéticos”.

A partir de lo dicho, abordaré en este capítulo los intentos que estos intelectuales argentinos ponen en marcha con el propósito de construir un relato que hilvane, suture y funde determinada significación. Si, de acuerdo con White (29), la operación de narrar se relaciona con “el impulso de moralizar la realidad” o de “identificarla con el sistema social que está en la base de cualquier moralidad imaginable”, estos proyectos textuales se perfilan como auténticos dispositivos simbólicos, fundamentales en el contexto de la Argentina del Centenario. Más allá de las condiciones propias del mercado editorial, que como señalé en el capítulo anterior, eran propicias para la publicación de libros nacionales, la concreción de estas propuestas forma parte de un programa que es a la vez educativo, cultural y político. Narrar la historia literaria nacional o la evolución de las ideas argentinas es intervenir

---

<sup>96</sup> Ambos puntos de vista ya habían sido presentados en las respectivas colecciones, como puede verse en el capítulo precedente.

decisivamente en la constitución de un imaginario que cohesionara subjetividades. Por esto, la construcción de las identidades nacionales en todo Occidente se vinculó directamente con la concreción de estas ambiciosas narrativas. En el caso de la literatura inglesa, por ejemplo, Williams señala:

... la *literatura nacional* dejó muy pronto de ser historia para convertirse en tradición. No era, ni siquiera teóricamente, todo lo que se había escrito o todos los tipos de escritos. Era una selección que culminó, definida de un modo circular, en los “valores literarios” que estaban afirmando la “crítica”... La selectividad y autodefinición, que constituían los procesos evidentes de la ‘crítica’ de este tipo, eran proyectados o obstaculizados como “literatura” como “valores literarios” y finalmente incluso como “el carácter inglés esencial” (1977: 66-67)

Estas operaciones se complejizan en el caso de los pueblos colonizados, que heredan una lengua, y en el caso particular de Hispanoamérica, una lengua que será compartida por varias naciones diferentes. Más allá del período colonial propiamente dicho, la metrópoli puede seguir teniendo una presencia más o menos notoria, de acuerdo con las concepciones literarias y políticas a las que se suscriba, y en función de esto se presenta el problema de las imitaciones e influencias. Según Patricia Funes (2006: 323), en nuestro continente “... esto subrayó el carácter de *artefacto* cultural” de las historias literarias nacionales y “también el frecuente recurso de apelar a cuestiones extra-literarias para cercar sus objetos”. Ahí radica entonces uno de los aspectos que me llevan a focalizar estos textos para el recorte aquí propuesto.

En el campo de Hispanoamérica, Mariátegui (2007: 195) por ejemplo, sostiene que existen poderosos vínculos entre un proyecto de definición nacional y la delimitación de una historia literaria propia, por lo que afirma: “El ‘nacionalismo’ en la historiografía literaria, es por tanto un fenómeno de la más pura raigambre política, extraño a la concepción estética del arte”. En función de esto se interesa por las historias literarias americanas y distingue entre todas ellas, el caso argentino ya que “La individualidad de la literatura argentina... está en estricto acuerdo con una definición vigorosa de la personalidad nacional” (2007: 197). Este se debe, de acuerdo con el escritor peruano, al poco peso que tienen las literaturas precoloniales en nuestro país, ya que para él, la figura del gaucho encarna la síntesis del pasado precolombino y lo español, el origen y fuerza de una literatura original. Es que la negación de las tradiciones anteriores a la conquista o su recuperación en la construcción de nuestra historia literaria es uno de los motivos de debate en los diferentes proyectos historiográficos concretados en el Centenario. Escribir estos

relatos es pues tomar partido, intervenir un campo que no es exclusivamente el de las letras, sino el de la vida social y política, el de la construcción de imaginarios nacionales. Por esto, al delimitarse un canon pero fundamentalmente al narrarlo, se ponen en juego cuestiones simbólicas que, se sabe, trascenderán tanto el contexto específicamente literario, como el contexto de enunciación. Tal como afirma Funes:

La revisión del canon literario, la discusión sobre los precursores, la ampliación de las autoridades y precedencias, las formas de datar y compendiar las historias literarias, revelan proposiciones inherentes al discurso nacional: (autonomía – imitación, particularismo – universalismo, razón – emoción, tradición – modernidad) que contribuyeron a definir fuertes y fundacionales imaginarios nacionales de un proteico contenido simbólico y de una dilatada vigencia. (2006:23)

Desde este lugar me interesa estudiar estos intentos de narrar nuestro pasado literario como un modo de intervención pedagógica, tendiente a conformar imaginarios nacionales. De la misma manera que en el caso de la colección, se puede hablar aquí a partir de De Man de una prosopopeya, ya que los proyectos textuales que analizaré en este capítulo le otorgan voz a algo que no existía previamente. Rojas convoca la literatura argentina, presente de algún modo para él tanto en las tradiciones precolombinas como en los textos de la colonia que recuperan un pasado grecolatino para nuestra historia cultural y política. Sin embargo, esta literatura sólo se constituye como tal gracias a las estrategias narrativas que él pone en marcha en *Blasón de plata*, *Historia de la literatura argentina* o *Eurindia*. Ingenieros, por su parte, hace lo propio al conformar el relato de la *Evolución de las ideas argentinas*. Estas narrativas son tanto deudoras de un pasado como constructoras de un presente y artífices de un porvenir. Al decir de Williams (2007: 138), estas historias se convierten en tradición, es decir, en “... una versión del pasado que se pretende conectar con el presente y ratificar. En la práctica lo que ofrece la tradición es un sentido de *predispuesta continuidad*”. Escribir el texto del pasado, tejer su trama, es también tender hebras hacia un presente que se tensa con esos hilos y se define a través de esas lazadas. La continuidad es fruto de una serie de estrategias retóricas que ligan determinadas zonas, que evitan huecos y anudan puntos. Parafraseando a White podría decir que la forma narrativa tiene un contenido. Entretejer un relato histórico es recurrir a una prosopopeya, es otorgar voz a los “acontecimientos del pasado” pero es fundamentalmente hacerlo desde un presente y con un propósito moral y pedagógico.

Desde el punto de vista literario, en función del recorte propuesto en esta tesis, interesa fundamentalmente la obra de Rojas, ya que dentro del campo académico emprende una tarea monumental y abarcadora en varios de sus textos. Me detendré principalmente en *Blasón de Plata*, *Historia de la literatura argentina* y *Eurindia* ya que ellos se construyen a partir de la narración, fundan cierta cronología para leer la historia cultural y literaria americana y argentina, en tanto establecen tradiciones y relaciones causales a partir de las cuales hacer hablar a nuestro pasado. Estos quehaceres se articulan, en el caso de Rojas, con estrategias docentes, evidentes tanto desde el punto de vista discursivo, como desde la circulación y usos sociales que tuvieron estos materiales.

También es pertinente leer desde este lugar *El Payador* de Lugones, ya que si bien no se propone escribir una historia literaria nacional, se encuentra aravesado por estrategias narrativas que buscan demostrar la filiación del *Martín Fierro* con la literatura épica occidental. Con este fin, Lugones construye un modo de leer el texto de José Hernández que organiza causalidades, construye similitudes, genera parentescos lexicales, compara estructuras métricas y retóricas, escribiendo así un relato que se origina en el mundo griego y se sucede en diferentes capítulos hasta llegar a su clímax en el *Martín Fierro*. Esta operación narrativa también delimita entonces una tradición selectiva, instala las letras nacionales en determinado corpus y pauta así un protocolo de lectura y de producción para nuestra literatura. La actitud docente de esta estrategia se evidencia también tanto en la escritura de *El Payador* como en la forma de consumo en su contexto de enunciación, ya que como señalé, fue en su origen una serie de conferencias pronunciadas ante las máximas autoridades políticas y educativas de la Nación y posteriormente editado en forma de libro.

Por último, me referiré en este capítulo a *La evolución de las ideas argentinas*. No se trata en este caso, como ya mencioné, de una historia de las letras nacionales pero por eso mismo reviste interés para este trabajo. Ingenieros opta, desde una mirada evolucionista de la historia, por narrar el devenir de nuestras “ideas”, otorgando de esta manera una preeminencia a los discursos políticos, periodísticos, “científicos” y sociológicos en la conformación de nuestra identidad nacional. Esta operación claramente disruptiva dentro del imaginario dominante en ese contexto

merece ser puesta en diálogo con los textos de Lugones y Rojas. Desde este foco me acercaré a su obra, ya que una lectura crítica del libro de Ingenieros, desde el punto de vista histórico o filosófico excede los alcances de esta tesis.

## **1. Rojas y Lugones o cómo narrar la patria desde la literatura**

### **1.1. Ricardo Rojas: fundar la literatura y construir la nación**

Los tres textos de Rojas en los que me detendré a continuación a partir de determinadas estrategias narrativas buscan dar cuenta de la evolución racial, histórica y cultural argentina. Rojas sabe que no basta con enumerar y yuxtaponer. La colección no es suficiente si no se articula un relato pedagógico a través suyo. Por esto, tanto en *Blasón de Plata* como en la *Historia de la literatura argentina* y en *Eurindia*, se plantea un desafío: trascender la enumeración. Se trata, como él había expresado en *El país de la selva* (1907), de una opción caracterizada a través de una antítesis:

He preferido como procedimiento, *la difícil y simple narración*, aun cuando la abundancia episódica del asunto obstaba a un solo relato, que por otra parte, hubiera sido excluyente de los relatos parciales, o sea del propósito principal... En cambio, si no se eslabona la intriga permanente de la novela, ni la minuciosa cronología de la historia, todos al par reflejan la unidad del ambiente mediterráneo donde esas creaciones hay tenido origen. (Rojas, 1907: 64)<sup>97</sup>

La dificultad radica en la diversidad que debe deponerse en pos de la coherencia; la simplicidad, en que el relato refleja la unidad del ambiente. Si bien no se trata de una novela, ni de un discurso histórico, Rojas pretende apropiarse del “procedimiento” narrativo para eslabonar y presentar un recorrido que recupere una tradición muchas veces soslayada y permita no sólo interpelar el presente sino plantear profecías, desde el saber del artista, como la muerte de la selva y la partida de Zupay en la Quinta Parte de *El País de la Selva*, titulada “El éxodo”. Un índice caótico muestra en este libro una diversidad de materiales: el relato historiográfico de la Conquista, la recuperación de tradiciones orales, leyendas, vaticinios. Pero, se intenta superar la yuxtaposición de la colección, del museo y en cambio se “eslabona” la intriga, ya que su autor conoce el valor de la narración. Años más tarde, en la “Noticia Preliminar” a la *Descripción colonial* (1928) de Lizárraga publicada en *La Biblioteca Argentina* a la que he hecho referencia en el capítulo anterior, Rojas aclara que los libros de Indias no abundan en

---

<sup>97</sup> El subrayado es mío.

“pasajes de verdadero valor literario” debido precisamente a que no logran ir más allá de la simple enumeración. Del mismo modo que White distingue los “Anales” de la “crónica” y la “historia”, demostrando cómo los primeros listan sucesos tras los cuales puede inferirse una narración que en todo caso no se explicita, Rojas (1928 I: 32) aquí sabe que yuxtaponer datos no es suficiente para narrar, por eso señala que las crónicas de indias, “cuando quieren describir, enumeran; cuando quieren narrar, enumeran también”. Su escritura, en los tres libros que leeré a continuación, intenta no caer en ese error.

### ***Blasón de Plata. Cincelar escudos y blasones para la nacionalidad***

El propósito principal de *Blasón de plata* es naturalizar el mito del “crisol de razas”.

Miguel Dalmaroni, *Una república de las letras*

Ricardo Rojas publicó *Blasón de Plata* en 1910 a través de *La Nación*, “como ofrenda a la patria en su Centenario”. Fue un libro de gran difusión en ese contexto y tuvo incluso una segunda reedición en 1912.<sup>98</sup> Este éxito puede explicarse si se analiza lo coyuntural de la publicación. En ella Rojas explica a sus compatriotas que América ha sido desde tiempos inmemoriales tierra de inmigración y que la Argentina particularmente ha demostrado siempre su gran poder asimilador gracias a la potencia “genésica” de su suelo. Este mensaje busca brindar confianza en un contexto en el que para muchos la inmigración se presentaba como amenaza. El prólogo del libro, fuertemente apelativo, incluye los vocativos de los lectores modelos a los que el texto se dirige: americanos, españoles y extranjeros. Todos son destinatarios de esta escritura; todos forman un solo pueblo, todos habitan la misma casa.

*Blasón de plata* es, según su autor, un libro heráldico y como tal funde en su construcción materiales diversos para labrar este escudo. En este proceso se entraman relatos, geografías, símbolos y razas que dispuestas en forma armónica diseñan una nueva unidad.<sup>99</sup> Para lograrlo, el ensayo presenta un recorrido histórico en torno al Río

---

<sup>98</sup> Posteriormente fue reeditado en 1922, 1941 y 1946.

<sup>99</sup> Como mencioné anteriormente, Rojas ya había utilizado este recurso en *El país de la selva* (1907), cuya escritura imbrica la leyenda, el relato historiográfico, la profecía. Según Graciela Montaldo (2004 41), en este caso “la estructura híbrida del texto” se relaciona también con “las escrituras que mezcla en su interior” y esto se debe a que en el contexto del Centenario la industria cultural argentina “no había delimitado y regimentado claramente la distinción genérica que se impuso después”. Acaso por esto, en

de la Plata como mito de origen geográfico, pero también cultural y simbólico. El río y fundamentalmente su puerto permiten construir un itinerario que entrelaza la gestación de nuestra nación con la cultura europea. La figura del puerto, en tanto accidente y metáfora, comunica el pasado precolombino con la historia del mundo occidental “civilizado”. El texto presenta entonces una secuencia, perfectamente ligada, en la cual se encadenan hechos, núcleos narrativos, pueblos, procesos históricos, migratorios y espacios geográficos: “La base territorial del pueblo argentino fué formándose... por la agregación de nuevas comarcas mediterráneas al primitivo núcleo fluvial” (1910: 26). *Blasón de Plata* habla permanentemente de “agregación”, “amalgama”, “fundición” de razas, historias, tradiciones y espacios.<sup>100</sup> Cada hecho es heredero del pasado y presagio del porvenir, por eso se enumeran “restauraciones”, “reconquistas” y reencuentros. Dice Rojas (1910: 156): “La tierra indiana ha sido nuestra cuna y nuestro Blasón; la tradición argentina encuentra en ella su origen y su continuidad”. Todo se entrelaza en una trama que habla de “legados” y “augurios” y es por tanto apelación a continuar una historia que aún no se ha consumado.

Del mismo modo, cada lugar es paso y puerto para entrelazarse con los demás. Las regiones del territorio nacional se unen en su diversidad y se hermanan con las naciones europeas a través del Río de la Plata. A su vez, las razas autóctonas y las que llegan a través del puerto se funden en un crisol, armoniosamente.<sup>101</sup> Esta

---

la “Advertencia preliminar”, Rojas se muestra preocupado tanto por “la verdad del detalle” como por “la precisión de la forma”. En función de esto, explica: “Para seguir lo primero he renovado la emoción de mis recuerdos de niño, he viajado con pasión por la selva descrita, he visitado museos y consultado una copiosa bibliografía de teólogos y cronistas que me preservaron de anacronismos e inexactitudes en los pasajes legendarios e históricos. Para lograr lo segundo, no he desdeñado locución por arcaica ni voz alguna / indígena...” (Rojas, 64-65). Las estrategias enumeradas evidencian esta voluntad de reunir lo disperso, de convocar materiales disímiles, de ligar poesía e historia, leyendas entretejidas entre voces arcaicas y datos confirmados en las crónicas coloniales.

<sup>100</sup> Al respecto señala Graciela Montaldo: “La idea de fusión que deviene en algo sin precedentes es recurrente en su obra [la de Rojas] y también es un tópico de la época” (2004: 19). Según esta autora, “La insistencia de Rojas e la aleación de razas y culturas, en la síntesis que define lo argentino contemporáneo”, se vincula con la necesidad de asimilar a los inmigrantes al modelo estatal, tal como propone también Halperín Donghi (1987).

<sup>101</sup> La idea del “crisol” es uno de los tres modos de inclusión de grupos étnicos-nacionales que analiza Anthony Giddens (1992). Este autor distingue la *asimilación* que implica el abandono de las prácticas y costumbres del inmigrante y su reemplazo por las de la mayoría; el *melting pot* o *crisol de razas*, en el cual se entremezclan y fusionan las prácticas de los recién llegados con las del nuevo lugar de residencia; y finalmente el *pluralismo cultural*, que valora la diversidad vista como una riqueza, ya que respeta la cultura del inmigrante como un aporte. De todas formas, el *melting pot*, como señalan algunos autores, tiene también fuertes sesgos asimilacionistas. En *Blasón de plata* se apunta a consolidar el mito del

representación se contraponen con ciertas miradas biologicistas y científicas vigentes entonces desde el positivismo. Como he señalado, desde posturas como la de Carlos Bunge e Ingenieros, el atraso americano se explicaba a causa de las razas originarias; de ahí la necesidad de la inmigración para lograr un pueblo cada vez más blanco y civilizado.<sup>102</sup> En contraste con la ideología de la supervivencia del más apto y el borrado de las raíces aborígenes en la construcción de la tradición nacional, Rojas propugna el indianismo como síntesis que conjuga lo indígena y lo español.<sup>103</sup> Desde este lugar, diseña una figuración de la nación estructurada desde la diversidad, a partir de una concepción de la raza “telúrico-espiritualista”, al decir de Schiffino (2011). Para lograrlo, *Blasón de Plata* construye una narración de la historia nacional en la cual invisibiliza el enfrentamiento y la violencia de la colonización española y desplaza el relato de los orígenes, que ya no se ubica entonces en 1810, sino mucho antes.<sup>104</sup> Si como señalaré más adelante, en otros proyectos, como el de Ingenieros, el relato se construye a partir de la lucha y el quiebre constantes entre movimientos revolucionarios y contrarrevolucionarios en nuestra historia, en Rojas, en cambio se labra un texto articulado a partir de la sucesión y continuidad. Incluso la Revolución de Mayo, momento fundacional en el caso de Ingenieros, es vista por Rojas como un episodio más en el devenir pacífico de la nacionalidad. Por eso advierte:

Seguir la historia de las naciones tan sólo por sus peripecias dramáticas, lleva al error en que nosotros hemos sido educados: el creer que las sociedades cambian sustancialmente apenas cambian sus instituciones políticas. Pero si buscamos la continuidad de la historia en la vida pacífica de los hogares y las almas, veréis que después de 1810 seguimos siendo tan españoles

---

“crisol”, sostenido con firmeza por Rojas a lo largo de su obra, si bien, como sostiene Dalmaroni (2006) la palabra aparece una sola vez en todo el libro.

<sup>102</sup> Recordemos que Ingenieros (1915d) publica en la *Revista de filosofía* su ensayo “La formación de una raza argentina”, donde desarrolla esta tesis.

<sup>103</sup> En este sentido, como señalan por ejemplo, Dalmaroni (2006), Degiovanni (2007) y Montaldo (200), Rojas es heredero de la visión de la tradición nacional propuesta por Joaquín V. González, a la cual me he referido en la introducción de esta tesis.

<sup>104</sup> Dalmaroni (2006: 132) explica que este argumento *intrahistórico* que permite a Rojas reemplazar la noción de exterminio por la de armonización entre españoles e indígenas es uno de los más notorios “malabarismos” a los que recurre “la imaginación letrada en función de ofrecerse como herramienta retórica para mantener la hegemonía y a la vez corregirla” y señala su perdurabilidad en discursos nacionalistas contemporáneos y posteriores. Hay en Rojas por tanto un rescate de lo indígena, negado por ejemplo en la tradición mitrista, pero hay también una negación del conflicto o enfrentamiento. Por esto Devoto (2002: 71) señala: “Rojas se coloca a la vez enfrente de Mitre en relación con el aporte indígena, pero también enfrente de Lugones, ya que su lectura en la *Historia de Sarmiento* de la historia argentina como conflicto de razas es explícitamente negada.” Puede verse así como dentro del campo cultural de entonces se rescataban tradiciones y lecturas, pero se las reescribía en función de los diferentes nacionalismos que estaban en construcción.

por nuestra civilización, como antes de 1810 éramos ya argentinos por nuestro territorio” (1910: 126)

Se trata entonces, de fundar una nueva educación que a partir de evidenciar los lazos que unen tradiciones y pueblos construya una narración que nos enseñe a ser argentinos. Con este propósito, el texto recupera las tradiciones de las culturas originarias, sus leyendas, restaura nombres y corrige errores; narra un “encuentro”, no un enfrentamiento y muestra cómo el suelo nacional logra la instauración de Eurindia, un territorio que gracias a su influjo *nacionaliza* a quienes acuden a él. De este modo, tanto la vida precolombina como el pasado español previo a la conquista forman parte de nuestra historia, al igual que el período colonial, que en otros relatos identitarios de entonces, aparecía denostado o directamente excluido. Esta operación, que amalgama territorios, historias y razas, como plantea Schiaffino (2011), construye al criollo como el auténtico representante de la nacionalidad en un contexto de nueva inmigración y de profundos cambios en el sistema político argentino.

Por último, *Blasón de Plata* no funde solamente cosmovisiones y geografías, también fusiona discursos en una trama en la que se entretajan sin mayores distinciones historia, leyenda, poesía, crónica y documentos. Una escritura que elige “prescindir de las notas marginales que entorpecen el texto” (11), equipara voces provenientes de distintos ámbitos, reforzando así simultáneamente un imaginario en el que conviven un crisol de razas, pero también de espacios y textos.<sup>105</sup> De esta forma, Rojas lee aquí el territorio como locus de la nacionalidad, como escritura que puede ser interpretada, narrada y ordenada simbólicamente en regiones; lee también otras construcciones, como los mitos y tradiciones previas a la conquista y aquellas que se originaron luego de la llegada de los españoles, como había hecho previamente en *El*

---

<sup>105</sup> Como dije, esta hibridez genérica ya estaba presente en *El país de la selva* y se mantiene aquí en *Blasón de Plata*. Seis años después, con motivo del Centenario de la Declaración de la Independencia, Rojas publica *La argentinidad* (1916), texto que inaugura otro pacto de lectura. En él, revisa los relatos que han construido nuestra historia, critica a Rufino Blanco Fombona y a Juan Zorrilla de San Martín, estudia nuevas fuentes, articula un texto que es continuación de la de Mitre, pero que se distancia de él en tanto profundiza el tono épico y rescata tanto el pasado precolombino como a ciertos héroes del federalismo. En este libro, a diferencia de lo que ocurre en *El país de la selva* o en *Blasón de Plata*, como sostiene Devoto (2002: 72), “Rojas prefiere acogerse a la autoridad del archivo, del documento, del método histórico y, desde luego, a las ocasionales notas a pie de página, como sostén de sus argumentos”, sin descuidar sin embargo el peso que le atribuye a la narración artística y a su propio lugar de poeta como intérprete privilegiado.

*país de la selva*, aunque en este caso se erigía como emblema otro espacio cultural y geográfico; lee, por último, los símbolos patrios, en tanto “blasones”.

El Río, como accidente del terreno, pero fundamentalmente como personaje, núcleo narrativo, símbolo y augurio de nuestra nacionalidad, es el punto de partida para cierta figuración identitaria. Para Rojas, desde el campo de lo simbólico y lo literario se debe narrar la nación y en función de esto su libro asume un valor particular en el contexto de enunciación. El texto se presenta así como “la obra de un poeta inquietado por el misterio de las cosas... la obra de un místico que confiesa su fe en la ideas y en el oscuro influjo del alma sobre las formas de la vida” (12). Otra vez podemos hablar de la prosopopeya que construye la literatura y los símbolos patrios como portavoces de una identidad que sería simultáneamente su razón de ser y su origen.

Historiar de esta manera nuestros paisajes, nuestros mitos, nuestros “blasones” en pleno Centenario responde a ciertos propósitos, de ahí el éxito del libro, mencionado al principio. Desde lo explícito, Rojas (11) confiesa que no ha “buscado componer una obra doctrinaria, o conceptual, o didáctica, sino un libro de pura emoción, que, como los libros heráldicos, reavivase, por la leyenda y la historia, el orgullo y la fe de la casta”. Sin embargo, esta pretensión de “reavivar”, de “restaurar”, como sostiene también repetidamente a lo largo del libro, se relaciona con una finalidad didáctica. *Blasón de Plata*, en tanto obra de un poeta que lee artefactos simbólicos, tiene una enseñanza para impartir. Según Dalmaroni, Rojas busca

...demostrar imaginariamente que el descomunal conflicto social, político y cultural que la inmigración había planteado al naciente Estado argentino moderno no era tal: desde la más antigua leyenda indígena hasta la historia de la independencia, proponía Rojas, todo lo que nos antecede viene a demostrar que nunca hemos sido otra cosa que una cultura de migración. Lo que nos estaba pasando hacia 1910 era pura argentinidad, otro episodio de lo que siempre habíamos sido. (2006: 126)

Esa inmigración, conformadora de nuestra propia identidad, siempre se había asimilado gracias al potencial de nuestra tierra y también debido a determinados proyectos e iniciativas de las elites políticas. En el presente, Rojas confía en el poder de las fuerzas espirituales, de la literatura y, por consiguiente, de los intelectuales y artistas, entre quienes no duda en incluirse para repetir esa operación exitosa en las migraciones previas:

Este nuevo período de inmigración, siendo pacífico, se diferencia... del otro de la conquista, en que será susceptible de direcciones intelectuales. Los que nos mantenemos fieles a la tradición sin cristalizarnos en ella, podremos imponer el cauce a las nuevas corrientes espirituales y humanas... He ahí el esfuerzo de emoción patriótica y de idealismo humano que representa este libro. (Rojas, 1910: 154)

Pero, “para imponer el cauce a las nuevas corrientes espirituales y humanas” es necesario replantear ciertas cuestiones a través de una nueva “dirección espiritual”. Para esto hay que volver sobre ciertos interrogantes del pasado y formular respuestas válidas y adecuadas para el presente. Esto no implica ser infiel a la tradición, sino no “cristalizarse” en ella. Desde este lugar es que Rojas pretende en este libro responder los interrogantes de Sarmiento referidos a la identidad nacional.

El ensayo comienza precisamente con un epígrafe de Domingo Sarmiento: “¿Argentinos? ¿Desde cuándo y hasta dónde? bueno es darse cuenta de ello” y se presenta en el prólogo como una respuesta a esa pregunta que lleva años sin resolverse. *Blasón de Plata* pretende ser el cierre de un diálogo inaugurado por Sarmiento, clausurar los balbuceos previos y afirmarse como la voz autorizada para contestar el gran interrogante sobre nuestra identidad.

Rojas (1910: 11) aclara que no se debe considerar arrogante su propósito “justificado como está por el patriotismo, y por veinticinco años de silencio interior”. Efectivamente, en el silencio y la contemplación, la voz textual confiesa haber gestado el texto que presenta como ofrenda: “Obra espontánea como forma y libre como pensamiento, sin clasificación científica ni género literario –bien que alguien la ha clasificado como una ‘epopeya’- siéntola mía porque no seguí al trazarla modelos europeos, y se formó en mi propia entraña toda viviente de emoción y de fe” (11).

Estas reflexiones autorreferenciales tienden a delimitar un texto que escapa a todos los cánones, que no responde a encasillamientos académicos. Sin embargo, esa “libertad” con la que ha sido concebido, ha dado lugar a que se lo considere como una “epopeya”. No es el autor quien lo califica de esa manera; esta afirmación es atribuida a “alguien” y está subordinada ya que se coloca entre guiones. Sin embargo, precisamente por eso es que no hay que dejarla en un segundo plano. Recordemos que para Rojas, toda nación que se precie de tal necesita su texto épico. Unos años después, en su *Historia de la literatura argentina*, Rojas presentará precisamente una lectura del *Martín Fierro* como la epopeya nacional. *Blasón de Plata*, en cambio, es un

texto ensayístico, ¿por qué “alguien” podría considerarlo como una epopeya? Y bien, aunque aquí no se encuentre ni a Rolland ni a Rodrigo, aparece un protagonista que, para Rojas, encarna y simboliza la nacionalidad: desde el Río de la Plata y desde esta figura alegórica explicará los orígenes y el destino de la Argentina.

Durante los primeros lustros de la ocupación española, el Río de la Plata fue, con su promesa que los siglos no han defraudado, el punto de convergencia de los navegantes que llegaban desde el Oriente... y de los caballeros de Occidente... / Tal ha sido la leyenda heráldica del solar donde se generó nuestra estirpe: las aguas del gran río la bautizaron con su nombre “argentino”; ellas fecundaron su pampa o ritmaron su historia y, desde la génesis al destino, todo fue presidido por el auspicio de la generosa quimera fluvial.” (16-17)

Un texto en el que se fusiona la historia y la leyenda, los datos y los mitos, se irá articulando a lo largo del ensayo que presenta el Río de la Plata como su protagonista. El Río nos da nuestro nombre, nos bautiza, nos hace ser, nos marca, limita y nutre, ritma nuestra historia (en un diálogo que vincula lo literario y lo estrictamente histórico), trae a los navegantes, explica y justifica la colonización del pasado y la inmigración presente.

Precisamente, desde un presente en el que la inmigración inquieta a muchos sectores de la elite se lee el pasado a través de las aguas del Río de la Plata. El río como puerto y como puerta abierta para recibir a los navegantes marca la historia nacional a partir de estos desplazamientos. Rojas habla de las teorías del origen del hombre americano, de la Conquista y de las inmigraciones europeas de entonces mostrando una secuencia, un “bautismo” y un “augurio”:

Restaurar nuestro Blason de Plata, con el testimonio de los viejos cronistas, en el instante que ese pueblo afirma su conciencia colectiva e interroga su porvenir, es obra de verdadero indianismo, ya que tuvo la suerte de reunir en su cuna, bautismo y augurio en cosa tan estable como este accidente de su propio territorio. (17)

*Blason de Plata* busca responder a la pregunta de Sarmiento a partir de los blasones nacionales, que en su lectura conjugan la simbología heráldica, los mitos y leyendas, las razas y el “suelo” nacional. Desde estos elementos invierte la oposición sarmientina y en lugar de “civilización y barbarie”, opone el indianismo al exotismo. De esta forma, el interior aparece como espacio valorado y positivo, que conserva las tradiciones autóctonas frente a las ciudades cosmopolitas que a menudo, corrompidas por el mercantilismo pretenden instaurar nuevas lenguas, nuevas tradiciones, nuevas opciones políticas. Frente a ese exotismo, Rojas define una nueva identidad construida desde razas y culturas diferentes, gracias al “influjo” del territorio argentino y plasmada en la literatura nacional. En *Eurindia*, Rojas explícitamente afirma:

Ya sea el territorio una causa determinante de la cultura, o ya sea la cultura una entidad espiritual que halla sus símbolos en el territorio, creo que el factor geográfico en función de la literatura argentina consiste, para nosotros, en el Río de la Plata como órgano vital de su sistema circulatorio; en la llanura pampeana que da su fisonomía al suelo nacional; y en el círculo de selvas y montañas que circunscribe a la llanura por sus zonas limítrofes. Sobre ese territorio se alzan nuestras ciudades históricas, y a la cabeza de ellas Buenos Aires, crisol ardiente de nuestra vida intelectual. Los escritores han traducido en palabras las emociones e ideales que nacen al influjo de esas formas geográficas. (1924: 54)

La Argentina se conforma en esta descripción como cuerpo con órganos, sistema circulatorio, cabeza, a través del cual Rojas que busca delimitar un imaginario hasta entonces inexistente. Como afirma Graciela Silvestri, quien estudia las representaciones del espacio nacional a principios de siglo XX en las postales, las imágenes fotográficas y las artes plásticas de entonces, aún no se había consolidado en ese momento una representación del espacio nacional desde lo visual, como sí se estaba construyendo desde lo literario. En este sentido señala:

El mundo de las postales en las primeras décadas del siglo nos muestra, en fin, una sociedad rica en imágenes, pero que a través de ellas no alcanza a fijar valores característicos de regiones naturales o de ciudades y pueblos que permitan, como tiempo después, condensar el patrimonio patrio... Sin embargo, el clima de las primeras décadas del siglo, parece proclive a destacar la relación con el espíritu nacional. (1999: 116)

Esa descripción del espacio nacional que propone Rojas (la Pampa, las Selvas y los Andes) perfila los paisajes paradigmáticos que lentamente comenzarán a imponerse en la representación del paisaje nacional. Como es sabido, la incorporación de la Patagonia en este espectro es bastante más tardía.<sup>106</sup> El componente que liga estas regiones, como señalé, es para Rojas el Río de la Plata y a raíz de esto es el eje de su sistema de interpretación de lo nacional. Este autor concibe el paisaje como símbolo o Blason, por eso completará su análisis con una lectura de los demás “símbolos patrios” y dedica las últimas páginas de su trabajo a un análisis casi hermenéutico del himno, el escudo y la bandera argentinos. Rojas describe e interpreta estos símbolos como auténticos emblemas de la nacionalidad y en un discurso subjetivo, poético, mítico los presenta como la encarnación natural del territorio patrio. En función de esto, las maniobras retóricas que emplea para caracterizarlos, las comparaciones y aclaraciones que realiza, vinculan la heráldica con el suelo y el paisaje nacional. Así, por ejemplo afirma que “Ese himno tomó su inspiración en la propia tierra conflagrada

---

<sup>106</sup> El propio Rojas le dedicará un libro a la Patagonia, algunos años más tarde. Desde agosto de 1941 a enero de 1942 se publican en *La Nación* los textos escritos por este autor en 1934, cuando residió en Ushuaia como preso político. Posteriormente tuvo lugar la edición en forma de libro con el título *Archipiélago. Tierra del Fuego* (1947).

donde debía cantarse” (130). Los símbolos se presentan a través de la personificación y aparecen inspirados o poseídos por “la musa indiana”:

Himno de paz, antífona de amor, loa de gloria, la musa indiana canta en aquellos versos con apolínea serenidad y varonil entusiasmo. La memoria de ninguna ofensa oscurece sus ojos, el ansia de ninguna venganza enronquece su voz. El sentimiento patrio se levanta sobre ellas con la majestad de los cóndores triunfales sobre las crestas andinas. (133)

Si el himno representa la paz y el sentimiento patrio, el escudo nacional vaticina todo lo bueno que pretenden aportar las culturas inmigrantes. Dice Rojas (155-156): “Nada nuevo nos han traído que, si fuese bueno, no estuviera ya como historia o profecía, simbolizado / en los emblemas del Blasón que restauro. Forma visible de todo ello es nuestro escudo cívico...”. Narrar así esta historia de los símbolos nacionales muestra cómo todo ya se hallaba en germen en períodos anteriores. Del mismo modo, si nuestras letras son hijas tanto de las literaturas europeas como de las culturas precolombinas, los inmigrantes no hacen más que hacer florecer algo que ya estaba en germen en nuestra historia y nuestro suelo. La operación narrativa construye así una representación en la que no hay fisuras ni quiebres, en la que no hay novedades ni nacimientos: sólo continuidades y relaciones. El relato se orquesta a partir de personajes simbólicos (el Río de la Plata, los símbolos patrios), épicos, que encarnan en sí mismos una historia sin cortes ni rupturas. Sin embargo, Rojas aclara que esto es así siempre y cuando se produzca la asimilación gracias a la imposición de una historia y una lengua común. Si no fuera así, se corren riesgos y se hace necesario defenderse. Como sostiene Montaldo (2004: 21), “En la narrativa un tanto idílica de la nación irrumpe, sin embargo, el conflicto”. Rojas (1910: 149-150) evidencia su rechazo hacia esos “...imprevistos enemigos que han aparecido para denostar de esa vieja raza argentina...”, “hombres de afuera que han venido a pedir su hospitalidad”.<sup>107</sup> Por eso, en una escritura cada vez más quebrada por puntos suspensivos, oraciones breves, exclamaciones y preguntas retóricas, Rojas (151-152) se indigna: “¡Ideas francesas!... ¡Ideas italianas!... ¡Ideas alemanas!... ¿Esto, ¿qué significa? Ideas grecolatinas, en todo caso. Ideas cristianas o budistas, más bien. Ideas humanas, en realidad”. Lo que el enunciador permite que permanezca es aquello que más que extranjero es universal y que por tanto ya estaba presente en nuestra tradición. Por lo tanto, advierte (o

---

<sup>107</sup> Montaldo (2004) compara estas afirmaciones con las de Lugones en *El Payador*, señalando sus puntos de contacto en el rechazo hacia los inmigrantes que se niegan a asimilarse y sumarse así al proyecto de argentinización en marcha.

amenaza): “¡No luchéis contra nuestra raza, enemigos! ¡No os obstinéis contra nuestra vida, extranjeros! ¡Todo ha de ser argentino sobre la faz argentina!” (152).

Esta admonición exige silenciamientos y estrategias discursivas tendientes a cristalizar una imagen continuista del pasado así como un presente de la Argentina como crisol de razas, siempre y cuando *todo sea argentino sobre la faz argentina*, es decir, siempre y cuando se depongan lenguas, tradiciones y costumbres foráneas. En cambio, como veremos, la mirada de Ingenieros habla de conflictos raciales, de superioridad de razas y valora por tanto a los inmigrantes que traen sus genes, su cultura y sus ideales revolucionarios; remarca el papel de los jacobinos en la construcción de la nacionalidad y el valor revolucionario de las acciones de la Asamblea del año XIII que, entre otras cosas, instituyó los símbolos patrios: serán sin duda distintas las estrofas del Himno que cada autor destaque; serán diferentes para ambos las consecuencias del primer izamiento de la bandera nacional. Para Rojas (158) nuestro pabellón es símbolo de la unidad y de la paz, en contraste con los “trapos rojos” revolucionarios y socialistas. Por eso pregunta: “¿A qué prender en su asta heroica y febea el trapo rojo de la reivindicación socialista?... Alzad divisas rojas en Europa”. No hay aquí necesidad de nada de eso: la Argentina invita y suma, liga y hermana a través de símbolos que son convocantes y que en todo caso deben obturar las voces extranjeras, para convertirlas en “el canto argentino”:

Venid, pues, hacia la columna de los hombres de Mayo; venid hacia la columna de los viejos hombres color de tierra, de madera y de bronce; venid, regocijados, al son del Himno libertador... venid, hombres de todas las razas oprimidas y de todos los credos democráticos, a fortalecer con vuestra múltiple voz el canto argentino... (159)

Los símbolos patrios son textos que acogen y homogeneizan, que encarnan la nacionalidad y el territorio. Si para hablar del Himno se establecen comparaciones con los Andes y la Pampa, para describir la bandera se recurre al cielo patrio: “Nuestro cielo infinito y nuevo como una esperanza, donde brillan las pléyades germinadoras y la Cruz del Sur fraterna, trasúntase en el azul celeste, cuyo color es un emblema de eternidad y amor” (157). La tierra, el Río, el cielo se trasuntan en los símbolos patrios, en la escritura de este texto que es un nuevo Blasón para definir a la patria. En el marco de la celebración del Centenario, Rojas cincela una pieza que ofrece como homenaje y respuesta sobre nuestra identidad como nación. El poeta como un orfebre esculpe un texto que entrelaza episodios, relatos y símbolos, con el fin de presentarlos

en cierto orden, como diría White, “como sucesos dotados de una estructura, un orden de significación que no poseen como mera secuencia” (21). Ese orden de significación, en *Blasón de Plata*, se vincula con la figuración identitaria nacional y el papel que asumen en ella las construcciones simbólicas y por tanto, los intelectuales y artistas.

### **La Historia de la literatura argentina**

...Me hice historiador porque la historia es, en las naciones modernas, la forma renovada de la epopeya: eterna fragua de mitos creadores.

Ricardo Rojas “El esperado” *Discursos*

La *Historia de la literatura argentina* es un constructo histórico y filosófico que marcó profundamente la concepción de nuestra literatura a partir de su publicación. La forma de abordar el corpus literario, los autores consagrados, los recortes establecidos, las interpretaciones brindadas son las que canónicamente han regido la lectura y la enseñanza de la literatura en nuestro país. La operación de narrar nuestra historia literaria entra en diálogo con los demás gestos de Rojas, tales como la fundación de la cátedra en la Universidad de Buenos Aires, la dirección de la colección *La Biblioteca Argentina* a la que me he referido en el capítulo precedente, la fundación del Instituto de Filología, las publicaciones en la prensa, los libros destinados a un consumo más masivo, etc. De ahí la importancia de cuestionar los supuestos de esta monumental obra en el marco de esta tesis y lograr “desenredar todos esos hilos tendidos por la paciencia de los historiadores” (Foucault, 1970, 285), dificultar los accesos, desunir las identidades, analizar las rarezas, las acumulaciones, las transformaciones, cuestionar el archivo de los textos literarios argentinos y desnudar así los procedimientos que el discurso histórico de la fundación de la literatura argentina puso en marcha. Para esto es necesario reponer la historia de esta *Historia*.

El 7 de junio de 1913, al inaugurarse la cátedra de Literatura Argentina en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Ricardo Rojas, designado como su primer profesor, pronuncia la conferencia “La literatura argentina”, texto que se publica por primera vez en la revista *Nosotros* (Rojas, 1913<sup>a</sup>) y poco

tiempo después en la *Revista de la Universidad de Buenos Aires* (Rojas, 1913b).<sup>108</sup> Esta conferencia, con mínimos cambios será la introducción a *La literatura argentina. Ensayo filosófico sobre la evolución de la cultura en el Plata*, cuatro volúmenes que se publican a través de ediciones “La Facultad” de 1917 a 1922 y gracias a los cuales Rojas obtiene el Premio Nacional de Literatura en 1923.

En este texto Rojas (1917-1922 I: 34) plantea claramente los vínculos que ligan su proyecto de historiar la literatura nacional como un medio para definir “la argentinidad”. Así afirma: “La argentinidad está constituida por un *territorio*, por un *pueblo*, por un *estado*, por un *idioma*, por un *ideal* que tiende cada día a definirse mejor. Ahora mismo, con estas breves páginas, estamos tratando de definirlo”. Definir el ideal argentino implica definir su literatura: seleccionar los textos canónicos, pautar las futuras ediciones, proponer formas de abordaje (biográficas, temáticas, cronológicas, espaciales, genéricas...), en definitiva, dar cátedra para “enseñar a leer” la literatura argentina.

Es recién la edición corregida y aumentada por la editorial Losada la que incorpora el título con el que la conocemos actualmente: *Historia de la literatura argentina. Ensayo sobre la evolución de la cultura en el Plata* (Dubatti, 2004-2005). Este recorrido y los cambios operados en el título de la obra revisten particular interés para el recorte propuesto en esta tesis.

La palabra “Historia”, como vemos, aparece posteriormente, por lo que durante años el libro circuló como un ensayo, género más flexible y permeable, con menos exigencias documentales y cronológicas. En el transcurso de ese tiempo, el texto sumado a la difusión de las obras publicadas por *La Biblioteca Argentina*, *Eurindia*, las clases pronunciadas en Buenos Aires y La Plata y las diversas acciones desarrolladas por otros intelectuales argentinos ya habían confirmado la existencia de la literatura argentina, que en el momento de esa primera publicación estaba aún en debate. La conferencia de 1913 y la primera edición del libro fueron un gesto cultural pero también político de fundación de la literatura nacional (Altamirano, 1979), una

---

<sup>108</sup> La historia de esta publicación asumirá un papel fundamental cuando Rojas intente demostrar que su intervención no se limita a “coincidir” o copiar la lectura del *Martín Fierro* propuesta por Lugones en sus conferencias pronunciadas en el Teatro Odeón en 1913. La operación de privilegiar la literatura gauchesca y otorgar un carácter épico al poema de Hernández, como se ve, es previa a las lecturas de Lugones. A esto me referiré en detalle más adelante.

prosopopeya, como he dicho, que daba la palabra a una entidad que no existía con anterioridad a esta maniobra. El ensayo, a su vez, ubicaba a la literatura en un lugar de privilegio dentro del campo de la cultura argentina y el componente central para lograr definirla. Entre las diversas manifestaciones culturales nacionales se seleccionaba cierto conjunto de textos, al que se consideraba fuertemente modelizador, no sólo en relación con cuestiones retóricas y estéticas, sino simbólicas e ideológicas. Como señalé en la presentación de este capítulo, entre fines del siglo XIX y principios del XX se asiste en el mundo occidental a una preocupación por construir las historias literarias nacionales en el marco de los diversos proyectos nacionalistas. Por esto, en palabras de Oscar Banco (1999: 26), “una historia de la literatura nacional es un dispositivo, un mecanismo discursivo, parte de un aparato discursivo mayor que está en la base de conformación de toda nación moderna”. En el caso de Argentina, Laura Estrín (1999: 107) afirma explícitamente que en Rojas, “la historia literaria origina la nación”. En el subtítulo de esta primera edición se amplía el punto de vista y como si en el primer plano hubiéramos visto a la protagonista, la literatura argentina, vemos el marco del cual surge: la cultura en “el Plata”. Esto remite por supuesto al mito heráldico construido por Rojas en *Blasón de plata* y por este camino, a la denominación del vierreinato y aún a períodos previos a la llegada de los españoles, gracias a la imagen del puerto a través del cual se puebla un continente construido *desde siempre* a partir de la inmigración. En este recorrido temporal y espacial, la cultura del plata ha *evolucionado* a partir de las manifestaciones precolombinas y españolas (y, por su intermedio, europeas), hasta llegar a las producciones artísticas e intelectuales de los criollos.<sup>109</sup> A través de un uso complejo de la cronología, se construyen recorridos que se intersectan y que muestran cómo desde tiempos inmemoriales, la literatura argentina se refunda y marcha hacia un porvenir cada vez más auspicioso. En este sentido, coincido con Estrín (81), para quien la concepción de la evolución en Rojas está inscrita en el biologicismo de la época, aunque se encuentra tensionada por “instancias dialécticas”. En efecto, cada género, cada

---

<sup>109</sup> Afirma Laura Estrín (1999: 83): “En la argumentación y en la descripción de *Historia de la literatura argentina* de Rojas, constantemente la sedimentación y la evolución resultan unidas en el proceso ascensional de la historia social cuyo progreso nacional el arte individualiza”. Como señalaré más adelante, para Ingenieros, en cambio, es el discurso científico el que testimonia la evolución vivida por nuestra historia.

período que el autor historiza, aún cuando sean consecutivos, encarnan en su interior diacronías que se reiteran e interpelan: es sabido que la *Historia* de Rojas se inicia con el tomo de *Los gauchescos*, continúa con *Los coloniales*, *Los proscritos* y concluye con *Los modernos*. Este ordenamiento se relaciona con una idea de *evolución*, pero no es estrictamente temporal. Rojas aclara:

... el campo de nuestra literatura ha sido contemplado desde cuatro perspectivas diversas: 1ra. el rumbo de nuestra formación nativa, bajo el nombre genérico de *Los gauchescos*; 2da. El rumbo de nuestra evolución hispanoamericana bajo el nombre genérico de *Los coloniales*; 3ra. el rumbo de nuestra organización democrática bajo el nombre genérico de *Los proscritos*; 4ª. El rumbo de nuestra renovación cosmopolita, bajo el nombre genérico de *Los modernos*... (1917-1922 I: 23)

Esta división conjuga aspectos políticos, cronológicos, estéticos y por supuesto, un proyecto de jerarquización de la literatura gauchesca. El primer tomo, en efecto, se inicia con un recorrido por las tradiciones orales aborígenes, las que fueron incorporándose paulatinamente luego de la colonización y el folclore.<sup>110</sup> Pero, a continuación, se dedica a estudiar el género gauchesco hasta el *Martín Fierro*, clímax de la literatura nacional, al cual le dedica tres capítulos completos, para volver en el tomo siguiente a referirse a los coloniales y retomar en cierto sentido el hilo cronológico. Si bien el caso de la gauchesca es en este sentido fundamental, en cada una de “las perspectivas” que Rojas construye (la colonia, la proscripción y la modernidad), los ejes sintagmáticos y paradigmáticos se cruzan. De igual manera, los principales representantes de la literatura nacional, encarnan en sí también estos cuatro momentos, siendo el caso de Sarmiento el más evidente, ya que su obra es por momentos (y aún simultáneamente) la de un gauchesco, la de un colonial, la de un proscrito y la de un moderno.<sup>111</sup>

---

<sup>110</sup> Este trabajo de recopilación de textos orales que Rojas pone en escena en su *Historia*, pero que ya había ensayado en *El país de la selva* y que continuará desarrollando a lo largo de toda su carrera lo configura como el intelectual capaz de transformar esas voces en cultura letrada, legitimando así tradiciones que corren el riesgo de perderse de otro modo. A raíz de esto, Graciela Montaldo (2004) compara a este autor con un etnólogo.

<sup>111</sup> Algunos años después de la publicación de la *Historia de la literatura argentina*, Rojas (1939: 377-378) comenta: “Cuando escribí la *Historia de la literatura argentina*, Sarmiento se me presentó como un complejo problema, porque no sabía dónde habría de situarlo dentro del plan de mi obra.../ ¿Adónde debo poner a Sarmiento? ¿En los Gauchescos? ¿En los Coloniales? ¿En los Proscritos? ¿En los Modernos? Porque hay motivos para situar en cualquiera de esos ciclos a este hombre que así abarca, de una manera enciclopédica y universal, todos los aspectos de la historia argentina y todas las etapas de su evolución.”

Esta concatenación, esta continuidad se evidencia también en el intento de demostrar los lazos aún con la literatura española y de la antigüedad grecorromana.

Como dice Oscar Blanco:

En el movimiento hacia atrás, integra e incluye todo. No hay ruptura... sino continuidad... La continuidad crea un efecto de cambio natural (se pasa de la gauchesca a los coloniales, a los proscritos y de éstos a los modernos) y de coexistencia de las heterogeneidades, que es una manera de homogeneizar. (1999: 30)

Esta “coexistencia de las heterogeneidades” que se evidencia en el texto se percibía también a nivel social. Al plantear una estrategia discursiva que tiende a la homogeneización, el intelectual promueve también un modelo político de control social, de supresión de las diferencias bajo un proyecto común. Es así que narrar la historia de nuestra literatura requiere de historiadores pacientes que sepan tender hilos, como decía Foucault, que puedan hilvanar períodos, obras, autores; que puedan unir literatura y política; que suturen la literatura y la enseñanza de la literatura. Estas operaciones evidencian el carácter de “artefacto” que tienen estas construcciones a la vez que plantean líneas de acción que exceden el campo cultural.

## Fundaciones

Los que piensan que mi *Historia* es una obra demasiado extensa para una literatura tan nueva y de escaso valor, comprenderán ahora con buena fe las razones de esa aparente demasía, que no es locuaz divagación sin ajustado resumen de varias bibliotecas hasta entonces inexploradas.

Ricardo Rojas, *Eurindia*

Ya he señalado en la introducción de esta tesis el papel que la definición de la “identidad cultural” asume durante el Centenario en nuestro país. Los vínculos que se establecen en este sentido entre el Estado, los intelectuales y la construcción de las grandes narrativas de interpretación nacional en Latinoamérica han sido ya estudiados por la crítica. En este sentido, Graciela Montaldo sostiene:

Durante la modernidad, los marcos nacionales —o, algo más extensamente, los regionales— fueron las condiciones casi naturales en que se organizó el saber y el problema de la identidad cultural se volvió prioritario. Los intelectuales colaboraron estrechamente con las tareas de los Estados (abiertamente a su favor o través de versiones alternativas al poder pero, siempre, en la misma dirección) para articular las grandes narrativas de lo nacional en cada país. Desde Ricardo Rojas con la *Historia de la literatura argentina* hasta José Carlos Mariátegui con los *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, lo nacional se subraya ya desde los títulos, y da la

dimensión de estos vastos intentos de interpretación de la identidad a través de las producciones culturales tanto de las elites intelectuales como de los llamados “sectores populares”. (Montaldo, 2000: 395)

Ernesto Quesada, Rafael Obligado, Calixto Oyuela aparecen en nuestro país como los gestores de este programa nacionalista, tal como puede verse en el discurso mediante el cual Obligado presenta al elegido para esta tarea de docencia, investigación y patriotismo: Ricardo Rojas. Sus palabras precisamente ingresan en la *Historia de la literatura argentina*, en una nota al pie, con el fin de legitimar al profesor y su cuestionada cátedra. Los títulos que Rojas ostenta para dicho cargo son, según Obligado, sus obras:

Ha designado a don Ricardo Rojas, al autor de la *Restauración nacionalista*, precisamente porque se trata de restaurar el alma argentina en su amplia vibración; al evocador del *Blasón de plata*, que así descendió a las tumbas del Inca, conmovidas por el himno patrio, como vió resurgir la vida transvasada del conquistador a “la carne terrena de las madres indias”; y también al poeta de *Los Lises del blasón*, porque el dominio de la rima y el ritmo prueba la microfonía del oído para todas la audiciones, inclusive la delicadísima del latir de los pueblos. (Rojas, 1917-1922: I, 29)

Un poeta que ha de restaurar el alma argentina a través de la fundación de su literatura nacional: he ahí la imagen de Rojas. Un quehacer docente que se concreta en sus clases, por supuesto, pero fundamentalmente en la escritura de su monumental *Historia*. *Historia* que tiene mucho de manual y antología, *Historia* de la totalidad, pero también *Historia* de “trozos selectos” y consejos pedagógicos y editoriales, *Historia* definida como ensayo filosófico, *Historia nacional* que inaugura monumentos, *Historia* imprescindible en la cosmopolita Argentina del Centenario. Tal como señala Estrín (1999: 97), “...el nacionalismo es siempre construcción futura de monumentos. Historia de la lengua, historia de la literatura, historia cultural amplia para una nacionalidad”.

El texto genera un conflicto entre totalidad y selección, particularmente polémico en nuestro país dado que varios intelectuales cuestionaban la existencia de una literatura nacional: ya hemos visto, por ejemplo, los casos de Cané y Mitre en el siglo XIX, y nuevas voces se harán oír luego de la obra de Rojas.<sup>112</sup> Esta pulsión por el

---

<sup>112</sup> Antonio Pagés Larraya (1958) comenta que luego del discurso mediante el cual Rojas tomó posesión de la cátedra de Literatura Argentina, el decano de la facultad, Rodolfo Rivarola, manifestó su escepticismo diciéndole “Usted acaba de prometer un riquísimo guiso de liebre, quisiera saber de dónde va a sacar la liebre...” a lo que Rojas respondió “Créame, señor decano, que ya salí a cazarlas desde hace tiempo” (Dubatti, 2004-2005). Desde esta desconfianza inicial, pasando por las críticas de Groussac

todo se justifica en la *Historia* por su carácter fundacional. Luego, se podrá elegir, dice Rojas, en tanto, hay que acopiar y por consiguiente, construir un sistema teórico hospitalario y heteróclito que permita congregar. Según Funes:

La fricción entre exhaustividad y relevancia también explica el eclecticismo de los caminos teóricos, ya que se trataba de ‘compendiar’, de demostrar la existencia de producción literaria suficiente para ser analizada. Esto se contraponen con la intención crítica, que requiere de un proceso de selección, según la perspectiva del campo ‘científico’ de las historias de las literaturas europeas, asunto que marcaba la diferencia entre el mero anticuario y el crítico. (2006: 284)

No es por tanto una empresa sencilla. Se trata de acopiar, pero señalar a la vez aquello que vale la pena conservar y evidenciar así no sólo el empeño por reunir, sino el saber para elegir. Si bien el autor aparece como poseedor de la “totalidad” y por consiguiente su *Historia*, puede dar cuenta del todo, también tiene como cometido proporcionar la selección de textos célebres (reproduce sólo algunos de los facsímiles que ha reunido; tiene “a su vista” el original que ha conseguido; incluye una reproducción del único ejemplar, que se encuentra en su poder; etc.), en medio de aquello que sólo se menciona como muestra de erudición o para ser “salvado del olvido”:<sup>113</sup> “Abro aquí sobre mi mesa de trabajo, el vetusto infolio, de resacas hojas amarillentas, para buscar los títulos más interesantes, y leo...” (Rojas, 1917-1922: III, 40).

Cada caso, cada texto se articula así con otros formando sistemas, enhebrándose, articulando un edificio sólido y coherente. En este sentido, la historia de Rojas se ajusta perfectamente al análisis que realiza Michel Foucault con respecto a la historiografía en general y especialmente a la escritura de historia de las ideas. Afirma este autor en la *Arqueología del saber*:

La mayoría del tiempo, el análisis del discurso está colocado bajo el doble signo de la totalidad y de la plétora. Muéstrase cómo los diferentes textos con que se trabaja remiten los unos a los

---

(1980) que calificó la *Historia* como “floripondio al libro”, hasta las posteriores ironías de Borges, un importante sector de los intelectuales argentinos cuestionaron la extensión y excesiva “amplitud” del proyecto de Rojas.

En contraposición con esta mirada, tal como señala Oscar Blanco (1999), hay intentos previos de hilvanar una historia literaria argentina, por ejemplo en ciertos textos de Juan María Gutiérrez y, como ha señalado Bombini (2004), también en el campo de ciertas publicaciones que circulaban en el ámbito escolar.

<sup>113</sup> Se trata en definitiva de armar *el corpus* de la literatura argentina y, como señala Gabriela Mizraje (2001: 6): “Desde el folclore musical hasta la narrativa de los modernos, sus exhumaciones determinan tanto un hallazgo como una fundación. El corpus lo armó Rojas –ese que aún hoy conforma el canon (acertado o corregible) de la literatura nacional...”

otros, se organizan en una figura única, entran en convergencia con instituciones y prácticas y entrañan significaciones que pueden ser comunes a toda una época. Cada elemento tomado en consideración se admite como la expresión de una totalidad a la que pertenece y lo rebasa. Y así se sustituye la diversidad de las cosas dichas por una especie de gran texto uniforme, jamás articulado hasta entonces y que saca por primera vez a la luz lo que los hombres habían "querido decir", no sólo en sus palabras y sus textos, en sus discursos y sus escritos, sino en las instituciones, las prácticas, las técnicas y los objetos que producen. (Foucault, M., 1970: 200)

Esta descripción de las operaciones características de la maquinaria histórica permite ver que lo que a partir del Centenario se concibió en cierto sector del campo cultural como *la literatura argentina no es sino la construcción de un discurso acerca de la literatura argentina*, que emergió en ese contexto particular debido a determinadas circunstancias políticas y enunciativas. Esta construcción se basa en ciertos supuestos: que la literatura argentina tiene sus orígenes en la cultura grecorromana, su pasado en las letras españolas, abonadas por la "raza americana nativa" y particularmente por el lenguaje del gaucho; que puede dividirse en períodos que entran en diálogo con nuestra historia sociopolítica, vinculados a su vez, aunque a destiempo, con los movimientos artísticos europeos; que está sustentada por "grandes personalidades" y "obras" que son joyas en medio de la escoria; que tiene en todos los géneros y épocas una etapa embrionaria y gestacional, otra de consolidación y finalmente una de decadencia y transición hacia la etapa siguiente; que la literatura habla de otras cosas, tiene un sentido que el erudito sabe desentrañar, que transmite valores con los cuales se puede forjar la identidad nacional en un contexto de crisis.

A su vez, la *Historia de la literatura argentina* puede ser pensada como un auténtico "manual". Según Gustavo Bombini (1991: 16), éste se define como "Objeto fetiche, constructor de ilusiones totalizadoras: en el manual está toda la literatura y la enseñanza de la literatura se homologa a la enseñanza de la historia de la literatura". El manual lo sabe todo, pero pauta qué es lo que hay que leer a través de distintas operaciones, entre las que se destaca, por supuesto, el recurso a la historia y, en este caso en particular, las relaciones entre historia literaria e historia política.

Sin embargo, Rojas señala permanentemente a través de reflexiones autorreferenciales las exigencias particulares que conlleva la tarea que se ha impuesto. Las decisiones retóricas, teóricas y disciplinares que se deben tomar a cada paso son expuestas por la voz narrativa, conformándose así un texto que no sólo engendra la

literatura nacional, sino la teoría necesaria para estudiarla, en tanto exhibe su propia constitución textual. La *Historia* explica su gestación, su estructura, sus métodos, así como las implicancias filosóficas, políticas y estéticas de este gesto inaugural.

Sabemos ya que la historia de una literatura no puede explicarse por los mismos métodos que la historia de una sociedad. La estructura externa de un pueblo, renovándose a través del tiempo, crea una sucesión de acaecimientos que puedan ser narrados. Cuando se estudia la formación de una cultura, el tema se hace, en cambio, más propicio a la “descripción” que a la “narración”. El / documento escrito, que para el autor de historia política es una prueba del suceso real, constituye para el autor de historia literaria todo el suceso, el hecho en sí, espejo de las ideas, pasiones y emociones que agitaron el alma de sus propios autores y el alma de la sociedad donde vivieron. Por eso el estudio de una literatura nacional, se halla más cerca de la estética que de la historia. (1917-1922: III: 9-10)

Como si la literatura fuera un espejo que reflejara en forma transparente las ideas y “el alma de la sociedad” y no exigiera entonces más que la inocente descripción por parte de quien la observa, Rojas presenta su labor en esta cita como la del observador que no necesita poner en marcha los complejos dispositivos que son propios del historiador político. Sin embargo, aún cuando desde lo explícito el texto conforma a su enunciador como un simple espectador, poseedor en todo caso de la sensibilidad estética necesaria para esta tarea contemplativa, las estrategias discursivas que gestan esta *Historia* y que aparecen expresamente autorreferidas desmienten esta afirmación. El contraste entre narración y descripción, que pareciera ser no sólo discursivo sino fundamentalmente epistemológico, es aludido en un texto que *hace* lo contrario de lo que aquí enuncia. Esta tarea en cierto sentido pasiva, propia de un lector que se satisface en una recepción estética del texto literario, es cuestionada en otras afirmaciones del mismo Rojas, que hacen hincapié precisamente, en la tarea de montaje y la labor interpretativa esenciales en la construcción de una historia de este tipo. Dice por ejemplo: “No basta conocer documentos: es menester interpretarlos. No basta pergeñar monografías: es menester utilizarlas en más vasta arquitectura...” (Rojas, 1917-1922, VI 12)

El historiador habla aquí de “utilizar” la literatura en lugar de limitarse a describir ese “espejo de ideas”. El propósito es construir un edificio mucho más vasto, por eso la tarea es enorme: requiere de planos que ordenen y señalen puntos de apoyo, que marquen jerarquías, que coloquen andamios, ya que no se trata sólo de dar cuenta del pasado, sino de construir un porvenir: “Si me he impuesto la enorme tarea de estudiar nuestra pasada evolución literaria, es para depurarla, buscando en ella un orden, una

jerarquía, una ley, que habrán de ser la pauta de nuestra literatura venidera” (Rojas, 1917-1922, VI: 749). Es así que en medio de esta “enorme tarea” se dibuja también la figura de un intelectual que a partir de sus estudios literarios puede buscar *la ley y dar la pauta* no sólo de cómo ha de ser la literatura argentina, sino la argentinidad misma. Este quehacer conforma entonces ciudadanos en tanto troquela también cierta representación del intelectual.

### **La voz del historiador, la palabra del profesor, el susurro de un sujeto**

La escritura de esta *Historia* conforma a un narrador-historiador complejo. Por un lado, la búsqueda de la objetividad e imparcialidad del historiador positivista se hacen evidentes en numerosos casos, en forma explícita. La primera persona se esfuerza y habla de su esfuerzo para juzgar las obras desde la erudición, desde el saber como literato, sin caer en vicios sectarios, como, por ejemplo, cuando juzga la cultura clerical de la conquista (1917-1922: III, 289), o cuando se niega a analizar a los autores aún vivientes, ya que podría “despertar en el malicioso lector sospechas de emulación o camaradería” (1917-1922: VII, 10-11). Así, persigue una ecuanimidad intelectual, dentro de la cual se juzgue a las obras y los autores, en colaboración con los lectores.

Ahora bien, dado que se piensa que la literatura es una de las manifestaciones del “alma argentina” y que al dar cuenta de ella se está forjando y definiendo la identidad cultural de la nación, hay textos y proyectos estéticos que son reivindicados no por su calidad literaria sino por afinidad ideológica, por los valores morales o patrióticos que promueven, por la relevancia histórica o política del personaje e, incluso, por las relaciones existentes entre el escritor estudiado y el historiador. La literatura educa no sólo la conciencia estética, sino el sentimiento cívico y desde esta perspectiva es importante destacar ciertas obras, transcribirlas, difundirlas, promover su utilización pedagógica. Así, por ejemplo ocurre con el himno de Luca, escrito en 1810, del cual dice Rojas:

Esta composición fue el himno patriótico de aquellos días febriles... Olvidado muchos años después, el ingenuo cantar ha reaparecido en nuestras escuelas. Y a fe que tiene allí su sitio, por su antigüedad venerable y su ingenua sencillez que la convierten, como a otros cantos de la época, en excelente pieza del repertorio escolar, para la educación del sentimiento cívico, del sentido histórico y de la emoción estética. (1917-1922: IV, 603)

Educación estética y educación moral se fusionan, se invaden, se sostienen. En la nota al pie colocada a continuación de la cita anterior, Rojas afirma:

El Consejo de Educación debiera hacer revisar por ojos expertos el repertorio musical y literario de las escuelas primarias. Se hace necesario ahuyentar numerosos cantos modernos, malos desde el punto de vista didáctico, político y estético. Es en lo ya producido por buenos poetas donde debe buscarse la difícil composición apropiada a los niños, y no encargarla a cualquier poeta de lance, con detrimento de la educación moral. (603)

Los “ojos expertos” deben proveer al Estado el repertorio literario apropiado para la educación moral de los niños y de los ciudadanos en general. Por eso el proyecto de Rojas busca concretarse dentro del sistema educativo, en la escuela primaria y en la Universidad, pero también en otros ámbitos, como vimos ya en el caso de su *Biblioteca Argentina*. En el contexto social del Centenario, esto significa educación cívica, conciencia nacional, valores patrios: coherencia “desde el punto de vista didáctico, político y estético”. El historiador concebido como el experto, da cuenta de los textos que han de conformar el corpus de la literatura argentina, los ordena, explica y selecciona en función de esta definición de la nacionalidad de la que habla en las primeras páginas de su *Historia*. Este objetivo, sin embargo, no es considerado como un escollo que puede opacar la mirada imparcial del hombre de letras. Al contrario, es desde esta perspectiva que su labor intelectual se legitima y cobra sentido.

La literatura argentina es hasta Rojas una tierra yerma, un espacio sin demarcar ni labrar, sin cartografía que indique al interesado cómo o por dónde recorrerlo, sin señales que prevengan acerca de las zonas peligrosas o destaquen las bellezas del paisaje.<sup>114</sup> Rojas asume la tarea de diagramar el espacio de la literatura nacional, pero para ello no basta con señalar, mencionar o recomendar ciertos textos o autores; en la mayoría de los casos, hay que editarlos, “traducirlos”, copiarlos, etc. Hay libros incunables, manuscritos deteriorados, obras que dadas sus dimensiones se vuelven inaccesibles al público lector, literatura oral que corre el riesgo de perderse en la memoria; entonces, no basta con ser historiador: hay que ser colector, etnógrafo,

---

<sup>114</sup> Laura Estrín (1999) también ha señalado esta operación de Rojas como otro punto de contacto con el proyecto de Sarmiento: si el sanjuanino emprende la tarea de poblar el desierto, demarcarlo, ordenarlo, trazarle caminos y fundar escuelas, Rojas busca concretar estas acciones en el campo de la literatura nacional. A esto me referiré más adelante.

editor, director de publicaciones, transcriptor, traductor. Así la tarea del coleccionista y la del historiador se hermanan. Más allá de la labor a la que me referí en el capítulo precedente llevada a cabo a través de la publicación de *La Biblioteca Argentina*, puede considerarse la *Historia de la literatura argentina* en sí misma como colección y a la voz textual en tanto coleccionista. Esta obra conforma un sujeto transcribe, copia, reproduce, glosa o comenta las recopilaciones o ediciones realizadas por el mismo Rojas. No se analiza la obra de un autor, sino la antología que sobre él ha preparado Rojas-profesor, justificándose el recorte operado. O, se analiza la totalidad de la producción poética de determinado período, recopilada en esfuerzo minucioso por Rojas-historiador. Tal es el caso de la poesía de la Independencia, por ejemplo, estudiada a partir del *Cancionero* editado por Rojas. Al respecto, él afirma en su *Historia*:

He coleccionado en un volumen que próximamente publicaré, todas las composiciones en verso que las invasiones inglesas inspiraron en nuestro país. Digo “todas las composiciones”, porque he reunido los poemas notorios y las piezas inéditas que me ha sido dado conocer. No abrigo duda de que algunas pueden haberseme escapado en la diligente investigación; pero tengo asimismo la seguridad de que no hay canto de algún mérito, publicado entonces o simplemente compuesto y salvado de olvido por noticia de colectores póstumos, que no haya sido amparado en ese volumen, hasta formar el *corpus* lírico que aquí voy a comentar. (1917-1922: IV, 527)

El afán de totalidad, preciado fruto de la “diligente investigación”, se evidencia en la cita anterior. El coleccionista reúne obras y construye el *corpus* que aquí puede analizar y comentar. En ocasiones, estos textos reunidos se incluyen en *La Historia* que funciona así simultáneamente como “antología”, como en el caso del tomo dedicado a *Los gauchescos*, en el cual se transcriben coplas, vidalitas, escondidos, etc. recopilados por un autor-colector, o como “antología provisoria” cuando se trata de material desconocido, sin traducción, disperso. Una segunda operación es la que remite a antologías preparadas por un autor-editor, como en el caso del *cancionero* con las composiciones en verso compuestas durante las invasiones inglesas o los análisis basados en los libros reunidos en la *Biblioteca Argentina*. Finalmente, cuando no es necesario u oportuno transcribir la producción de determinado autor, da las indicaciones necesarias para realizar la antología correspondiente. Esto puede verse, entre muchos otros casos, en el tratamiento de los denominados “prosistas fragmentarios”, en el último tomo de su *Historia*.

Así se conforma un sujeto historiador-colector-editor-profesor que a la vez que recoge los materiales dispersos y ocultos, los ordena, traduce y edita, para indicar luego desde su saber profesional, filológico, y su “espíritu patriótico” la selección pertinente para ofrecer a los lectores. El corpus de la literatura argentina debe sufrir entonces una serie de operaciones para convertirse en corpus transmisible, legible. En este sentido, jerarquizar, catalogar, corregir, explicar mediante notas, prólogos, traducciones y biografías son las estrategias que pone en marcha la maquinaria de la *Historia*, al igual que vimos anteriormente en el caso de *La Biblioteca Argentina*. Por ejemplo, para analizar el *Soneto a Santa Rosa de Lima* de Luis de Tejeda, poeta colonial, luego de transcribirlo como introducción para el análisis de la obra posterior y más conocida del autor, afirma en una nota al pie: “Trátase, pues, del primer soneto escrito en tierra argentina y por autor argentino, habiéndome el azar deparado a mí la oportunidad de ser su descubridor y editor. Para comodidad del lector, modernizo la ortografía en los pasajes citados.” (III, 293). Cuando analicé los textos de Rojas en *La Biblioteca Argentina*, hice alusión a este rol de “descubridor” y “editor” que debe adecuar el texto para volverlo “cómodo” para el lector. Señalé también cómo en el caso de Tejeda, este rol fue disputado por un investigador de la Universidad de Córdoba. Lo mismo ocurre en la *Historia* (en general con las mismas palabras) y al igual que hace el coleccionista, aquí el historiador pasa a narrar y explicar la vida del poeta a partir de sus textos. Desde este paradigma interpretativo, “Vida y obra” de los autores se complementan, se intersectan. A su vez, la lectura del “ambiente social” es imprescindible para la interpretación literaria e histórica de los textos, y la *Historia* suministra al lector ambas informaciones: como cualquier manual, provee de todo lo necesario para construir un modelo de consumo literario. Es el historiador, que en este caso es docente, el que posee el saber y mediante estas operaciones lo transforma en material procesado, didáctico, consumible.<sup>115</sup>

---

<sup>115</sup> Todo docente efectúa en su tarea una “transposición didáctica”. Yves Chevalard define este concepto como el trabajo que transforma un “objeto de saber” en un “objeto de enseñanza” (Chevalard, Y., 1997: 45). Esto implica seleccionar, adecuar y crear objetos didácticos nuevos acordes con *las demandas didácticas de la sociedad*. Rojas como docente, responde a la demanda didáctica de restaurar la nacionalidad a través de estas operaciones para la conformación de su *Historia*.

A su vez, ya que el fin último de esta tarea pedagógica es *restaurar la nacionalidad* no deben omitirse los juicios valorativos al respecto. Así, dado que Tejeda es un poeta colonial, Rojas aclara:

Si la literatura es una función colectiva, el poeta representativo no puede aparecer sino en pueblos que tienen conciencia de su entidad, de sus caracteres diferenciales, de su suelo, de su tradición de su ideal. Nada de esto existía en nuestro país durante el siglo XVII. Ni siquiera como sociedad "colonial" estábamos definidos en nuestro carácter territorial de argentinos.

Un poeta nacido por azar en este medio embrionario debía pertenecer más a la raza de sus progenitores que a la tierra de su cuna accidental.../

Pero aún así considerado,... nadie podrá negar que por su vida y por su obra, don Luis de Tejeda se levanta en el siglo XVII, como la personalidad más interesante y compleja de nuestros orígenes literarios..." (1917-1922 III, 332-333)

Y, en medio de este concierto de voces, entre las que se escucha al historiador, al asesor estatal, al editor, se quiere acallar la voz de una subjetividad. Las opiniones parecen fundadas en criterios estéticos o morales que se presentan como absolutos e incuestionables, pero, a veces, se percibe entre ellas a una primera persona con recuerdos y nostalgias, con prejuicios y condenas, un discurso que deja oír la soberbia y la lectura política inevitable, a pesar de los propósitos de objetividad que se exponen: "Pocos sucesos hay más hermosos que la proscripción del tiempo de Rosas, ni tan eficaces como enseñanza para edificar a la juventud de las aulas en el culto de la patria concebida como una forma de la civilización y de la libertad." (V, 253)

Hay, pues, textos, autores, sucesos "hermosos" o "eficaces" a partir de una lectura personal y política. Hay, también, libros que se rescatan, no desde la mirada del crítico adulto sino, del recuerdo del lector que se ha sido en la infancia. Así, por ejemplo, la voz de autoridad citada para defender el valor de la historia de Vicente López es la experiencia que como niño lector tuvo Rojas en la escuela:

A pesar de ello [las críticas], es uno de nuestros mejores manuales: de ahí su éxito en nuestras escuelas. Yo mismo aprobé por él mis cursos del colegio y recuerdo que lo leía con placer, sin descubrir ningún defecto de información ni de lenguaje, y más bien holgándome en su amenidad. (1917-1922: VI, 632)

Los criterios para valorar los textos no parecen aquí fruto del saber de un crítico "moderno y culto", como en algunos pasajes se autoproclama, o del filólogo, sino las apreciaciones más personales y subjetivas. Incluso, en ocasiones, confiesa la imposibilidad de juzgar a determinado autor, debido a las evocaciones íntimas y familiares que le suscita, tal es el caso de Zorrilla, por ejemplo (VII, 365).

Entre las afirmaciones magistrales del historiador y el erudito, se inmiscuye pues, el susurro de un sujeto con recuerdos y opiniones personales, una voz que intenta legitimarse desde otros espacios. Ya es haber poseído determinado ejemplar desde la infancia, gracias a la rica biblioteca paterna; o ya son los aplausos recogidos luego de recitar a los seis años en una fiesta escolar una oración de Chassaing, “primera salida por la patria y la poesía” (Rojas, 1917: VII, 354) los que avalan determinadas opiniones. O es la palabra de Bartolomé Mitre, el “prócer” político e intelectual por antonomasia, prodigada al joven Rojas, la que anima la escritura de esta *Historia*:

Yo conocí a Mitre en su casa de la calle San Martín... He vuelto varias veces a aquella casa ilustre mientras componía este libro, y al volver a ella se me avivaba el recuerdo de esa primera visita que emocionó mi juventud... / díjome sobre su vida coronada y sobre mi vocación incipiente, graves palabras que no he olvidado, y cuyo espíritu anima las páginas de esta *Historia*. (1917-1922: VI, 741-742)

La historia del yo se filtra en la *Historia de la literatura*, y aunque Rojas (VII, 11) excluye a los autores contemporáneos porque, dice, “ya no sería historia para mí, sino crónica de mi generación o autobiografía”, la voz de una subjetividad deja sus huellas temblorosas en el recorrido de este discurso histórico.

### **Apuntes de clase**

La *Historia de la literatura argentina* es una *Historia* completa pero que recorta lo legible; una *Historia* que suministra los saberes necesarios para la lectura de esos textos; una *Historia* de autores, sostenida por las “personalidades más interesantes”; una *Historia* que enseñará a leer la literatura argentina; la *Historia* para modelar la conciencia nacional.

En este sentido, funciona también como texto central en la tarea docente de Rojas. Al respecto, Dubatti (20004-2005) señala el error de ciertas lecturas críticas que encapsulan el análisis de la *Historia* de Rojas al circunscribirla a su uso en el ámbito universitario.<sup>116</sup> Si bien los rasgos que analizaré a continuación demuestran que este

---

<sup>116</sup> Dice Dubatti (2004-2005: 292-293) que en Rojas, “...la cátedra es un medio más para el desarrollo de la doctrina nacionalista, no una finalidad en sí... La cátedra es un avatar más –central, sin duda– del ejercicio nacionalista, una herramienta más para el trabajo de estimular el amor, la conciencia y la

libro funciona como una maquinaria privilegiada para apuntalar la tarea docente de Rojas, es fundamental no perder de vista que para este intelectual la labor educativa excede su trabajo en la cátedra. Rojas cree que la literatura educa en la ciudad, en la escuela primaria, en ediciones populares o que al menos excedan un consumo elitista o circunscripto al ámbito académico. Por esto, cuando considero que la *Historia* es un dispositivo que funciona como andamiaje de la docencia en Rojas, no niego sus usos políticos en el marco del programa nacionalista: al contrario, me interesa señalar los vínculos entre ambos y el uso didáctico que asume la literatura argentina durante el Centenario.

Hechas estas aclaraciones, sostengo que la *Historia de la literatura argentina*, en tanto sustento de la labor docente de Rojas, puede considerarse el material de lectura obligatorio para resolver los trabajos prácticos que propone como profesor; también como la que determina sobre qué se puede escribir si se pretende ser original (es decir, encontrar aquello que Rojas no haya dicho); es la que aparece en la bibliografía que acompaña los programas de Literatura Argentina en la carrera universitaria y la que hizo variar los planes de estudios en las escuelas normales y nacionales; es la que guía y estructura el dictado de las clases y los seminarios del profesor Rojas. Esto, repito, no invalida su aspiración de intervenir en un ámbito mucho más amplio que la clase, ya que como afirma Rojas, pretende ir mucho más allá, busca definir “el ideal argentino”, construir la nacionalidad. Sin embargo, este carácter de “apunte de clase”, de sostén de la tarea didáctica, deja en la escritura de esta *Historia* marcas significativas, que demuestran que los usos pedagógicos de la literatura se ponen en marcha no sólo en las instituciones educativas, constituidas específicamente para ese fin. La *Historia de la literatura argentina* conforma a un lector-alumno, un lector al que se supone que hay que proveer de una serie de conocimientos que no posee, un lector al que hay que “enseñar”, recomendar autores, prevenir, como vimos también en el caso de *La Biblioteca Argentina*. Aquí nuevamente se conforma a un lector dócil, que ha de modelarse a través de consejos y pautas de lectura. Si de enseñar a leer se trata, hay que indicar, ordenar, desprestigiar versiones

---

praxis del nacionalismo “forma[ndo] en los individuos de cada nación la conciencia colectiva de la nacionalidad a la que pertenecen”. Se trata de una tarea cívica y educativa que excede la universidad...”

contrarias. Usando casi las mismas palabras que aparecen en la “Noticia Preliminar” de las *Obras políticas* de Monteagudo que publica en *La Biblioteca Argentina*, Rojas dice:

Los enemigos de Monteagudo han podido, con sus calumnias, más que él con sus sacrificios. Pero *ha llegado el momento* de la verdadera gloria, con la divulgación de *esas* páginas suyas. Dejará Monteagudo de ser un mito grotesco para convertirse en un héroe intelectual. Y si he dilatado esta noticia, es porque necesitaba no solamente explicar la estructura *del volumen que titulé Obras políticas*, sino prevenir al joven lector que ha de estudiarlo, contra la leyenda de Monteagudo. Léalo con benevolencia y sin prejuicio, mi joven lector, pues tal es el mejor documento donde puede estudiar a tal personaje, y conocer muchos secretos de nuestra revolución y de su historia.” (R. Rojas, 1917, V: 58)<sup>117</sup>

El consejo señala un camino de lectura, impide las bifurcaciones, prohíbe tomar atajos. Proclama que el recorrido correcto es el que permite extraer de la literatura ideas y modelos, el que señala personajes nobles, el que rescata valores patrióticos. Los textos se vuelven “modelos” que el profesor obsequia a sus jóvenes lectores-alumnos:

Al comentar este ensayo de Echeverría, no creo hacer el descubrimiento paleográfico de la obra, puesto que está ya publicada sino esclarecer sus ideas y vitalizar un texto muerto... Echeverría ha sido uno de los libertadores del pensamiento argentino; uno de los precursores de la filosofía nacional; y en estética y política un maestro de nuestros maestros. Aun cuando más no fuese por esa posición privilegiada que le concedió la historia, merecerían sus páginas ser releídas por las nuevas generaciones. Los jóvenes artistas nacionales u profesores de retórica deben volver a ellas... (1917-1922: V, 178)

Aquí no se trata entonces de descubrir y publicar; se trata más bien de explicar y enseñar, para que se enseñe. Ser maestro de maestros, al igual que Echeverría.

Retomado el discurso de la imparcialidad, la voz del profesor se presenta como el canal a través del cual se acerca a los jóvenes lectores el material desde donde han de establecer comparaciones, investigaciones, críticas y juicios. Repitiendo las palabras presentes en la “Noticia preliminar” correspondiente a las *Reflexiones* de Gorriti, Rojas afirma en su *Historia*: “Yo no pretendo establecer comparación de méritos entre este libro de Gorriti y el de Echeverría o Sarmiento: doy simplemente información cronológica indispensable a quien desee compararlos.” (1917-1922: V, 81)

---

<sup>117</sup> He destacado en itálica las sutiles diferencias entre la “Noticia preliminar” a las *Obras políticas* de Monteagudo y el texto respectivo en la *Historia de la literatura*. Mientras que en el primero dice Rojas “Pero *se acerca ya el momento* de su verdadera gloria, con la divulgación de *estas* páginas suyas... necesitaba *explicar la estructura y el origen del presente volumen...*” (Rojas, 1916<sup>a</sup>: 32). Las operaciones de Rojas están en acción. La “Noticia Preliminar” está fechada en 1915 y publicada en 1916. La *Historia* se publica un par de años después y ya se han evidenciado cambios en la concepción y lectura de la obra de Monteagudo: el momento que se estaba acercando ya ha llegado, debido obviamente al trabajo de edición y docencia de Rojas.

La Historia, como un apunte de clase, brinda información y propone líneas de trabajo, como cuando afirma que le “placería que algún joven historiador –por ejemplo algún joven historiador jujeño, paisano suyo para más interés-“ (1917-1922: V, 83) completara su investigación sobre Gorriti, como había pedido también en “Noticia preliminar” a las *Reflexiones* publicadas un año antes; o cuando enumera al final del octavo tomo la nómina de temas que habrá que estudiar en adelante; o cuando dicta la lista de libros que hay que consultar para abordar determinado autor, período u obra. A veces en el cuerpo mismo del texto, pero más frecuentemente en notas al pie, el profesor adoptando el plural mayestático, señala incluso el orden en el que debe leerse esta bibliografía complementaria.<sup>118</sup>

Además de incluir la recomendación del profesor, el carácter de "apuntes de clase" de esta escritura se evidencia en ciertas marcas de oralidad y determinados recursos propios del diálogo pedagógico. Preguntas retóricas, hipérbaton característicos de la voz de un orador, enumeraciones de preguntas y respuestas, en fin, una serie de operaciones propias del discurso didáctico oral, el de la clase, que se insertan sutilmente en la pulida estructura de esta escritura histórica. Obsérvese este "diálogo" acerca del Romanticismo:

¿Cuál romanticismo fue traído de Francia? -El de Echeverría.

¿Y el romanticismo francés o europeo, pudo reflejarse en el alma de Echeverría como en Byron o en Hugo? - No, ciertamente.

¿Y ese romanticismo europeo... pudo mantenerse idéntico a su modelo de origen, una vez trasplantado a América? - No, tampoco... (V, 269)

Así brotan en la palabra escrita las voces de las preguntas y las objeciones, para que el profesor conteste y fundamente, exponga, explique, refute, reordene la incipiente lectura que corre el riesgo de descarrilarse: "Luego -se me objetará- ¿aquello era la civilización contra la barbarie?... No, me apresuro a responder" (Rojas, 1917-1922: V, 296).

---

<sup>118</sup> Véase este ejemplo:

"Al estudiante novel o al estudiante extranjero que desee conocer a Rosas, le aconsejamos empezar por el estudio de su época y su medio, en... Después de bosquejar mediante estos libros, el ambiente nacional y provincial, podría leer las obras siguientes, especialmente dedicadas al tirano y su tiempo... A fin de confrontar la leyenda con la historia, conviene conocer otras fuentes documentales: así la prensa de la época, los archivos y memorias. De la prensa rosista recomendamos... / de la prensa antirrosista..." (Rojas, 1917-1922: V, 280-281)

Tal como señala Estrín (1999: 94), la *Historia* de Rojas es una “narración didáctica” tanto desde el punto de vista de la forma discursiva (“...la confección de un resumen y un índice temático en cada capítulo y en cada tomo... proponer los trabajos de investigación en marcha de sus alumnos, una extensa bibliografía, los programas de sus clases y de sus exámenes”), como desde el punto de vista ideológico, en tanto “pulsión que encausa un adoctrinamiento nacionalista semejante a una iniciación”. Mediante estos procedimientos, la *Historia de la literatura argentina* de Rojas se transformó durante décadas en la lente a través de la cual se leería el corpus de la literatura nacional. La enseñanza de “las letras” se homologó a la enseñanza de su historia y a la promoción de una serie de valores extraliterarios, fuertemente vinculados con el desarrollo de una identidad nacional. Rojas escribió la historia de la literatura y pautó el modo de leerla, enseñó a leerla.<sup>119</sup> Construyó un modelo de lector que respetaría ciertas jerarquías, acudiría a los textos buscando determinadas cosas, ordenaría sus lecturas de acuerdo con esquemas establecidos, completaría lo leído con los saberes expuestos por la autoridad. Como una actividad pasiva, receptora de una versión pulida, perfectamente ubicada en un corpus sólido y completo, se perfiló el quehacer lector. Un corsé difícil de soltar delineó el cuerpo lector, diseñando formas deudoras del “programa de argentinización” del Centenario. Tal como señala Graciela Montaldo (1989: 35), Rojas, al igual que los demás intelectuales de esta generación, se abocó a “crear un modelo cultural para el estado”. Este modelo es fruto de una “conciencia histórica” particular y se legitima por años como el paradigma oficial de acceso a la literatura argentina.

### **Nomenclaturas, agrupamientos, categorías**

La historia exige la recolección y exhumación de documentos, pero la excede: narrar es interpretar y ubicar los textos en “una más vasta arquitectura”. Rojas habla a menudo de los andamios que ha debido levantar para lograr la construcción del edificio de su *Historia* y destaca como valor fundamental de su empresa el “sistema de

---

<sup>119</sup> A este cambio de un paradigma preceptivo a uno histórico en la enseñanza de la literatura me referiré con más detalle en el próximo capítulo.

ideas” que articuló para interpretar “la evolución de la cultura en el Plata”. Si bien uno de los aspectos que la crítica suele destacar de su operación historiográfica es la valorización de la gauchesca y la entronización del *Martín Fierro* como el poema épico nacional no son estos los rasgos más originales de su proyecto. Incluso en las lecturas más contemporáneas a la fundación de la cátedra de Literatura Argentina, como la que puede verse en la encuesta que publica la revista *Nosotros* en junio de 1913, se circunscribe su análisis a la canonización del poema de Hernández. Sin embargo en la clase inaugural, como señala Dalmaroni (2006: 101), aunque la gauchesca y el *Martín Fierro* son “objeto de proposiciones llamativas, ocupan apenas una página” ya que el verdadero núcleo de esta conferencia es “la presentación de un vasto programa de investigación bajo la forma de un panorama histórico de la ‘literatura argentina’ desde ‘Los Orígenes’ hasta ‘La Actualidad’ y sobre la base de una serie de presupuestos doctrinarios y metodológicos de pretensión sistemática”.<sup>120</sup> Aquí reside, coincido, la gran apuesta de Rojas y a ello se aboca a través de distintas acciones: agrupar, dar nombres, señalar relaciones y fundar categorías de análisis que ubiquen las obras en un sistema nacional. Tal vez, lo más estudiado en este sentido, es el tomo referido a “Los gauchescos”, por eso he elegido detenerme aquí en el destinado a “Los proscritos”, menos abordado por la crítica y particularmente interesante en función del recorte aquí propuesto. Cuando Rojas analiza el Romanticismo rioplatense, estas operaciones son objeto análisis, resemantización, agrupamientos y reagrupamientos, debates en torno a las denominaciones que tuvieron (y tienen) una potencia y una llamativa vigencia en los estudios literarios argentinos.

Las categorías a partir de las cuales se reúnan autores y textos son puestas en cuestión a lo largo de toda la *Historia*, se reflexiona en torno a ellas, se rechazan términos y conceptos foráneos, pero se sabe que en definitiva esas nomenclaturas no son sino un apoyo que permitirá montar el sistema de interpretación de la cultura nacional que a Rojas le interesa. Precisamente, en el caso de la literatura romántica, Rojas (1917-1922 III, 1: 9) ensaya diversas denominaciones: “Toma su nombre esta parte, de los escritores que estudio en ella, pues casi todos sufrieron proscripción

---

<sup>120</sup> Este recorte se relaciona, como señalaré luego, con la comparación que instala la dirección de la revista entre las lecturas del *Martín Fierro* que proponen Rojas y Lugones.

durante el siglo XIX, a consecuencia de nuestras convulsiones políticas.” Aunque un poco más adelante aclara:

Los autores aquí reunidos pudieron haberse agrupado bajo el nombre de “Los patricios”, definiendo así el móvil de sus vidas como ciudadanos y el tema de sus obras como escritores, mas he preferido el título de *Los proscriptos* por ser ya familiar entre nosotros, y porque tal accidente biográfico sugiere el rasgo heroico de sus almas y el sentimiento romántico de sus obras. Este otro nombre despierta además mi simpatía, porque autores, poetas y pensadores continuamos siendo los desterrados de cada generación, en esta incipiente sociedad nuestra, donde la ganadería y el plebiscito son los parnasos de la muchedumbre. (1917-1922 III, 1: 10)

Optar entonces por esta denominación evidencia las relaciones que Rojas busca entre la serie literaria y la social. Más allá de los rasgos específicamente literarios y del valor estético de la producción romántica, Rojas remarca permanentemente el valor que tuvieron en la construcción de la nacionalidad. Jerarquizar entre el cuerpo de textos escritos a lo largo del siglo XIX aquellos que se produjeron en la proscripción es un gesto fundamental que delimitará un modo de concebir la literatura argentina, que ciertamente trascenderá el ensayo de Rojas y se afirmará como una vertiente vigorosa nuestra historia cultural.

Por otra parte, afirmar que la categoría de “proscripto” despierta simpatía y puede emplearse en sentido metafórico para referirse a los artistas en general, es también pensar la prohibición y el destierro como condición necesaria para el auténtico creador. En este sentido, para Rojas, los escritores románticos se constituyen en los prototipos de los escritores “en esta incipiente sociedad nuestra”, que parece no valorar los bienes del espíritu. Por esto Rojas emprende una tarea de rescate literario y político. Años después, al explicar los motivos que determinaron esta manera de dividir su *Historia de la literatura* aclara:

Bajo la denominación de “Proscriptos”... estudio el drama y la gran epopeya de nuestro siglo XIX, cuando eran arrojados fuera del país los propios fundadores de la patria; período en que se elabora nuestro concepto de argentinidad, proyectándose en instituciones republicanas, con sus tipos de educación y trabajo para la ciudad futura que los proscriptos soñaban. El dolor y el ideal de esa época hállanse expresados en libros numerosos. (1939: 378)

Lo interesante de este período, para Rojas, es que en él se elabora el concepto de argentinidad y éste luego se “proyecta” en instituciones y se “expresa” en numerosos libros. Por eso es valiosa la producción literaria del Romanticismo. Rojas estructura un texto narrativo en el que no faltan los héroes y los villanos, los espacios encantados y las alusiones a los grandes relatos universales. El tomo se inicia a partir

de una relación causal y cronológica. El primer apartado se titula "El ideal de Mayo" y en él rescata el valor "social" de las obras literarias surgidas en la colonia. Así afirma: "Por el heroísmo de sus autores y por la gesta que realizaban, su obra escrita adquiere extraordinaria significación psicológica o social, como reflejo de intimidades y realidades, superando el escaso valor estético de sus propias formas" (1917-1922 III, 1: 149). La literatura es concebida aquí como un "reflejo" de las realidades y por esto y por la condición heroica de sus autores, ingresa en esta narrativa de la construcción de la Nación.

En el segundo apartado, titulado "La iniciación romántica", Rojas define la generación del 38 como la continuadora del "Ideal de Mayo", a la vez que demuestra cómo los proscritos se representan a sí mismos como los constructores de la nacionalidad argentina. La imagen del patricio es uno de los rasgos que le interesa destacar, ya que en esta *Historia de la literatura*, la voz textual se construye como heredera de esta misión y fundadora de la literatura nacional.

La tercera parte, denominada "La expatriación liberal", es el clímax del relato, el momento en el que estudia a los principales escritores románticos. Es el éxodo, el pueblo elegido escapando de la tiranía. Chile, Bolivia y Montevideo, "La nueva Troya", son los espacios que congregarán a los verdaderos argentinos.

Vivir fuera del espacio nacional fue para los Proscritos tema de reflexión permanente. En general, ellos veían ese exilio como el mejor modo de estar presentes en su país. Tal vez, la conocida frase de Alberdi (1873: 28) en su *Autobiografía* testimonie como ninguna otra esta idea: "Como no he vivido fuera de mi país sino para mejor estar presente en él por mis escritos, la historia de estos ... formará mi libro ..., pudiendo titularse: - *La vida de un ausente que no ha salido de su país*". Rojas retoma esta idea y la potencia en su lectura del Romanticismo, de forma tal que "hacerse presente" en los propios escritos es la manera de residir en el país. En la *Historia de la literatura*, los autores románticos residen en nuestra lengua: construyen la nacionalidad porque habitan y construyen la lengua nacional.

Finalmente, el cuarto y último apartado, denominado "La tierra prometida", se refiere al período de la organización nacional. Desde el título, la alusión bíblica nos habla del pueblo que luego del desierto y del éxodo encuentra la tierra con la que soñó

para asentarse y fundar su cultura. Estas páginas hablan de “patriarcas” y de “santos”, de “precursores”, de “héroes”, de “vidas ejemplares”: Bartolomé Mitre, Vicente Fidel López, Juan María Gutiérrez, Nicolás Avellaneda son estudiados desde la admiración y el respeto que el discípulo debe a sus maestros. Afirma Rojas:

La belleza moral excede en ellos a la belleza literaria. Son testimonios de vidas ejemplares, almas tensionadas por el anhelo de la cultura en el medio semibárbaro. Tal accidente local, que convierte el pensamiento en heroísmo, hace de cada uno de nuestros maestros... un santo y un precursor” (1917-1922, III: 663)

Los recursos propios de la narrativa histórica, entretnejidos con los de la narrativa épica van articulando así un texto de fundaciones y orígenes. En un medio semibárbaro, los patricios fundan una lengua y una nación, del mismo modo que Rojas busca fundar su literatura al instalarla en el ámbito universitario y escribir esta *Historia*.<sup>121</sup>

### ***Eurindia***

Los incipientes y muchas veces improvisados “historiógrafos literarios” asumen una superposición de tareas: el inventario, la selección y la hermenéutica “nacional”

Patricia Funes, *Salvar la nación*

Dos años después de editado el último tomo de la *Literatura* argentina, primera versión de su *Historia*, Rojas publica en 1924 *Eurindia. Ensayo de estética sobre las culturas americanas*, texto en el que se aboca a trasladar los conceptos vertidos en la historia literaria a una historia de las artes en nuestro país y en América. Como se ve, se trata de una mirada más distanciada, ya que no se ocupará sólo de la literatura sino de las manifestaciones estéticas en su conjunto y no limitará su campo de estudio a la “cultura del Plata”, sino al territorio americano. En estos textos, el ensayista oficia nuevamente como un narrador que ordena el relato, con operaciones similares a las

---

<sup>121</sup> Como ya señalé, sin embargo, este aspecto “fundacional” de la operación de Rojas puede relativizarse a partir de trabajos como los de Bombini (2004), quien releva publicaciones que circularon en el ámbito de la educación secundaria, que ya habían propuesto canonizaciones y periodizaciones similares. A su vez, la originalidad de sus ideas, en cuanto a las relaciones entre literatura y nación también eran compartidas por un amplio grupo de intelectuales y artistas de entonces, como plantea, por ejemplo Devoto (2002).

que vimos en su *Historia*, y a la vez como un coleccionista, ya que recupera obras, las clasifica y ordena para construir un texto, que es un Templo, según una de las alegorías empleadas, dentro del cual ha de celebrarse el nuevo culto de la “argentinidad”.

La tesis del indianismo que Rojas enuncia en su *Historia*, será planteada *in extenso* en *Eurindia*. Rojas explica la cultura nacional a través del mestizaje racial que se produjo en América: los “indios”, los europeos, una mínima cantidad de población negra se fusionaron en el gaucho, y lo mismo ha ocurrido con la cultura americana, por eso la literatura gauchesca y los textos folklóricos son centrales en su manera de leer la tradición argentina. En este sentido, *Eurindia* es un claro ejemplo de uno de los paradigmas de interpretación de la interacción cultural que se desarrollan en América Latina, según el análisis de Martín Lienhard (1990). Estos “ideologemas” serían el del mestizaje, el de la aculturación y el del pluralismo cultural.<sup>122</sup> El primero, de acuerdo con este autor, responde a concepciones decimonónicas y se inscribe en el marco del positivismo, dentro del cual

... "raza" y "cultura" forman un todo indisociable. Al explicar el proceso de gestación (racial) de las poblaciones nacionales, el mestizaje definía también la naturaleza de los correspondientes procesos culturales... El paradigma del mestizaje no pasa, en realidad, de un discurso ideológico destinado a justificar la hegemonía de los grupos criollos "nacionales" que asumieron el poder a la hora de derrumbarse el sistema colonial. En medio de un paisaje político y socio-cultural caracterizado por sus mecanismos de discriminación y exclusión, el ideologema del "mestizaje" cultural debe servir ante todo para afirmar la igualdad -ocultar la desigualdad- de los diferentes grupos que componen una sociedad nacional" (94-95)

Este paradigma que también es definido por Lienhard como "un tópico literario muy exitoso" es el que permite articular la idea de conjugación rica y armoniosa de razas y tradiciones, que en el análisis de Rojas delimitan una América, crisol de razas, como vimos en *Blasón de plata*, y paralelamente, crisol de culturas, como podemos ver a lo largo de toda su obra. Sin embargo, la imagen de *Eurindia* es tal vez la que con mayor fuerza evoca este procedimiento. El nuevo lexema se construye a través de la yuxtaposición de las dos palabras: el lenguaje es un crisol dentro del cual pueden mestizarse dos términos que eran previamente independientes pero que a partir de

---

<sup>122</sup> Como vemos, la idea del “mestizaje” de Lienhard puede vincularse con la del “crisol” propuesta de Giddens (1992) y mencionada a raíz de la interpretación propuesta por Rojas en *Blasón de Plata* (1910). Recordemos que Giddens distingue tres modos de inclusión de grupos étnicos-nacionales: la *asimilación*; el *melting pot* o *crisol de razas*, en el cual se fusionan las prácticas de los recién llegados con las del nuevo lugar de residencia; y finalmente el *pluralismo cultural*.

ahora conformarán una nueva identidad. Este procedimiento se realiza también, según Rojas, en lo racial, en lo cultural y en lo simbólico.

En el “Prólogo” a *Eurindia* Rojas articula un relato a través del cual explica el origen de este nuevo concepto. Es un texto narrativo, en primera persona, cuidadosamente elaborado tanto desde sus personajes, como desde el marco espacial y temporal, cuyo interés para este trabajo justifica la cita *in extenso*:

Navegaba yo un día sobre el Atlántico, desde las costas de Europa, retornando a las costas de mi país... Mecido por la nave, entre el océano sin formas y el cielo sin astros, comencé a soñar que nos deslizábamos sobre el barro de la Atlántida anegada, cuyos restos eran aquellas islas que levantaban sus grutas de iniciación sobre ambas riberas del mar, entre Europa y las Indias. Por esa ruta habían pasado los colonizadores que desde hace cuatrocientos años navegaban de oriente a occidente, para fundar otra civilización. Los éxodos continuaban, y ahora los peregrinos eran esos parias ilusos que en el puente cantaban al anochecer la canciones de su tierra, de que sus hijos harían otro canto para una patria futura...

De pronto, apareció en mi mente esta nueva palabra: EURINDIA, que empezó a repetirse con absurda insistencia.

No sé si esta palabra llegó a mis oídos en la voz del mar, o si la hallé en el viento de la noche que soplaba en las jarcias, o si subió de los propios abismos subconscientes del alma.

Tampoco necesito saberlo ahora.

Tanto he pensado desde entonces en ella, que puedo explicar su caprichosa morfología, desentrañar su significado, y formar a propósito de ella este libro de meditaciones. (1924 I: 5-6)

El narrador se encuentra literalmente “entre dos aguas”, a medio camino entre ambos continentes, en plena oscuridad. Pareciera ubicarse desde un “no lugar” y un “no tiempo” que lo llevan al momento del origen y gestación (“Atlántida anegada”, “grutas de iniciación”) desde el cual puede ver toda la historia y a todos sus protagonistas: se remonta al pasado (“los colonizadores que desde hace cuatrocientos años navegaban de oriente a occidente”), observa el presente (“esos parias ilusos que en el puente cantaban al anochecer la canciones de su tierra”) y vislumbra el porvenir (“sus hijos harían otro canto para una patria futura”). Desde esa mirada omnisciente, “aparece” y se repite insistentemente la palabra “Eurindia”. El narrador que sabe todo ignora sin embargo cuál es el origen de esa “caprichosa morfología” que, no obstante, está en condiciones de desentrañar a través de las “meditaciones” que conforman este libro. Como si fuera el poseedor de una verdad que lo excede, como si se tratara de un poeta platónico a quien los dioses le susurran una idea demasiado profunda para la comprensión de los mortales, aquí la voz narrativa se presenta como el único que ha podido oír en su mente ese “nombre de un mito creado por Europa y las Indias” y el único capaz de explicarlo. Lo racional (“tanto he pensado”, “puedo explicar”) se

fusiona con lo mítico (“no sé si esta palabra llegó a mis oídos en la voz del mar, o si la hallé en el viento”, “meditaciones”). Si *Eurindia* es la síntesis de Europa y América, reflexionar sobre ella exige a su vez sintetizar meditación y pensamiento.

Cuando Miguel Dalmaroni analiza este relato, destaca el lugar simbólico de privilegio en el que el narrador se ubica, así como el momento de la carrera de Rojas en el que aparece, datos sin dudas significativos: el viaje del que Rojas habla aquí es su regreso al país desde Europa, donde había acudido en misión oficial para estudiar la forma como se llevaba a cabo allí la enseñanza de las humanidades. Como señalaré en el próximo capítulo, *La restauración nacionalista* (1909) es el fruto de este viaje. Este prólogo, sin embargo, está fechado en “1922-1924”, momento en el que, como indica Dalmaroni (2006: 137), Rojas ya había fundado la cátedra de literatura argentina en la universidad y ya había publicado la *Historia de la literatura*, “Es decir, cuando sabe o imagina junto a sus lectores que su nombre propio ya no necesita validar credenciales de escritor consagrado no sólo por sus pares o de educador público reconocido por el Estado tanto en lo simbólico como en lo económico”.

De esta forma, *Eurindia* es una pieza más en el corpus de textos a través de los cuales Rojas, en tanto intelectual y poeta consagrado, en tanto coleccionista y docente, parte de las manifestaciones artísticas para explicar “la argentinidad”. La estética es entonces el punto de partida para la construcción de una identidad nacional, pero debe ser también su punto de llegada. Por esto afirma en las primeras páginas del libro: “Queremos una cultura nacional como fuente de una civilización nacional; un arte que sea la expresión de ambos fenómenos. *Eurindia* es el nombre de esa ambición” (1924 I: 114). *Eurindia* forma parte del “sistema” de interpretación de la cultura nacional y americana concretado por el autor a través de la publicación de una ambiciosa serie de libros en cuya cúspide se encuentran los dedicados a los estudios estéticos y literarios, ya que para definir la “argentinidad”, Ricardo Rojas se propone un programa pautado, ordenado, cronometrado. Según sus afirmaciones, para “contemplar” ese “espíritu o fuerza que llamamos Argentinidad”, montó un complejo sistema en el que se imbrican la pretensión de objetividad, con una mirada mítica y contemplativa, como se vio ya en el relato presente en el prólogo. El siguiente fragmento evidencia cómo se entretajan estas visiones en la construcción de Rojas:

Veo... claros indicios de que los dioses de América rondan otra vez muy cerca de nosotros, sugiriendo nuevas formas estéticas y morales, como si quisieran abandonar su destierro metafísico para reingresar en el necesario tormento de la historia.

Uno de esos dioses americanos es aquel espíritu o fuerza que llamamos "Argentinidad".

En su contemplación (séame permitido confesarlo) he hallado una Etnogonía, fundada en la fusión histórica de nuestras razas (*Blasón de Plata*); una Política, fundada en el proceso de nuestra revolución democrática (*Argentinidad*); una Didáctica, fundada en la crítica de nuestros errores pedagógicos (*Restauración Nacionalista*); y pretendo ahora exponer una Estética, fundada en la evolución de nuestra cultura. Para completar el sistema doctrinario de la Argentinidad, expondré más tarde una Economía, mostrando la fecundidad de ese principio en sus aplicaciones pragmáticas." (1924, I: 85)

La primera persona ve indicios y contempla lo sugerido. Se trata de una mirada religiosa, que sabe ver lo que sólo se intuye, que descubre lo que sólo el iniciado puede conocer. Esta palabra escrita pide permiso entre paréntesis para volverse confesión y señalar que sus hallazgos se han transformado en libros. Los títulos de esos textos también se colocan entre paréntesis, en una escritura colmada de términos que sugieren evocaciones místicas. La "Argentinidad", principio definido como un "espíritu", "una fuerza", incluso como un "dios", deviene un concepto fecundo para análisis abarcadores y pragmáticos. Sin embargo, cabe señalar, nunca llegó a escribir la Economía que con entusiasmo y fe promete para demostrar la "aplicabilidad" práctica de sus intuiciones contemplativas

Rojas plantea un programa que recorta un asunto, la argentinidad, y pretende abarcarlo en forma exhaustiva, abordando la totalidad de sus facetas. Cada uno de sus libros, a su vez, publicados en forma ordenada y metódica, presentan el tema del mismo modo: a través de un recorrido histórico (con todas las alteraciones, cortes y jerarquizaciones de las que ya he hablado) busca describir el todo, señalando las homogeneidades, uniones y relaciones entre los diferentes aspectos analizados. *Eurinida*, como mencioné, se inicia con una narración, narra a su vez la historia de las diferentes manifestaciones artísticas (danza, música, arquitectura, escultura, pintura y arte poética), los mitos simbólicos del templo y del árbol, así como las formaciones colonial, patricia y cosmopolita que ya había presentado en su *Historia de la literatura*. En una escritura ensayística, tensionada por paradigmas positivistas y espiritualistas, Rojas recurre una vez más a la narración para hacer docencia. Como ya hemos visto, esta operación se vincula nuevamente con la colección.

## Símbolos y andamios para narrar la colección

Rojas construye un sistema conectado y estable en el que cada pieza se vincula con las demás en forma armónica. Del mismo modo que una Didáctica, una Política, una Etnogonía, una Estética y una Economía se complementan para construir una definición de la Argentinidad, cada una de estas ramas se presenta también como un conjunto coherente y ordenado históricamente. Cada etapa engendra y nutre a la siguiente; cada disciplina estudiada se conecta con las demás y conforman una unidad cohesiva, estructurada, que puede pensarse en términos de “colección”.

Si como ya señalé, al decir de Pomian (1997: 53) toda colección es un “conjunto de objetos naturales o artificiales, mantenidos temporaria o definitivamente fuera del circuito de las actividades económicas, sujetos a una protección especial en un local preparado para tal fin y expuestos a la mirada del público”, *Eurindia* efectivamente lo es, ya que alberga y “protege” entre sus páginas objetos visibles tales como esculturas, obras arquitectónicas, piezas musicales o textos literarios. Estos objetos visibles representan lo invisible, en este caso, la nacionalidad, y es el ensayista-coleccionista quien posee el saber y también la iniciación necesaria para percibirlo. De este modo puede reunir los objetos, ordenarlos y explicarlos para dar cuenta de lo que no se ve, tal como para Pomian ocurre con cualquier colección. En relación con dicho fenómeno, este investigador habla de los museos y los considera verdaderos depósitos de todo aquello que está ligado a la historia nacional: se trata de espacios destinados a la preservación de objetos que se vuelven así accesibles a todos y que pueden comunicar la celebración de un mismo culto: ese culto es el homenaje que la nación se dedica a sí misma. *Eurindia* ordena esas obras que se transforman en piezas de celebración y las expone para la mirada de un lector al que se busca educar y formar como ciudadano argentino.

A su vez, como también mencioné a partir de los aportes de Susan Stewart (1984), el principio fundamental de toda colección es el de organización. En este sentido, es posible rastrear en *Eurindia* el problema del ordenamiento, las agrupaciones y las nomenclaturas a lo largo de todo el ensayo, de forma similar a lo que ya he indicado en el caso de la *Historia de la literatura argentina*. En primer lugar, aquí se plantea un

rechazo a los criterios empleados en los estudios europeos, la división a partir de “movimientos estéticos” o en todo caso, la necesidad de “rectificar” esas nociones cuando se insertan en el análisis de la cultura americana. A raíz de esto, diseña una nueva manera de clasificar y denominar la producción artística, a partir de la nomenclatura adoptada para analizar la historia literaria argentina. Así Rojas habla de la “escuela gauchesca”, la “escuela colonial”, la “escuela patria” y finalmente la “escuela cosmopolita”, luego de lo cual aclara:

Con esa nomenclatura, que es la que yo he adoptado para mi *Historia de la literatura argentina*, podemos agrupar a nuestros autores por grandes series, según sus analogías de tema, género, gustos, cultura y formas verbales, explicando su obra simultáneamente por su función política en la nacionalidad y por su valor estético en el arte. Antes de ahora se había preferido, sin embargo, la nomenclatura de las escuelas europeas, cómoda al dócil mimetismo de la crítica superficial. (1924 I, 15)

El gesto fundante de diagramar un sistema de clasificación original a partir de las analogías y los rasgos propios de los objetos reunidos (tema, género, formas verbales) es aquí evidente. Sin embargo, esa agrupación en grandes series sería explicada a partir de la función política y del valor estético de las obras. Es decir, ese inmanentismo en la clasificación es un paso previo, para realizar una exégesis que permita explicar y definir algo externo (e invisible, diría Pomian): una identidad. En efecto, luego de la descripción minuciosa de cada período, sobre el final del primer tomo, Rojas afirma:

Ahora estamos en un punto de nuestra argumentación en que podríamos desechar ciclos y cronologías, nomenclatura, retóricas, minucias bibliográficas o biográficas, para atenernos a la síntesis espiritual que buscábamos. Todo aquello es andamiaje, que el arquitecto podría ahora voltear, porque el Templo está ya construido. (1924 I, 119)

La figura del andamio, de la construcción arquitectónica y del arquitecto que ya habíamos observado en la *Historia* vuelve a hacerse presente, aunque en este caso se avanza con el anuncio de cuál es el edificio construido: un templo. Este símbolo es uno de los recursos didácticos que Rojas emplea para explicar “la argentinidad”. Nuevamente es válido recordar a Pomian (1997: 84), quien señala que los Templos y las Iglesias son los antecesores de los museos, construcciones que en las sociedades modernas los reemplazan con el fin de celebrar el nuevo culto de la nacionalidad. La metáfora habla pues de un constructor y sus andamios, de una labor que permite *utilizar* ciertas materias primas, domesticarlas, sostenerlas hasta que se afiancen en

una estructura que tiene un fin preciso. La “doctrina” que diseña Rojas es presentada como una necesidad en vistas de la cual se propone “disciplinar” la cultura para construir un objeto que posibilite una definición y una hermenéutica:

Necesitamos, pues, una doctrina estética fundada en la experiencia de nuestra historia, que nazca aquí para nosotros y para América, como afirmación de que la nacionalidad argentina ha llegado a sazón fecunda; que ha aprendido a explicarse por sí misma, y a disciplinar, según sus necesidades su propia cultura. (1924 I, 24)

Para que esto sea posible, Rojas (1924 I, 24) sostiene que es “menester que pongamos en el mismo diapasón nuestro pensamiento político y nuestra creación estética más general: arquitectura, pintura, escultura, música, danza”. Efectivamente, para el autor se trata de tomar “la creación estética” nacional y construirla como una colección que permita explicar la identidad de un pueblo. Con este propósito recolecta, ordena, jerarquiza, cataloga, narra y explica. Da nombres, estructuras, diagrama recorridos, otorga un marco y “disciplina” los objetos hallados para que se constituyan en Templo o Museo.

La tarea del coleccionista no es pues ingenua o inocente y en *Eurindia* se afirma explícitamente. Como ya he señalado, James Clifford (1995: 260) señala que la colección se construye a partir de políticas nacionales, con leyes restrictivas y con encodificaciones del pasado y futuro. De ahí la necesidad que manifiesta Rojas de poner en el mismo diapasón la preservación y colección de los bienes culturales y el pensamiento político. En el caso de *Eurindia* se pretende demostrar “la unidad de una sola fuerza que se desarrolla en la vida de la nación” (1924 I, 78) afirmando “la conciencia de la nacionalidad” como principio teórico que sustenta la tierra nativa, la población local, la tradición colectiva y la cultura civil. Esta integración se define y explica a partir del símbolo del Templo al que ya hice alusión y el símbolo del árbol. Con respecto a este último, Rojas aclara (1924 I, 78): "Las nacionalidades son entidades superorgánicas semejantes, en su misterio de vida, a lo que son los árboles; la civilización humana en su conjunto, una selva." Esta "entidad" tendría sus raíces en lo que el autor llama *los primitivos*, es decir, el folclore, la poesía de payadores y la literatura criolla. Las raíces se hunden en la tierra nativa nutriéndose así de la más profunda tradición local. El tronco está conformado por *los coloniales*, "por donde la savia histórica corre". Las ramas serían *los proscriptos*, o sea los autores del siglo XIX,

que "se abren en la copa libres". Son ellos quienes lograrán dar individualidad al árbol para llegar finalmente a los *modernos*, presentados como la "fronda rumorosa", abundante y verde que auspicia ya el nacimiento de flores y frutos.

Este símbolo da cuenta pues de un recorrido histórico: con cada una de estas partes, Rojas construyó la *Historia de la literatura argentina*, cuyos cinco tomos como he dicho, son precisamente *Los gauchescos*, donde aborda las manifestaciones de la literatura oral primitiva y su evolución hacia la literatura gauchesca, *Los coloniales*, *Los proscriptos* y *Los modernos*. Además del complejo recorrido histórico, cultural y político que conlleva, la simbología empleada es utilizada para engarzar los diferentes aspectos que para Rojas conforman la nacionalidad: las raíces que se arraigan en el *territorio*, el tronco que representa la *raza*, el ramaje que simboliza la *tradicón* culminarán dando fruto. Esta teleología hilvana los tramos de un armónico recorrido que, según Rojas, es espiritual:

La vida del árbol cuaja por fin en el decoro de la flor y en la substancia del fruto, como si todo aquel enorme ser hubiera sido creado para resumirse en dos joyas breves: el fruto y la flor. En la una está la belleza, en el otro, la verdad; y en ambos, coronamiento de mi símbolo, aquello que constituye la cultura, cuyo fruto, una filosofía, y cuya flor, un arte, suelen estar suspensos del ramaje de la tradición, nacida del tronco de la raza, como ésta nació del germen raizal oculto en la tierra, donde un *genius loci* anima aquel sintético misterio de vida (1924 I, 79)

El símbolo del árbol en Rojas es pues una estrategia discursiva que construye un sistema de interpretación de la historia nacional y de la definición misma de lo argentino. A partir de él y en combinación con el símbolo del Templo, articula en *Eurindia* una lectura evolucionista y biológica de la cultura en la que cada etapa es superada por la siguiente y en la cual la copa da como fruto "un arte", que se ubica así en la cúspide del proceso. Como señalaré a continuación, este es uno de los puntos centrales de diferenciación entre el análisis de Rojas y el de Ingenieros, para quien las manifestaciones literarias y artísticas son propias de un estadio primitivo, que es superado por las producciones científicas. En Rojas, desde una mirada también positivista, los períodos se ordenan, se suceden, se engendran de una manera casi orgánica hasta *fructificar* en un arte propio. La colección así conformada es estable y armoniosa: accesible.

Sin embargo, entretejidos en esta imagen botánica aparecen hilvanos de un discurso religioso e intuitivo. El crítico objetivo, el estudioso que puede dar cuenta del

todo, ordenarlo, relacionarlo, mostrar causas y consecuencias lógicas tanto como recurrir a saberes científicos es también una voz que se vale de metáforas, que recurre a un discurso poético, que cita otro tipo de saberes. Así, luego de estas descripciones, agrega la siguiente cita de autoridad:

Puedo todavía recordar en mi ayuda la creencia popular que suponía a ciertos árboles habitados por un espíritu. Los griegos convirtieron en laurel a Apolo, y los indios de nuestra Patagonia, en su mito del Cochinguelo, ofrendaban al Ashpataco, para que los protegiera, el numen totémico que moraba en ese arbusto. (1924 I, 80)

La creencia popular, los mitos griegos o nativos son el sostén argumentativo de esta imagen que pretende demostrar la solidez y rigurosidad del "sistema" de Rojas. Ahora bien, el párrafo siguiente, que es a su vez el que cierra el capítulo 36 titulado "El símbolo del árbol", se abre con la aparición explícita de un Yo que toma partido y desde esta definición de la Argentinidad como árbol, muestra que se está definiendo a sí mismo: "Yo también, como un indio ignorante, sé que habita en el árbol de mi símbolo un espíritu animador; ese espíritu es lo que he llamado 'argentinidad', numen de nuestra tierra y de nuestra raza, tótem de su tradición y de su arte." (1924 I, 80)

La disyuntiva entre ignorancia y saber, entre "sistema" y "espíritu", entre ciencia y poesía, recorre la descripción de este "símbolo". A su vez, esto pone en primer plano otra tensión: la que se articula entre la construcción de la "argentinidad" y la de la propia subjetividad. Definir la nación a través del símbolo del árbol es definirse a sí mismo "como indio *ignorante*". La palabra que sucede a la afirmación de esta ignorancia, sin embargo, es el verbo *saber* en primera persona, presente. Es en todo caso un yo que sabe *también* lo que saben los indios: un poeta, un escritor, que ha leído a europeos y americanos;<sup>123</sup> un profesor con una amplia formación estética que le permite abordar la historia de todas las manifestaciones artísticas en nuestro país y *narrar* su historia; un coleccionista que ha recorrido los archivos nacionales y recopilado la tradición literaria argentina; el intelectual que fundó la cátedra de literatura argentina en la Universidad de Buenos Aires, que puede definir para los

---

<sup>123</sup> Esta conjunción de saberes es la que según Montaldo, lo configura como un etnólogo, capaz de volcar en la escritura las tradiciones orales y transformarlas así en "material de archivo". Según esta crítica es su pertenencia a la oligarquía provinciana "la que le otorga la ubicuidad, producto de su vínculo con dos culturas: la de la tierra de infancia y la cultura de la letra, la cultura oral tradicional y la cultura universal con la que puede apropiarse de la tradicional." (2004: 45)

argentinos y para los inmigrantes recién llegados qué es la argentinidad y, paralelamente, qué y quién es la subjetividad que encara esta labor.

### **Una colección que narra y educa**

En el capítulo anterior señalé que Rojas podría ser considerado un “buen coleccionista” en base a los quehaceres destinados a construir *La Biblioteca Argentina*. Tal como señala Clifford (1995), éste se caracteriza por ser alguien con buen gusto y sistematicidad, ya que la acumulación, su taxonomía y estructura estética plantean una forma de pedagogía. Dichas marcas se evidencian en la colección que dirige, pero también a lo largo de toda su producción. Los “andamios” de este sistema son para él objeto de reflexión y cuidado, como señalé, si bien, afirma sobre el final que podrían demolerse una vez que la colección está concluida. En efecto, los criterios de organización, las decisiones y los motivos por los cuales se han escogido determinadas obras y se las ha presentado de un modo en particular suelen permanecer ocultas a la mirada del público que se detiene en la contemplación del “Templo”.

El deleite que puede provocar la colección es pensado sí como un recurso pedagógico. Por eso *Eurindia* es una doctrina y por eso hace alusión permanentemente a la *Historia de la literatura argentina*: ambos libros son los ejes a partir de los cuales giran los demás textos que le permitieron a Rojas definir la “argentinidad”. Para él “una literatura nacional es la expresión de una conciencia nacional” (1924 I: 67) y por lo tanto es una obligación moral y política de los intelectuales de los países jóvenes y democráticos abocarse al estudio literario y cultural, para finalmente, ofrendar el fruto de sus investigaciones al pueblo. En este sentido afirma:

Pero nosotros no esperamos mecenazgo de príncipes, contrario al carácter argentino y a la libertad democrática. Pedimos el mecenazgo del pueblo. Si él es el soberano, muéstrese digno, él también, de pagarse sus propios ‘renacimientos’, y sepa que tal cosa no se consigue sino con la propia cultura. Por eso la doctrina de *Eurindia* ansía llegar a los Ministerios, a los Parlamentos, a las Universidades, y también a los salones, a los comités, a los hogares del / pueblo. Semejante concierto de voluntades abreviará el proceso de creación que auguramos. A esa obra futura podrán contribuir no solamente los nativos, sino los extranjeros aquí avecinados, como en otro tiempo muchos de ellos sirvieron a otras necesidades de la civilización en nuestra patria. (1924 I, 106-107)

*Eurindia* es pues una doctrina que debe transmitirse y para que eso sea posible se hace presente en las Instituciones del Estado y los hogares del pueblo. Expresamente Rojas destaca el carácter pedagógico de una cultura nacional y la

necesidad de difundirla entre nativos y extranjeros como un servicio para la “civilización de nuestra patria”. En otros de sus libros, en especial en *La Restauración nacionalista*, se explaya sobre estos temas y señala la importancia de la educación humanística y fundamentalmente literaria en las escuelas. Además de la presencia de la formación artística en las instituciones educativas, a Rojas le preocupa que ello se concrete en otros espacios: le importan la arquitectura y el diseño de los espacios públicos, “los salones y los comités”, así como las esculturas que se colocan en las plazas, los libros que se publican, la música que se escucha, el teatro que se presenta en las salas nacionales y también la industria y la política:

Esto que decimos es lo que se llama crear una civilización, arquitectura de voluntades regidas por un principio de armonía. La política y la industria llegan así a convertirse en actividades estéticas, no ya porque sirven al arte, sino porque pueden ser ellas mismas un arte que elabora su propia belleza en las realidades de la tierra y del hombre. Taller de esa creación civilizadora fue en todo tiempo la ciudad... La ciudad predestinada de Eurindia, es Buenos Aires, para los argentinos.... / La tradición porteña es de libertad creadora, de trabajo optimista, de orgullo nacional, y como el destino ha de ser continuidad de una tradición, en ésta confiamos para hacer de Buenos Aires el taller de la nueva cultura. (1924 I, 105-106)

Si la literatura es el texto privilegiado para construir la nacionalidad, no hay que olvidar que se trata de uno de los lenguajes estéticos, el que la lectura de Rojas resalta, pero no el único. De hecho, su potencia pedagógica se relaciona con la posibilidad de integrarse en un sistema con las demás expresiones artísticas, por eso *Eurindia* completa la narración emprendida en la *Historia de la literatura*, presentando también la del conjunto de las “bellas artes”. Pero la operación de Rojas es más ambiciosa aún: demostrar que la industria y la política, la vida urbana “pueden ser ellas mismas un arte”. La ciudad en su conjunto es pensada como un taller de cultura: su vida económica y social al igual que su diagramación pública son instancias educativas. Del mismo modo que como profesor y filólogo corrige la lengua “contaminada” por la influencia de voces extranjeras, también opera como un docente que corrige la ciudad de Buenos Aires, posible taller de ciudadanía tanto como, depósito de esculturas europeas, ajenas a nuestra identidad. De ahí la angustiada descripción que realiza, por ejemplo, de las que se han emplazado en ciertos paisajes porteños:

Una ojeada a la Recoleta y la Chacarita; un paseo por las plazas y parques de Buenos Aires; una visita a los bazares y palacios de la ciudad darán a cualquier observador experto la sensación afligente de lo que / ha acumulado aquí el tráfico de la escultura europea en setenta años de venalidad y de inconsciencia argentina. (1924 II, 39-40)

En efecto, no sólo le preocupa el carácter cosmopolita de la escultura ubicada en espacios públicos, fruto de una acumulación que no es una colección, sino también “la pequeña escultura de los bazares”. Y afirma:

... esos Napoleones franceses, esas Venus italianas, esos toreros españoles, esas terracotas y marfiles de pacotilla. Todo ello tiene importancia, puesto que son los íconos mundanos del hogar, imágenes sin alma que han reemplazado a los penates de la familia, y en la frecuente contemplación de sus temas y de sus formas se educa silenciosamente la sensibilidad estética y cívica de la prole doméstica. (1924 II, 40)

Hay pues una crítica a las colecciones que no son válidas, tanto públicas, como las esculturas de la Recoleta y la Chacarita y como las privadas, compuestas por esos “íconos mundanos” que se han instalado en los hogares argentinos. En lugar de estas obras, de dudoso valor estético y nulo valor cívico, Rojas funda una colección nueva, enumerando las esculturas y edificios, las poesías y las piezas musicales, los libros y las obras plásticas que merecen integrar el nuevo panteón.

El ensayo de Rojas es así una colección, por una parte, porque con el conjunto de estas obras, a las que critica y cataloga, diagrama ese Templo al que denomina *Eurindia*; por otra, porque en la construcción textual misma se evidencian las mismas operaciones. La escritura de Rojas elige y descarta, ordena y enumera, explica y expone. La estructura del texto es clarísima y evidente, repetida. Los apartados, breves, están numerados y se retoman y sintetizan constantemente. Para abordar cada tema se reitera siempre la misma estructura. Los títulos facilitan el reconocimiento de esta diagramación. Como si se tratara de una vitrina, con estantes y recorridos que diseñan un camino de lectura, las palabras de Rojas construyen un enunciado cuya matriz y ordenamiento son explícitos y didácticos. Pero no sólo la estructura general del texto responde a este esquema. Como puede verse en la última cita, donde describía “los bazares y palacios de la ciudad”, la enumeración y el paralelismo tanto sintáctico como semántico, son los procedimientos centrales, luego de los cuales se llega a una generalización y a frases explicativas. Destaqué estas mismas estrategias en la escritura de las “Noticias Preliminares” de los tomos de la colección *La Biblioteca Argentina*, así como en las otras obras analizadas. Aquí también la enumeración coloca al lector en el mismo lugar del espectador que contempla un exhibidor. La mirada recorre los objetos uno a uno: en un caso esos objetos pueden ser un Napoleón, una Venus o un Torero; en el otro, son construcciones sintácticas

paralelas. Esos objetos visibles, ubicados uno al lado del otro, como en un estante, representan lo invisible, buscan una conceptualización a partir de cuya contemplación se educa al receptor.

En estos textos que *narran* desde la continuidad los sucesos artísticos nacionales y americanos también se evidencian muchos de los procedimientos propios de la colección. Tanto *Blasón de Plata*, como la *Historia de la literatura argentina* o *Eurindia* presentan un recorrido que ordena hechos en un marco narrativo desde una determinada moral, al decir de White (1992), y se proponen en tanto colecciones, como una forma de pedagogía. Por otro lado, fundamentalmente la *Historia* y *Eurindia* pueden considerarse la materia prima que dará lugar a los programas y planificaciones educativas en nuestro país. En su misma construcción se muestran muchas veces como manuales que estructuran la labor pedagógica en la Universidad y en la escuela y paralelamente, como colecciones de textos y obras sobre los cuales y a partir de los cuales hay que educar. Ambos libros funcionan también como textos centrales en la tarea docente de Rojas. La *Historia de la literatura*, como vimos, es el material de lectura fundamental para su cátedra y tiene un papel decisivo en los planes de estudios en las escuelas normales y nacionales. *Eurindia*, por su parte, ubica la literatura en el contexto de los otros actantes, secundarios, si se quiere, que protagonizan “la cultura del Plata” o “la cultura americana”, y como tal es también un texto de enseñanza/s.

Se trata de libros que pueden contemplarse como colecciones destinadas a la formación de verdaderos “argentinos”. Para Rojas (1924 II, 63), la historia de las artes americanas y nacionales es la gran pedagoga: “La estética de *Eurindia*, no es un capricho de mi fantasía; me la ha sugerido nuestra experiencia histórica, y pues ilumina el porvenir con la luz que nos viene del pasado, la historia ha de servirnos de maestra en la obra futura”. A partir de la enseñanza del pasado narrado en tanto “historia” se ilumina el porvenir. Los nativos y los extranjeros que viven en el país sabrán quiénes son y obrarán en consecuencia. Los estudios estéticos afianzarán la nación y conducirán a la definitiva autonomía política, económica y cultural. La “unidad orgánica entre el territorio, la raza, la tradición y la cultura” (1924 II, 62) es simultáneamente causa y consecuencia de la nacionalidad. De ahí la necesidad de las

investigaciones y estudios culturales, porque “Los pueblos creadores de una cultura... tienen alma colectiva, y la cultura por ellos creada no es sino la manifestación histórica del numen angélico que las anima” (1924 I, 68).

Este “numen angélico” requiere ser narrado. Rojas insiste en la necesidad de historiarlo, ya que el alma colectiva está sustentada por la “ley de continuidad de la tradición” y la “ley de unidad de la cultura”. A partir de la primera, el texto sutura, ordena y jerarquiza para construir un relato: se ligan episodios lejanos, nombres propios y espacios que sólo para una mirada superficial pueden aparecer como fragmentarios o aislados. Rojas (1924 II, 92) recurre a la metáfora de la fruta cuya cáscara puede rajarse, en tanto su pulpa continúa madurando. No hay interrupciones ni quiebres: la “historia interna” sigue su curso a través de una sucesión narrativa que puede permanecer a veces oculta en la “historia externa”, pero que finalmente sale a la luz:

Atahualpa ha muerto, pero resucitará en Tupac Amarú a fines del siglo XVIII y, después de la independencia, en el proyecto de Belgrano para coronar a un descendiente del Inca. La tribu se ha convertido de sus idolatrías al cristianismo, pero el culto del Sol reaparecerá en nuestra bandera. Mariano Moreno libertará a los numerosos mitayos que aún quedan, tres centurias después de haber vino los españoles... Así llegaremos a los días de hoy, en que el folklore y la arqueología están mostrando todo cuanto sobrevive de una tradición que creíamos perdida, señalando sus restos a la inspiración creadora de nuestras artes.” (1924 II, 93)

La pulpa madura se evidencia en “nuestras artes”. Ellas testimonian nuestra tradición, nuestro devenir y nos ligan tanto a las culturas originarias como al pasado español. De ahí el valor y la necesidad de estos relatos que gracias a la mirada del experto, que no se deja engañar por las crisis o “interrupciones” externas”, puede coleccionar textos, obras de arte, sucesos del pasado y componerlos en un texto coherente y ordenado, continuo.

De manera análoga opera la “ley de la unidad” que de acuerdo con Rojas puede fundamentarse tanto desde una mirada espiritualista, como califica la suya, como desde un paradigma materialista. Y en función de esto aclara:

El desenvolvimiento de este principio requeriría ser desarrollado en un libro. Yo no puedo aquí sino enunciarlo, para aplicarlo a nuestra propia nacionalidad. Lo que tengo dicho sobre nuestra evolución literaria es demostración suficiente; pero luego veremos cómo esta ley de unidad de la cultura rige también para las otras formas estéticas de América, objeto final del presente ensayo.” (1924 I, 96)

También *Eurindia* narra la evolución del arte en América, colocando la literatura en diálogo con “las otras formas estéticas”. Se demuestra así cómo todo se une y se

corresponde para definir el “alma” de la nación. A partir de la colección y la narración de la tradición artística americana es posible ejercer la docencia necesaria en un contexto que requería la conformación de figuraciones indentitarias. Rojas, como señalé, se aboca a esta tarea a través de un plan de escritura que pone en juego las mismas leyes que según él sustentan la existencia de las Naciones. También su obra está regida por la ley de la continuidad y la unidad: sus textos se citan, se completan, se presentan como sistema. Su escritura se vale de recursos retóricos para explicar y narrar, para coleccionar y ordenar. El texto, en tanto palabra de poeta, puede descubrir esa “pulpa” en la que se ha mantenido viva la auténtica tradición que la Argentina del Centenario necesita redescubrir.

## 1.2. Leopoldo Lugones: fundar un linaje

Había que escribir un *Martín Fierro*. Pero el *Martín Fierro* ya estaba escrito.

Horacio González, “La forma literaria del honor”

Como ya he señalado, Lugones publica en 1916 *El Payador*, texto donde reescribe las conferencias que en torno al *Martín Fierro* pronunció en el Teatro Odeón en 1913.<sup>124</sup> El propósito de este libro es fundar un linaje que inserte la obra de Hernández en un recorrido prestigioso, del cual se amputan con sumo cuidado los tramos no deseados, con el fin de articular un pasado que impacte en un presente caótico y peligroso para la mirada de Lugones. Ante la “plebe ultramarina” que amenaza con corromper la identidad nacional, se busca construir una narración que a partir de la literatura enseñe al pueblo sus verdaderos orígenes y a la vez, señale su destino.

Como afirma Patricia Funes (2006: 18), “Cuanto más drásticas son las revisiones, más atrás en el tiempo se retrotrae la búsqueda de símbolos para legitimar

---

<sup>124</sup> En 1944 se publica una segunda edición con ilustraciones de Alberto Güiraldes; Posteriormente fue publicado junto a una selección de otros textos del autor por la Biblioteca Ayacucho, con prólogo de Jorge Luis Borges. En 2009, la Biblioteca Nacional, publicó una nueva edición crítica de la obra, por la que cito en este trabajo.

linajes y prosapias”. En este sentido, la tarea de engarzar un recorrido honorable para nuestra historia literaria (y política) lleva a Lugones a un esfuerzo narrativo que pretende conformar el *Martín Fierro* como poema épico, heredero de la tradición grecolatina.<sup>125</sup> Para esto escribe una auténtica historia, sostenida por complejos procedimientos y poderosos andamios: “La historia eslabona así a nuestro destino, ese grande esfuerzo de la antigüedad” (1916: 127), afirma el autor, recurriendo como hacen Rojas e Ingenieros, a la metáfora del eslabón y la cadena, para articular un texto coherente, que se sostenga en relaciones causales que unan una etapa con la siguiente y la previa. Esta pulsión por el pasado, o mejor, por cierto pasado considerado prestigioso en contraste con otro indigno, es a su vez el diseño de un proyecto de futuro, como ya he señalado. En el presente reside esa operación de articular el relato que enseñe, que evidencie las tramas que ligan nuestra identidad nacional con la de las grandes civilizaciones antiguas y que corte los débiles hilvanes que, según el autor, podrían vincularnos con la tradición católica o las culturas precolombinas. A su vez, de esta forma se introduce un complejo procedimiento de inclusión y exclusión hacia ciertos sectores que pretenden integrarse a nuestra historia, o en todo caso, se afirma su predecible fracaso en función del itinerario que el autor entreteje. Por esto no duda en señalar: “América no será jamás una nueva España. Podrá derramarse en ella toda la población de la Península, sin que por esto se modificara su entidad” (1916: 127).<sup>126</sup>

---

<sup>125</sup> Lugones, más allá de lo que pareciera sugerir *El Payador*, no es el primero en afirmar el valor épico del *Martín Fierro*. Como sostiene Rojas en la introducción a su *Historia*, él había formulado esta tesis en una conferencia de 1912, si bien la había publicado posteriormente. A su vez, tal como señala Dalmaroni (2006: 97), Ernesto Quesada y Martiniano Leguizamón en nuestro país y Marcelino Menéndez Pelayo y Miguel de Unamuno en España habían señalado el papel destacado que tenía el poema de Hernández en la conformación de la tradición nacional (claro que para unos ésta era “argentina”, mientras que para los otros era “española”). Por su parte, Pablo Martínez Gramuglia (2005 y 2007) demuestra a través de un interesante recorrido de lecturas que la interpretación del *Martín Fierro* en clave épica puede rastrearse en artículos casi contemporáneos con su publicación. También Fernando Devoto (2002: 95) aclara que en las conferencias Lugones “no crearía el mito criollista, ni tampoco redescubriría para las elites argentinas al *Martín Fierro*... Ambas operaciones habían sido llevadas a cabo, precedentemente”. Según Devoto, la originalidad residiría en todo caso en las conferencias en sí mismas, en el uso de ese “formato didáctico-teatral” más que en su contenido. Dalmaroni (2006: 99-104), en cambio, sostiene que “más bien convendría relativizar la repercusión usualmente atribuida al evento escénico en sí mismo” o la publicación posterior de *El Payador*. Para él, la trascendencia de ambas operaciones se vincula en cambio con la posterior encuesta de la revista *Nosotros*, en la cual se recuperan las ideas lugonianas, poniéndolas en diálogo con las de Rojas, abriendo así un espacio de debate en el campo intelectual argentino de entonces.

<sup>126</sup> La población peninsular se está derramando en nuestro país, de eso no caben dudas. Ante esta realidad, de acuerdo con la lectura que tradicionalmente la crítica ha realizado de *El Payador*, Lugones

Este planteo coincide con el de Rojas en tanto intenta traer tranquilidad a una sociedad conmocionada por la afluencia inmigratoria, pero se diferencia de él en cuanto al lugar que le asigna al extranjero. Si para el autor de la *Historia de la Literatura Argentina* era necesario que la escuela y la educación nacional de las “Humanidades”, concretada a través de distintos canales, lograran su *asimilación*, o al menos de sus hijos, la preocupación docente de Lugones no apunta nítidamente al recién llegado, al que en general prefiere ignorar o denostar, y dejar en el zaguán, ya que no es invitado a ingresar a la casa, ni aún pasando a través de la maquinaria escolar. Sin embargo, a pesar del tono xenófobo que se evidencia principalmente en el “Prólogo” de *El Payador* (no en las conferencias, posiblemente) y que acaso responda a las críticas que se sucedieron en los tres años que median entre esos textos orales y su publicación, hay ciertos fragmentos (curiosos y contradictorios), en los que se deja ver cierta esperanza de integración. Si el gaucho es el eslabón que nos vincula con las culturas blancas y civilizadas de la antigüedad, es posible actualizar ese legado y reencontrarnos con él en esa historia, más que en los nuevos inmigrantes que están invadiendo Buenos Aires. Hay, pues, cierta posibilidad de “integración pedagógica” a través del arte y en particular de la poesía (Dalmaroni 2006: 80).<sup>127</sup> Si las clases dirigentes reciben la orientación adecuada, si recortan y extirpan aquellos elementos nocivos (en nuestra tradición y en nuestro presente), si las “blondas mujeres” argentinas cumplen con su misión, si el poeta es el médium entre la clase dirigente y “el pueblo”, es posible que lleguemos a “ser nación”. Por esto afirma:

No somos gauchos, sin duda; pero ese producto del ambiente contenía en potencia al argentino de hoy, tan diferente bajo la apariencia confusa producida por el cruzamiento actual. Cuando esta confusión acabe, aquellos rasgos resaltarán todavía, adquiriendo, entonces, una importancia fundamental el poema que los tipifica, al faltarles toda encarnación viviente. (1916; 66).

---

construye un texto sesgado por la exclusión y la expulsión, tópico que se profundizará en su obra con el paso de los años, hasta llegar a las afirmaciones más xenófobas y militaristas en la década del 1930. Sin embargo, Geraldine Rogers (2001) complejiza la cuestión al señalar que *El payador* no presenta un discurso unívoco en este sentido y se muestra más bien tensionado (a pesar de Lugones, incluso) por la democratización social y la diversidad cultural y racial que sacudía a Buenos Aires por entonces.

<sup>127</sup> Dalmaroni explica esta idea no sólo a partir de *El Payador*, sino en una lectura muy interesante de ciertos cuentos como “Yzur” o “Los caballos de Abdera”. Según este crítico, Lugones promueve una “política de reducción estatal de los sujetos a la condición de ciudadanía a través de la persuasión ‘docente’ del arte” (2006: 83).

Ante la “apariencia confusa”, ante el “cruzamiento actual” es necesaria la mirada del experto que pueda descubrir esos “rasgos” camuflados y ocultos en el caos presente. El saber que se requiere para esta tarea de descubrimiento es el del artista, el del poeta que operando nuevamente como un coleccionista, tenga la sapiencia que permita seleccionar las piezas válidas para construir la colección que resguarde ese tesoro en un museo. La “encarnación viviente” ha desaparecido, por eso es fundamental labrar el monumento que permita rendirle culto. Esa es la apuesta de *El payador*.

Pero para lograrlo no todo puede ingresar en el panteón. Lugones, quien a lo largo de toda su carrera evidenció su “pulsión polémica”, como sostiene Dalmaroni (2003), también aquí se enfrentará a los recién llegados, a la mayoría democrática, a los “cómplices mulatos” y a los “sectarios mestizos” que los defienden.<sup>128</sup> En este caso no pretende convocarlos, ni educarlos, sino dejarlos afuera:

La plebe ultramarina, que a semejanza de los mendigos ingratos, nos armaba escándalo en el zaguán, desató contra mí al instante sus cómplices mulatos y sus sectarios mestizos. Solemnes, tremebundos, inmunes con la representación parlamentaria, así vinieron. La ralea mayoritaria paladeó un instante el quimérico pregusto de manchar un escritor a quien nunca habían tentado las lujurias del sufragio universal. (41)

Si en el prólogo *Blasón de Plata* uno de los vocativos que utiliza Rojas para explicitar los destinatarios del libro es “¡Extranjeros!”, en el prólogo de *El payador* claramente no se los incluye. Las conferencias en el Teatro Odeón a su vez reciben un público selecto. Durante años, la crítica a partir de las afirmaciones del hijo de Lugones sostuvo que se encontraba allí incluso el Presidente de la Nación, sin embargo Fernando Devoto (2002: 95) duda que esto haya sido así. No obstante, entre quienes lo escucharon y aplaudieron se encontraban los más prestigiosos funcionarios del gobierno en ejercicio y aún el General Roca.<sup>129</sup> Lugones se dirige entonces a la oligarquía dirigente, “Señoras, Señor General Roca, Señores”, como se transcribe en la crónica publicada al día siguiente en *La Nación*. El libro luego vuelve a hablarle a estos elegidos, que deberán seguir sus consejos, pero también a otros destinatarios

---

<sup>128</sup> Sostiene Dalmaroni (2003: 5): “...todo sirve porque se trata siempre de ser el otro de todos los otros, el que interpela y obliga, el que apuesta a la distinción por el desafío o el duelo a cualquier precio, pero para estar siempre y de antemano por encima, solo, del lado de los hechos, de la Razón o de los dioses.”

<sup>129</sup> Tanto Dalmaroni (2006) como María Pía López (2009) sacan valiosas conclusiones de esta presencia en el público, señalando que es más determinante que la del propio Sáenz Peña.

indirectos, sujetos pedagógicos que podrán aprender la lección transmitida por el poeta. Por último, recorta también a ciertos excluidos, no aptos para aprovechar dicha enseñanza. Para justificar esta exclusión es necesario construir un linaje que evidencie cuáles son nuestros auténticos orígenes, que muestre cuál es lugar, o mejor el no lugar, de los “cómplices mulatos” y los “sectarios mestizos” que se suman a esa plebe ingrata, amparados por las “lujurias del sufragio universal”. El poeta, el escritor, como un iniciado, poseedor de un saber que no es propio de los demás de su raza, emprende así la labor de forjar una cadena que nos vincule con un pasado honorable, que eslabone ciertos tramos dignos de incluirse, y cierre a su vez la puerta que dejará definitivamente en el zaguán a quienes no son aptos para formar parte de la nación. Se establece así un punto de contacto con Rojas en la superioridad del poeta para leer el caótico texto de la realidad presente, pero también una diferencia en cuanto al programa que ambos diagraman.

### **La voz del Payador**

Si el poema de Hernández reescribe el canto de un gaucho que se consuela de sus penas al son de la guitarra, las conferencias de Lugones, primero, y su libro después, reescriben el *Martin Fierro* e instalan a su vez un juego entre la oralidad y la escritura, entre cierta tradición y la cultura letrada.<sup>130</sup> También *El Payador* es reescritura de la voz del conferencista. Es cierto que ante auditorios diferentes: Martín Fierro canta ante sus pares, los gauchos; Lugones habla (poéticamente también) ante “las más distinguidas personalidades del país” y ambas voces se transforman luego en escritura.<sup>131</sup> De ahí la importancia del término que elige como título de su obra, “el payador”: “Por eso elegí simbólicamente para mi título una voz que nos pertenece

---

<sup>130</sup> Este juego entre oralidad y escritura, entre la “re-enunciación” de la voz popular en la palabra escrita del poeta se evidencia también, como señala Monteleone (1989: 174), en sus *Romances*. Según el crítico, el sujeto de estos textos se apropia del código oral para reescribirlo conformándose así como un “mediador exclusivo” con una clara función didáctica y de preservación de la memoria. De esta forma, “la imagen textual y la imagen social del poeta se penetran cada vez más”. Algo similar ocurre en *El Payador*.

<sup>131</sup> Así califica la crónica de La Nación publicada al día siguiente de la conferencia al auditorio. “La primera de Lugones. Todo un éxito.” *La Nación*, Buenos Aires, 9 de mayo de 1913. (Reproducido en Lugones, 2009: 241-243)

completa, y al mismo tiempo define la noble función de aquellos rústicos cantores” (1916: 41). Se trata de una “voz” nacional, de un producto de la evolución de la oralidad, que en sentido amplio caracteriza tanto al gaucho cantor como al propio escritor. Lugones atribuye a este término un origen provenzal, a partir del cual lo vincula con el latín y esta misma operación que se evidencia en el título, será la matriz con la cual el autor esculpirá un nuevo héroe para la nación.

Este héroe simbólico, ya que el gaucho real ha desaparecido (y no debemos lamentarlo, aclara Lugones), necesita de un poema épico que lo constituya como tal. Nuevamente se ve el recurso a la prosopopeya: el héroe gaucho, inscripto en el “linaje de Hércules”, no existe hasta que Lugones escribe *El Payador*. Sin embargo, el texto está colmado de su voz: en el texto habla quien aún no existe como figuración identitaria.

El poema épico es definido como el “éxito superior que la raza puede alcanzar” (45) y requisito indispensable, por tanto, para definirse como nación. Para Lugones tiene un origen espontáneo, brota de la voz del pueblo, pero culmina en la obra del poeta que logra plasmarlo. Se trata por tanto de un “fenómeno nacional más que de un acontecimiento literario” (89), que da cuenta de la constitución de una nación pero conserva también el “secreto de su destino”.

Por esto, en pueblos jóvenes como el nuestro, la existencia de un poema épico es decisiva dada su potencia educativa. Lugones, más que depositar sus esperanzas en la escuela, como Rojas, o en ciertas acciones formativas externas al poder estatal, como Ingenieros, quien confía en la circulación de libros económicos y la creación y difusión de ideas científicas en el ámbito universitario, deposita su fe en la poesía, como hicieron los griegos, quienes “atribuían a los poemas de Homero más eficacia docente que a cualquier tratado de ciencia o de filosofía” (50). Así, el poeta se coloca en el centro de la acción, ya sea el payador, que habla con la voz del pueblo, es decir Hernández, quien escribe un poema cuya trascendencia y valor ignora, y finalmente el poeta-intelectual que es Lugones, capacitado para valorarlo, reescribir ese texto e insertarlo en una tradición épica y estética, con el fin de conformarlo como un auténtico dispositivo pedagógico. Por esto, la misma escritura de *El payador*, reelaboración de la oralidad de las conferencias, se asume como un desafío retórico y

su prosa modernista recurre a lo que Terán (2009: 23) denomina una “estetización argumentativa” ya que la “figura predominante debía ser la del escritor, y más precisamente la del poeta, desplazando del centro del campo intelectual la hegemonía del ‘científico’ construida por el positivismo”.<sup>132</sup>

Como hemos observado en el caso de Rojas, también para Lugones la estética educa. También él se preocupa por las esculturas y las plazas, por la música y los “jardines para el pueblo”, por eso reclama una estatua para Hernández, pero sobre todo, por eso escribe *El Payador*.<sup>133</sup> A partir de la experiencia helénica, insiste en el potencial formativo del arte:

Como educadores, no sólo consiguieron aquel resultado único en la vida, sino que aún nos instruyen. Y bien, toda su educación física, intelectual y moral, basábase en la estética. Ellos sostenían *prácticamente* que leer a Homero era el mejor modo de empezar la educación de una vida tan eficaz como fue la vida griega. (53)

Para el autor, el *Martín Fierro* fue “obra de civilización” ya que formó en torno a los “fogones rurales” al pueblo que se congregaba para tal fin, del mismo modo que la poesía había influido en la formación de la cultura occidental antigua: “Y este solo efecto de lectura sobre aquellos iletrados, es ya una obra de civilización. Por medio de la filosofía y del arte enseñó la lira antigua a los pastores bravíos el encanto del hogar y, consecutivamente, el bien de la patria” (1916: 179). Como señalé anteriormente, en este tipo de afirmaciones, Lugones evidencia que ciertos “pastores bravíos” pueden ser educados a través del arte, por eso él mismo se coloca ante el fogón e incluye una anécdota de la cual es el protagonista:

---

<sup>132</sup> Las marcas retóricas de la oralidad en el texto escrito han sido señaladas por la crítica. En particular, Martínez Gramuglia (2005) destaca en este caso el uso de dos recursos fundamentales: la enumeración y la descripción, ambos de gran poder argumentativo ante un auditorio que no tiene la posibilidad de reflexionar en profundidad o contrastar los datos que el enunciador yuxtapone en forma vertiginosa. La sucesión de términos que construyen curiosas etimologías, el listado de prendas de los orígenes más disímiles así como los recorridos históricos se reiteran en un texto que pretende convencer y demostrar la erudición del expositor. A su vez, la potencia de las descripciones de una densidad poética particular en los inicios y cierres de cada una de las conferencias, y luego en cada uno de los capítulos del libro, también contribuyen a cautivar a su público, más que a exponer racional y pausadamente los argumentos que sostendrían la tesis presentada.

<sup>133</sup> Afirma Lugones (1916: 46): “Por esto ponemos esculturas en las plazas públicas y hacemos jardines para el pueblo. Los hombres vuélvense así más buenos y más libres... De suerte que en tales enseñanzas viene a conciliarse el interés de la civilización con el de la patria. Es como se ve, la perfección en la materia; por donde resultaba que los poemas de Homero, constituyeran en Grecia el fundamento de la educación.”

Más de una vez he leído el poema ante el fogón que congregaba a los jornaleros después de la faena. La soledad circunstante de los campos, la dulzura del descanso que sucedía a las sanas duras tareas, el fuego doméstico cuya farpas de llama iluminaban como bruscos pincelazos los rostros barbudos, componían la justa decoración. Y las interjecciones pintorescas, los breves comentarios, la hilaridad dilatada en aquellas grandes risas que el griego elogia, recordábanme los vivaques de Jenofonte. Otras veces, teniente eventual de compañía en la Guardia Nacional cuya convocatoria exigieron las revoluciones, aquella impresión precisábase todavía. Las partes tristes del relato suscitaban pensativas compasiones, nostalgias análogas; entonces el oficial adolescente evocaba también a Ulises... y proponíase como un deber de justicia el elogio del poema, cuando algún día llegase a considerar digna de él su mezquina prosa. Y así ha esperado veinte años. (146)

En este texto de recorridos, la voz textual narra el suyo propio, a través de una escena que se repite y perfecciona: su lectura del *Martín Fierro*. Se inicia en su juventud leyendo ante el fogón, a través de un vocabulario que conforma la escena como una representación teatral. Por eso el marco es una “decoración” compuesta desde “pincelazos” y luces, y su auditorio responde como un público cautivado; luego, ya adolescente y miembro de la milicia, su puesta en escena se perfecciona y logra la catarsis plena en quienes lo escuchan. Así espera y se prepara durante veinte años para exponer finalmente su obra ante el público selecto que lo escucha en el Teatro Odeón y aplaude al artista.<sup>134</sup>

---

<sup>134</sup>Las crónicas de La Nación a su vez, también señalan ese clima *in crescendo* a medida que se desarrollan las conferencias en el teatro. Cada texto habla de un entusiasmo cada vez mayor. Luego de la primera conferencia, dice *La Nación*: “El público ha acudido a oír a Lugones en falange numerosa, en representación selectísima, y eso se lo podemos celebrar también,... como un triunfo de la inteligencia y del gusto ambientes”. (Lugones, 2009: 241); el 11 de mayo señala: “la segunda lectura de Lugones se efectuó ante una sala más concurrida que la vez anterior, ocupada por un público de primer orden, el estado mayor de las letras, de las artes, del pensamiento metropolitano” (245); el 16 de mayo: “En la tercera de sus lecturas, Leopoldo Lugones tuvo, en calidad, el mismo público que le escuchó en las anteriores, pero no así en número, pues era sensible un notable aumento de concurrencia en las galerías altas del Odeón. La sala estaba completamente llena, y durante la lectura,... la embelesada atención de los oyentes llegó hasta contener las manifestaciones de aplauso, mientras fue posible, para no perder ni una palabra, ni una sílaba, ni un instante de tiempo.” (249); estas descripciones se mantienen hasta la última crónica, titulada “Una despedida triunfal” en la cual se afirma: “Las lecturas de *El payador* han terminado tan victoriosamente como comenzaron, más aún, si fuera posible admitirlo o imaginarlo... El público que ha seguido fiel y cariñoso... sólo tenía, al cerrar la serie, un aplauso atronador” (261), y en el cierre: “Al decir Lugones las últimas palabras, la sala lo aclama, obligándole por dos veces a presentarse en el escenario, donde su aparición redoblabla la fuerza de los aplausos y de los bravos interminables. Buena parte del público lo espera luego a Lugones en el vestíbulo del Odeón, y en la calle, donde estas manifestaciones se repiten, efusivas, conmovidas, cuando el escritor abandona la casa de sus triunfos...” (263). El recorrido iniciado así en torno al fogón desemboca así en este clímax a la salida del Teatro Odeón.

Preparar este camino de lecturas, como dije, exige perfeccionar el espectáculo de la lectura y reinterpretar, cada vez mejor, el texto que se lee. Si ese poema tiene una función didáctica, es necesario cautivar al auditorio y transformarlo en un público-alumnado que aprenda el parlamento, la lección que el artista transmite. Este texto es tanto el poema como el mismo gaucho, en tanto personaje heroico y emblema de la raza nacional. A ambos los construye en forma similar, valiéndose de procedimientos semejantes a los que observamos en Rojas y en Ingenieros como coleccionistas.<sup>135</sup>

### **Coleccionar para narrar**

He señalado el potencial pedagógico que se atribuye a la colección y el papel que desempeña en estas operaciones que estudiamos. Si Rojas colecciona textos de la tradición nacional para reescribirlos en *La Biblioteca Argentina* y luego incluirlos en la narración que emprende en su *Historia* o en *Eurindia*, e Ingenieros recolecta una tradición diferente que luego hilvana en su *Evolución de las ideas argentinas*, Lugones recoge piezas de museos, objetos adquiridos en viajes y testimonios literarios e históricos para labrar la imagen del héroe que encarna la identidad nacional.

Su descripción del jinete y la forma de vestir el caballo es minuciosa hasta la exasperación: el cuadro se compone por un collage de elementos que demostrarían la procedencia morisca. La escritura enumera estribos, montura, cama, enseres domésticos, “sobrepuesto”, “cojinillo”, cincha, silla, riendas, jáquima, espuela, gualdrapa, testera, cabezada, tusa... Y luego de este listado rigurosamente descripto, aclara: “Fácil es percibir en todo ello la combinación de elementos orientales y caballerescos que introdujo la conquista” (63).<sup>136</sup> La alteración del orden sintáctico lógico de esta oración que focaliza el adjetivo “fácil” señala la necesidad de presentar como evidente y obvia esta vinculación con lo oriental, que es en realidad fruto de un

---

<sup>135</sup> Monteleone (1989: 167) sostiene que en el imaginario modernista de Lugones el Universo mismo es construido como un texto, digno de ser leído, descifrado, traducido, ya que se encuentra conformado por signos que pueden ser puestos en correspondencia por el poeta. Son estos precisamente los procedimientos que Lugones pone en marcha para leer la vestimenta del gaucho, su poesía, su música, su danza, como veremos a continuación.

<sup>136</sup> El destacado es mío.

trabajo discursivo muy cuidadoso. Pareciera que en lugar de ser *fácil*, justificar esta afirmación plantea una auténtica dificultad retórica.<sup>137</sup> Veamos:

El “fiador” o collar del cual se prendía el cabestro... figura en el jaez de una antigua miniatura persa, que lleva el número 2265 del Museo Británico; y en el Museo de la India, en Londres, repítenlo profusamente las láminas de la obra mongola *Akbar Namali* que es del siglo XVI. Persa fue igualmente la montura de pomo delantero encorvado que conocemos con el nombre de “Mexicana”: algunas tuvieron en Oriente la forma de un pato... El freno y las espuelas a la jineta, proceden también de Persia... La estrella de la espuela, fue en cambio, invención caballeresca del siglo XIV... El nombre de “nazarena”... parece indicar procedencia oriental; / a menos que recordara, metafóricamente, la corona de espinas de Jesús de Nazareth... Las anchas cinchas taraceadas con tafiletes de color, son moriscas y húngaras hoy mismo... (63-64)

La descripción sintagmática del caballo enjaezado se abre a una lectura paradigmática que relaciona tiempos (siglo XIV, XVI, “hoy mismo”), espacios (Oriente, India, Mongolia, Persia) y culturas (mongola, caballeresca, morisca). El observador convoca pero también aleja, como cuando duda de que la “nazarena” pueda vincularse con la corona de Jesús de Nazareth. Horacio González (2009: 11) sostiene que Lugones aquí compone un objeto a partir de “residuos preservados en vitrinas de de los museos ingleses, de las estatuas italianas o de las canciones albanesas que aluden a viejas culturas, persas o helénicas”. Construye así, agrego por mi parte, una nueva vitrina, una nueva colección, fruto de un cuidadoso trabajo de recolección y selección, puesta en valor, restauración y sutura. Como un auténtico coleccionista, Lugones se apropia de las piezas necesarias para construir un nuevo conjunto ordenado y cuidadosamente dispuesto para la vista de los espectadores. Las etiquetas, la indicación de la procedencia, el epígrafe explicativo conforma así un objeto nuevo al que el autor le confía una gran potencia didáctica y argumentativa. De forma similar opera con la vestimenta del gaucho. Ya Terán (2009: 25) ha señalado que Lugones caracteriza este traje a partir de la “saturación de elementos todos ellos importados”. Nuevamente, el coleccionista, viajero y hombre de mundo, agrupa en una vitrina retazos recolectados en distintos contextos para conformar una unidad original, digna de ser observada en el Templo o en el Museo.

El gaucho habíase creado, asimismo, un traje en el cual figuraban elementos de todas las razas que contribuyeron a su formación. La primera manta que algún conquistador se echó por entre las piernas para suplir sus desfondados gregüescos, formaría el *chiripá*. La misma etimología compuesta de este vocablo quichua, así lo prueba...bombacha... calzoncillo...y los flecos y radas

---

<sup>137</sup> Esta descripción tendiente al orientalismo recuerda ciertos tópicos presentes en *Facundo* y desarrollados ampliamente por Sarmiento.

que le daba vuelo sobre el pie, fueron la adopción de aquellos delantales de lino ojalado y encajes, con que los caballeros del siglo XVII cubrían las cañas de sus botas de campaña... el origen debió ser aquella bombacha de hilo o de algodón, que... / llevaron en todo tiempo los árabes. El ancho cinto, formado de monedas... constituía una verdadera joya. He mencionado ya la prenda análoga de los campesinos balcánicos. Una canción albanesa, dice a su vez: "levántate capitán Nicola; ciñe tu talle con placas de plata"... (64-65)

Estas piezas, así dispuestas, permiten la narración. Se entreteje de este modo un texto que instaura un origen a partir del cual se pueden engarzar los distintos elementos que conforman la historia y dan cuenta por tanto de los elementos que "contribuyen a la formación de esta raza". Narrar posibilita aquí otorgar coherencia a un caótico conjunto de yuxtaposiciones y transformar la colección en relato.

De manera análoga opera con la música, la literatura y el lenguaje gaucho. La enumeración de los orígenes es nuevamente amplia y remota, congrega, suma, pero también recorta:

... traía en su origen moro las bárbaras quejas del desierto,... la música de los conquistadores halló en el hombre de la pampa el mismo terreno propicio que los instintos aventureros del paladín. El cuento picaresco, entonces en boga, popularizó... La fábula encarnó en los animales de nuestra fauna sus eternas moralejas. Las aventuras de las *Mil y una noches*, pasaron deslumbrante y maravillosas, al consabido cuento del rey que tenía siete hijas. Solamente las leyendas religiosas y la rudimentaria mitología de los indios, no dejaron rastro alguno. (88)

El "hombre de la pampa" con el que se encuentra el conquistador no se parece al "indio"; es un terreno fértil pero sin cultivar en el cual siembra su música, sus tradiciones y su lengua, sin que medie obstáculo alguno, conectándose con la tradición morisca y con la literatura europea antigua y medieval. El adverbio "solamente" introduce las únicas mitologías que se erradican en este recorrido: las indias y las católicas. Estas exclusiones se evidencian también en las caprichosas etimologías que construye el autor, una de las más significativas en este sentido es la de la palabra "canoa", famosa por ser el primer vocablo americano. Lugones (1916: 130), en cambio, explica: "La voz *canoa*, procede, en tanto, del vocablo latino *canna*, barquilla formada de cañas, cuyo nombre formóse por antonomasia, como el de las esteras del mismo material". Esta invisibilización de las raíces indígenas en ciertos términos se justifica ya que para el autor, "como el idioma indígena era inferior en riqueza léxica" (130), no sólo no "contaminó" el castellano, sino que se vio tempranamente influido por este último hasta finalmente desaparecer.

La música, la poesía y la danza por su parte, componentes fundamentales para caracterizar al *payador*, tampoco deben nada a las culturas precolombinas: “Fueron los conquistadores quienes [las] introdujeron en las comarcas del Plata” (100), señala Lugones en una operación *ex nihilo*, y aclara para que no queden dudas: “Quiere decir, pues, que la rudimentaria música indígena, no pudo influir sobre un arte adelantado. Sucedió lo contrario, como era de esperarse.” (100). La quena podría ser tal vez, debe reconocer, “el único rastro indígena, vago después de todo” (100). En función de esto, las chacareras y vidalitas son semejantes a los bailes griegos, los carnavales de La Rioja evocan fiestas báquicas, al igual que la zamba que “no obstante el origen arábigo de su nombre es una verdadera danza griega” (102). Por otro lado, del mismo modo que en la literatura se recortaban las leyendas religiosas españolas, aquí se eliminan ciertos bailes peninsulares que tampoco deben ingresar al museo:

Obsérvese que así como no tomamos de España sino los instrumentos sentimentales, tampoco aceptamos las danzas frenéticas, como la *jota*, ni los contorneos lascivos del paso *flamenco*, ni las ruidosas burlas del *charivari* vascongado. Nuestras danzas populares, provienen sin duda, de España; pero su expresión es distinta, y *en esto consiste el valor que les atribuyo*. Esta expresión peculiar, comporta una regresión hasta las fuentes griegas; lo cual quiere decir que no conservaron como sus inmediatas antecesoras de la Península, la lascivia romana, ni la voluptuosidad oriental. (101)<sup>138</sup>

Un sujeto afirmado atribuye el valor de cada pieza e inaugura así un nuevo sintagma con los elementos recolectados: el coleccionista exhibe así no sólo su colección, sino su saber, que conjuga en este caso lo estético, lo ético y lo político. En un lenguaje fuertemente valorativo (frenéticas, contorneos lascivos, ruidosas burlas, lascivia), el narrador engarza una historia deudora y artífice del presente, ya que esta tradición y este personaje, el gaucho, “producto del ambiente, continúa en potencia en el argentino de hoy” (66). Las manifestaciones artísticas no son un accesorio más o menos decorativo: son expresiones que educan y forman; son testimonios del “espíritu de un pueblo”, asegura Lugones (103), por esto las considera como “la revelación más genuina de su carácter”. De ahí la necesidad de historiarlo y legitimarlo; de ahí la responsabilidad del intelectual y del artista para intervenir en la constitución de un linaje y de un protocolo que deslinde lo que es lícito. Por esto, Lugones (106) no habla sólo del pasado: su palabra aspira también a troquelar el presente como se evidencia

---

<sup>138</sup> El destacado es mío.

en su condena al “tango, ese reptil de lupanar, tan injustamente llamado argentino en los momentos de su boga desvergonzada”, indigno heredero de tan honorable prosapia.

En efecto, esa tradición distante y remota es, como señala Rogers, lo “suficientemente maleable” para modelar no solo la historia, sino el presente, por esto el poeta-coleccionista recurre a ella para componer un dispositivo útil y colocarlo en manos de la oligarquía que lo escucha y lo lee. En este sentido, Rogers (2001: 41) aclara que “Lugones explica a la clase dirigente, público selecto del Odeón, que un discurso puede ‘formar’ a las multitudes cuando él mismo está ‘formado’ por elementos que integran la experiencia cotidiana de aquellos a quienes se dirige”. Esta es la lección que enseña un payador nuevo ante un nuevo fogón.

## **2. Ingenieros o cómo narrar la patria desde el lenguaje de las ideas**

Las ruinas, emocionantes para el artista y evocadoras para el sabio, son yermos testigos de grandezas pretéritas que nunca podrá resucitar; refugiarse en ellas es sepultarse en vida.

José Ingenieros, *Las fuerzas morales*

He señalado cómo las manifestaciones culturales y artísticas del pasado son un objeto casi sagrado en las lecturas de Rojas y Lugones y de ahí los proyectos arqueológicos que ambos emprenden para construir la nacionalidad. Ingenieros, en cambio, como puede verse en el epígrafe elegido para este apartado, intenta recorrer otro camino.

En 1923, bajo el pseudónimo de Barreda Lynch, Ingenieros prologa el libro de Mariano Pelliza, *La Organización Nacional*, para su colección *La Cultura Argentina*. Años después, Aníbal Ponce, editor de las obras completas de Ingenieros para la editorial Elmer, incluirá como un apéndice a *La evolución de las ideas argentinas*, este mismo prólogo, que pasa a formar parte así del último apartado del libro titulado también “La organización nacional”. En él, Ingenieros a través de la pluma de Barreda Lynch (1923: 7), sostiene “Estamos, ciertamente, en pleno período de revisión de la historia argentina”. Luego de los trabajos de Mitre, López, Paz, Zinny, el presente es

percibido como un contexto que, gracias en gran medida a los aportes del mismo Ingenieros a través de su colección, puede asumir la narración e interpretación de nuestra historia, ya que cuenta con suficientes ensayos, biografías, historias locales, etc.<sup>139</sup> Por eso destaca entre los archivos que se han inaugurado y las nuevas publicaciones, la labor que ha llevado a cabo *La cultura argentina*, que “ha puesto en todas las manos un centenar de obras relacionadas con la historia nacional, que hasta hace poco tiempo solamente poseían contados bibliófilos” (1923: 7). Sin embargo estos intentos no construyen “obras cíclicas”: son elementos que para ser significativos requieren de un relato que los hilvane. Por eso el prologuista de este “manual de historia” se pregunta:

La historia Argentina se está haciendo, se está repensando, como suele decirse. ¿Sería justo, sin embargo, afirmar que las grandes obras de conjunto han sido superadas en nuestros días? ¿Podrían citarse obras /cíclicas comparables con las de Mitre, López, Paz, Zinny y Saldías? Apenas si podrían comparárseles la profunda *Evolución de las Ideas Argentinas* de Ingenieros, más bien filosófica o sociológica que histórica, y la magnífica *Historia de la literatura argentina*, de Rojas, que agota una faz particular de nuestro desarrollo cultural.” (1923: 7-8).

Los únicas dos obras que estarían a la altura de los grandes relatos históricos nacionales son, precisamente, las de Rojas e Ingenieros. Ambos textos, como señalé, pretenden trascender la tarea de divulgación concretada en la operación de coleccionar que estudiamos en el capítulo anterior y constituirse como “grandes obras de conjunto”, al decir de Ingenieros, o “síntesis espiritual” de acuerdo con Rojas (1924 I: 112), que se generan gracias a la ligazón, el establecimiento de relaciones causales, y fundamentalmente, a partir de la instauración de una moral y un protocolo para construir determinada tradición selectiva. En este sentido, Ingenieros las compara entre sí, y las considera dignas de compararse, a su vez, con los proyectos historiográficos paradigmáticos del siglo XIX y principios del XX en nuestro país. Es por esto que, para el recorte propuesto en esta tesis, es productivo detenernos en la narración que emprende Ingenieros en *La evolución de las ideas argentinas*, hilvanando, al igual que en el caso de Rojas, prólogos y textos previos en un ambicioso

---

<sup>139</sup> Ingenieros (1999: 77) afirma en *Las fuerzas morales*, “Cada generación debe repensar su historia”. Y agrega: “Los hombres envejecidos se la entregan corrompida, acomodando los valores históricos al régimen de intereses creados; es obra de los jóvenes infundirle su sangre nueva, sacudiendo el yugo de las malsanas idolatrías. La historia que de tiempo en tiempo no se repiensa, va convirtiéndose de viva en muerta, reemplazando el zigzag dramático del devenir social con un quieto panorama de leyendas convencionales”.

proyecto de interpretación de la historia nacional desde el punto de vista sociológico, filosófico, cultural y político.

Oscar Terán (1986: 73) vincula esta búsqueda de Ingenieros con el quiebre cultural que produjo la Primera Guerra Mundial, que lo llevó a profundizar su estudio de la evolución cultural e ideológica nacional. Desde esta mirada, señala un recorrido que va desde “La formación de una raza argentina”, “Para una filosofía argentina” y “El contenido filosófico de la cultura argentina” hasta *La evolución de las ideas argentinas*, donde se evidencia “una visión historiográfica ubicada dentro de los cánones del liberalismo argentino, en un intento por sintetizar demasiado armónicamente las propuestas de Alberdi y Sarmiento”. Un relato de alianzas, encuentros y coincidencias que demuestren armonías y evolución; pero también, un relato con protagonistas y antagonistas, donde Rosas encarna el espíritu colonial y feudal, el atraso y la contrarrevolución, frente a los revolucionarios, jacobinos y socialistas que comparten un credo y una filosofía, donde se sintetizan “demasiado armónicamente”, al decir de Terán, los proyectos de Moreno, Echeverría, Alberdi o Mitre. Un texto que construye ciclos, cronologías y relaciones; que compara, justifica y explica; un relato que pretende demostrar que el punto de partida para narrarnos y entender nuestra “evolución” no puede limitarse a leer los textos literarios, y más aún no puede circunscribirse a un abordaje literario o filológico. Si para Rojas y Lugones la matriz desde la cual ha de construirse la identidad nacional es la literaria, Ingenieros, desde otro paradigma, construirá un relato alternativo.<sup>140</sup>

Tal como sostiene Hayden White (1992: 28), “cuanto más históricamente consciente de sí mismo es el escritor de cualquier forma de historiografía, más le incumbe la cuestión del sistema social y la ley que lo sostiene...”. En este sentido, como ya he señalado, White habla de las fuertes relaciones existentes entre el intento de narrativizar y el de moralizar. El complejo entramado entre ambas acciones es

---

<sup>140</sup> Sostiene Fernando Degiovanni (2007: 258): “El origen de esta postura estaba en una concepción lineal, estratificada y progresiva de las relaciones entre conocimiento y evolución social, política y cultural. Así, por ejemplo, para Ingenieros la aparición temprana de la literatura en distintos ‘agregados sociales’ evidenciaba formas evolutivas elementales e inferiores que suponía su existencia; por el contrario, la constitución del pensamiento sociológico en la etapa de ‘madurez’ organizativa de las sociedades era signo de la complejidad necesaria para su desarrollo”. Es como vemos, la imagen inversa a la estudiada en la “alegoría del árbol” que construye Rojas en *Eurindia*.

claramente percibido por Ingenieros quien, en las “Advertencias del autor” con las que inicia su *Evolución de las ideas argentinas* afirma de manera explícita:

Esta obra, en que se examina la evolución de las ideas generales en nuestro país, desea ser un breviario de moral cívica; difiere, naturalmente, de los que suelen confeccionarse para niños. Concibiendo la ética nacional como una función que se desenvuelve en la historia, el autor ha procurado seguir paso a paso su desarrollo concreto en vez de divagar sobre principios abstractos. El pasado... contiene útiles enseñanzas; educa a pensar más conscientemente los Ideales que se anticipa al porvenir.” (1918 I: 7)<sup>141</sup>

Ingenieros insiste en que a través del libro pretende cumplir “un deber social” y sostiene que gracias al relato de la historia podrá enseñar. Para esto elude los “principios abstractos” y se centra en la “experiencia”, en un intento por distanciarse de otros paradigmas imperantes hasta entonces. Para esto es necesario montar un edificio en el cual se ordenen y jerarquicen los distintos episodios de nuestro pasado, donde cada cual encuentre su ubicación dentro de un sistema que permitirá al lector lograr una “visión panorámica”. Para explicarlo, Ingenieros recurre a la misma metáfora que utilizara Rojas:

...el autor ha creído llegar a una arquitectónica de su asunto, sólo modificable por retoques de albañilería. Cuando el hábito de escudriñar minuciosos accidentes no ha cegado el ojo para la visión panorámica, y si el justo afán de comprobar bien los hechos no ha apagado el deseo de comprenderlos, los productos del análisis tienden a coordinarse en síntesis. El mérito de las investigaciones particulares sólo fructifica en los trabajos de generalización que aprovechan sus resultados. (I: 8)

De este enunciado puede inferirse que *La evolución de las ideas argentinas* es vista como un trabajo superador, “fruto” que “aprovecha” los “minuciosos accidentes” ya estudiados. Por eso se presenta como una obra de síntesis, como “trabajo de generalización”, como relato que da cuenta de la evolución.<sup>142</sup> Ingenieros ve su propio libro como resultado de ese proceso: del mismo modo que los estudios particulares son el paso previo y necesario para estos proyectos interpretativos más ambiciosos,

---

<sup>141</sup> *La evolución de las ideas argentinas* fue incluida en las *Obras Completas* de Ingenieros, donde ocupa 5 tomos. Indicaré a partir de aquí con números romanos el tomo al cual pertenece cada cita.

<sup>142</sup> Es interesante observar, en este sentido, cómo los títulos que Ingenieros publica en *La Cultura Argentina* ofician como sustrato del trabajo que emprende en *La evolución de las ideas argentinas*. Al respecto Degiovanni (2007: 297) analiza cómo las obras y los autores editados en la colección son representantes de una línea ideológica vinculada con el urquicismo: “Para un lector informado, la incorporación de este conjunto de obras bajo el pretexto de servir como fuentes bibliográficas para una formulación sintética de la nacionalidad no dejaba de poner en evidencia que, en la mayor parte de los casos, sus autores eran claros defensores de una posición política específica: Queseada, Francisco Ramos Mejía, Pelliza, Carranza y Victorica...”

también el discurso científico y sociológico de interpretación nacional es superador de los ensayos precedentes, surgidos en el ámbito literario. Así, basándose en las afirmaciones de Alberdi, Ingenieros desarrolla esta idea:

Llegó a sostener, con evidente exageración, la inutilidad de la educación literaria en países que aún no poseen educación científica, atribuyendo a los literatos una influencia nociva en la dirección de las ideas nacionales. Él que escribía ya como hombre de ciencia, no debió olvidar que había comenzado por serlo de letras, y aunque, de igual manera, el pensamiento literario precede al científico en la civilización de las naciones como la flor al fruto, por la razón natural de que aquél es propio de la juventud, y éste de la madurez. (V: 187)

La metáfora del fruto, con la que Rojas alude a la literatura y el arte de las naciones, como expresión más evolucionada en su proceso de constitución (1924 I: 79), es aquí invertida por Ingenieros. La literatura es, en todo caso, la flor que precede al fruto, es decir, el pensamiento científico, obra propia de la madurez. En este sentido, *La evolución de las ideas argentinas* es en sí misma, para su autor, testimonio del progreso, no sólo porque integra en una visión sintética trabajos parciales previos, sino fundamentalmente por el cambio de paradigma desde el cual se intenta construir una prosopopeya de la nacionalidad. Desde este punto de vista, la obra es presentada también como un “breviario de moral cívica” ya que conjuga en sus páginas un propósito narrativo y uno didáctico. Los lectores modelo son por tanto los jóvenes, quienes colocados nuevamente en el rol de estudiantes, como vimos en los prólogos de las colecciones del capítulo anterior y en las obras de Rojas aquí analizadas, son invitados a reflexionar sobre “algunas cuestiones”, especie de credo que se desprendería de la lectura del libro.<sup>143</sup>

Ha llegado el momento de abordar estas cuestiones desde el punto de vista científico, señala Ingenieros, por lo cual es necesario volver sobre los textos que han sido estudiados exclusivamente desde el punto de vista literario e instalar un nuevo protocolo de lectura sobre nuestra tradición. Así se incorporarán voces nuevas, textos desconocidos o marginales; otros deberán ceder su lugar de prestigio; pero muchos se mantendrán en el canon, aunque para ser leídos de otra forma. En el presente de la

---

<sup>143</sup> He aquí las máximas que enumera Ingenieros en la Advertencia: “- hace varios siglos que la humanidad civilizada lucha por subsistir la ideología del Renacimiento a la del Medioevo-; desde la Revolución Francesa la historia de cada pueblo es una guerra a muerte entre los partidarios de dos filosofías políticas incompatibles; -no es moral prodigar idénticas loas a los conservadores de la Feudalidad y a los propulsores de la Democracia-; después de la guerra actual hará crisis en cada país la lucha entre los dos partidos, el uno propicio al Absolutismo, al Privilegio y al Error, amigo el otro de la Libertad, la Justicia y la Verdad” ( I : 7)

enunciación se hace imprescindible encarar un análisis científico si se pretende dar cuenta de la evolución y el progreso y marchar hacia la civilización:

El dilema es sencillo: los sudamericanos deseamos constituir naciones civilizadas, o aspiramos a disolverlas y volver a la vida primitiva de las selvas. Si lo segundo, no tendríamos derecho de opinar sobre asuntos que interesan a la sociedad; si lo primero, no podemos hacer literatura imaginativa sobre tópicos que exigen esos conocimientos disciplinados que constituyen las ciencias. (V: 185)

Con este objetivo, Ingenieros diagrama un esquema sólido donde opone las marchas y contramarchas entre dos “filosofías políticas incompatibles”: por un lado, la revolucionaria (representada por Moreno, Belgrano, Rivadavia, el Primer Triunvirato, la Asamblea del año XIII, Echeverría, Alberdi, Sarmiento, Roca), frente a la contrarrevolucionaria y conservadora (encarnada por la Junta Grande, el Congreso de 1816, Pueyrredón y especialmente, Rosas). En su interior, cada una de estas dos formaciones es cuidadosamente construida para demostrar coherencia y unidad. Así hay precursores que anticipan a sus herederos y textos que se completan en la escritura de los sucesores: “Belgrano... merece ser considerado el precursor legítimo de Alberdi en la evolución de las ideas argentinas” (I: 88). Ingenieros (V: 50) forja cadenas, articuladas por eslabones que se unen, no sólo en el ámbito nacional, sino que permiten tender redes con la historia universal: “Nuestros sansimonianos eran, lo mismo que los franceses, una derivación de sus antecesores, los ideólogos, como éstos de los enciclopedistas. Moreno, Rivadavia y Echeverría son tres eslabones de una misma serie ascendente, que más tarde culmina en Alberdi y Sarmiento.”

Si Rojas se preocupó por encontrar, en su *Historia* y en *Eurindia*, un sistema que permitiera estudiar nuestra evolución cultural sin copiar la sucesión de movimientos artísticos de la historia del arte europea, Ingenieros en cambio, se esfuerza por demostrar la perspectiva universal de su análisis. Así sostiene: “En Argentina se reflejó, paso a paso, y con lógica estricta, la evolución de la filosofía europea, con análogo retraso al que se observa en la cronología de los acontecimientos políticos...” (V: 9). Para Ingenieros, la evolución de las ideas marcha al compás de la política, mientras que para Rojas, como señalé, el campo de las ideas y del arte no podía ser estudiado bajo los mismos recortes y sucesiones que imponía nuestra historia política (aunque estaba fuertemente relacionado con ella). En *La evolución de las ideas argentinas*, en cambio, se evidencian los paralelismos. Por eso sorprende a su autor que nadie antes haya

señalado lo que él denomina la “homología histórica rioplatense”: “Es inconcebible que el paralelo no haya tentado a los historiadores, comparando los sucesos y el engranaje del sistema, llanamente, sin literatura” (III, 17). Esto exige un simple ejercicio de comparación científica, totalmente independiente de una mirada “literaria”. Para Ingenieros, el mismo espíritu restaurador que encarna Rosas en nuestro país se evidencia claramente en España. Las luchas entre conservadores y revolucionarios se dieron en Francia, en España y en todo el mundo. Como se trata entonces de un único proceso histórico, pueden utilizarse las mismas categorías de análisis, los mismos términos y establecer así claros paralelismos:

Cabe usar estas denominaciones, propias de la Revolución Francesa, tratándose de personas y sucesos que la tuvieron por modelo: los saavedristas serían los “feuillants”; el Primer Triunvirato, la “Gironda”; los de la Patriótica, la “Montaña”, y el golpe de estado de Alvear, una imitación del de Bonaparte. (I: 135)

Por otro lado, el germen de esta nueva historia son los textos sociológicos y políticos, los escritos periodísticos e históricos publicados fundamentalmente en Buenos Aires o por los por los proscriptos en el exilio durante la “tiranía de Rosas”. Ingenieros estudia su corpus de análisis en tanto “documentos científicos”, no literarios. No cae, de todos modos, en la tentación de considerar veraces e infalibles los documentos de archivo, ya que éstos pueden ser a menudo falseados por intereses políticos. Acude entonces con frecuencia a la prensa, a los epistolarios recientemente descubiertos, para desnudar una historia y sobre todo, una manera de hacer historia, velada y vedada hasta el momento. Por eso, busca en otras fuentes y llega a nuevas conclusiones, como en el caso ya analizado de Moreno: “No era cultiparlista el autor; decía la verdad, tal como no era posible expresarla en documentos oficiales, destinados a mentir dignamente” (I: 104). Ahí radica el interés y la necesidad de no detenerse ya solamente en el análisis de la literatura publicada. El historiador, el intelectual, debe acudir a otros textos. Cuando se refiere, por ejemplo a la oposición entre jacobinos y conservadores durante los acontecimientos de Mayo, Ingenieros (II: 155) aclara: “Los diarios de la época dicen lo que callaban los documentos oficiales... En vez de hablar de esta verdad sencilla, los documentos públicos se refieren a cordialísimas intenciones y fraternales sentimientos que cuanto más se invocaban menos se creían.”

En contraste con esta postura, en la *Historia* de Rojas, como señala Laura Estrin (1999: 91), "...la literatura o la escritura constituyen el *documento espiritual*, documento en su sentido filológico y espíritu como sinónimo de medio, sentimientos, época, territorio; caracteres que se pueden trabajar como las construcciones nacionalistas del siglo XIX". Nada de esto puede verse en *La evolución de las ideas argentinas*, en tanto busca desprenderse de cierta narrativa nacional y acude para eso a otras escrituras. Y como hay que distinguir entre documento y relato histórico, Ingenieros plantea a su lector las siguientes preguntas:

¿La evidencia desaparecería de la historia por no estar consignada en documentos públicos? ¿No lo son acaso, los periódicos contemporáneos? ¿No lo es la correspondencia privada? ¿Acaso las mentiras convencionales destinadas al público tienen un valor comparable al de una simple frase escrita en papel, que se supone nadie leerá después del destinatario? (III: 168)

"Una simple frase escrita en papel" puede ser más valiosa que cualquier texto literario, el cual como se sabe expuesto a la lectura pública y tiene pretensiones estéticas y retóricas, disminuye su valor como documento. Es desde esta perspectiva que Ingenieros selecciona su corpus de análisis, elige las ediciones con las que trabajará, descarta y se diferencia de otros intelectuales. Con relación a *Las Bases* de Alberdi, por ejemplo, afirma:

En el prefacio de su edición de Besanzón –cuyo texto es el exponente legítimo de sus ideas definitivas, libre de accidentes literarios y de vistas políticas circunstanciales, que sólo interesan a los bibliófilos y a los eruditos- Alberdi juzga su obra, y las dos que las complementan, en términos que las caracterizan con su exactitud. (V: 161)

Si se busca la "exactitud" y la "verdad", hay que "liberarse" de "accidentes literarios". En cambio, para Rojas, como aclara en la "Noticia Preliminar" a la edición de *Las Bases* que publica en *La Biblioteca Argentina* y luego repite textualmente en la *Historia de la literatura argentina*, atenerse a la edición de Besanzón sería una irresponsabilidad:

El texto de Besanzón fue también utilizado en las OBRAS PÓSTUMAS de Alberdi, y de aquí lo han tomado todos los editores más o menos irresponsables que han reeditado y continúan reeditando el famoso libro. Así ha concluido por quedar olvidada la versión príncipe (Valparaíso, mayo de 1952); y por generalizarse la creencia / de que sólo existe de esa obra el texto de Besanzón (1858), o en todo caso, que éste debe preferirse a los otros, desde que fue 'corregido y aumentado por su autor'. Pero esto no es sino uno de los tantos arrecifes de la rutina editorial, que procuraré deshacer con esta noticia... (Rojas, 1915c: 14-15).

Ingenieros tilda de "eruditos y bibliófilos" a los que rechazan la edición de Besanzón, valiosa para él precisamente por estar despojada de "accidentes literarios", mientras Rojas expone la irresponsabilidad editorial de continuar publicando ese texto, calificando de "aventureros de la bibliografía" (1915c: 18) a quienes, como Ingenieros,

toman ese camino. En cambio, en tanto hombre de letras, posicionado en un paradigma de análisis filológico de los textos, Rojas opta por la “forma prístina de LAS BASES” (1915c: 18). Y aclara: “se me objetará en virtud de qué derecho desautorizo el texto de Besanzón, que Alberdi dejó como definitivo. No lo desautorizo. Digo que siendo menos puro y más divulgado que el primitivo, a este otro prefiero, por ser más puro y menos divulgado” (1915c: 21). La idea de pureza, de texto prístino, la preocupación por la calidad literaria es para Rojas un criterio de selección. Ingenieros, en cambio, cuestiona y descarta por esos mismos motivos. En otra ocasión, refiriéndose a un ensayo de Echeverría, este último señala: “...es el pensamiento de un verdadero filósofo social, con una justa visión de conjunto. Un poco de “literatura” afea todavía su estilo, pero sus ideas se comprenden ya...” (V: 75). Fundamentar este tipo de análisis en documentos que tengan pretensiones literarias llevaría a conclusiones “inexactas”: “Sería, en suma, inexacto juzgar la orientación filosófica de Echeverría por algunos comentarios literarios anteriores a la fecha del *Código*, siendo que desde esa época hasta su muerte profesó un sistema de filosofía social que era su antagonista más caracterizado” (V: 91).

Ingenieros busca separar las condiciones literarias de los textos que lee o descartarlas incluso, porque desde su perspectiva afean el texto y llevan a conclusiones erróneas. Del mismo modo que, como señalé en el capítulo anterior, Ameghino, desde un paradigma científico, caracterizaba la labor del coleccionista como la de quien podía efectuar buenas sustracciones y adiciones, aquí Ingenieros (III: 20) también presenta su operación como una simple ecuación: “La historia solo es un enigma para los que no la saben estudiar o necesitan falsificarla. Comprenderla es una simple ecuación, cuyos factores son el tiempo de estudio y la buena fe del estudioso, además de su ingenio personal”. Nada más alejado del paradigma espiritualista, literario y telúrico en el cual se posiciona Rojas, cuando intenta caracterizar el “misterio” de Eurindia a partir de su condición de poeta, o la épica búsqueda de Lugones a través de su lectura del *Martín Fierro*.

Para resolver esta ecuación, Ingenieros recurre a las producciones textuales de las minorías jacobinas, que de acuerdo con su lectura de la evolución de las ideas argentinas son las gestoras de la nacionalidad argentina: “En este sentido, concordante

con la psicología social, todo progreso histórico ha sido, es y será la obra de minorías revolucionarias” (I: 109). No interesa indagar, entonces, las manifestaciones literarias y culturales del interior; no importa recuperar los géneros populares vivos en la Argentina mediterránea, como intentaba Rojas; no se trata de acudir a la gauchesca o la voz del payador como pretendía Lugones. Ingenieros lee documentos, periódicos, discursos políticos, cartas que circulan entre la “minoría culta y revolucionaria” para construir su relato y delimita así a dos grupos totalmente opuestos: “La minoría, ilustrada, de espíritu europeo, con su núcleo principal en Buenos Aires; la mayoría inculta, de espíritu indoespañol, diseminada en las llanuras y en la montañas del inmenso virreinato” (III: 14). Su libro se ocupa de las producciones de los primeros y es él mismo ejemplo de una nueva manera de narrar una figuración nacional a partir de una escritura “científica”, alejada de la inventiva y la búsqueda de originalidad:

El pensador que elabora una síntesis, solo persigue una originalidad de conjunto, para cuyo objeto busca la convergencia de las verdades particulares; si éstas han sido antes afirmadas y demostradas, más cerca está de su propósito y más firme es el resultado de su obra. Que no es y no podría ser nunca, simple fruto de la imaginación o la inventiva. ( III: 14)

Se autoconstruye así como un sociólogo, un científico que resuelve la ecuación de la evolución de las ideas argentinas, diagramando para tal fin un recorrido de lecturas diferente del propuesto desde otros sectores del campo intelectual. Ingenieros narra el devenir de la cultura, la política y la filosofía nacional desde un nuevo paradigma que valoriza las fuentes no por sus atributos literarios, troquelando de esta forma nuevas figuraciones identitarias.

### **3. Articular relatos**

Hemos visto a lo largo de este capítulo cómo a través de la narración, tres intelectuales de principios del siglo XX en nuestro país articulan un relato que dé coherencia a un devenir histórico y construya de ese modo determinado imaginario en el presente y ciertas representaciones para el porvenir. En todos los casos, se hace un recorte y una intervención sobre los discursos del pasado con el fin de labrar un relato denso, compacto, al que se le otorga una gran potencia didáctica. Los textos estudiados se articulan a partir de las colecciones que los narradores han recopilado,

reunido, pulido y dispuesto en un entramado regido por condicionamientos narrativos, pedagógicos y políticos.

En el caso de Rojas y Lugones, como he señalado, se valora la literatura como dispositivo privilegiado para narrar y explicar la nación. En particular, organizan un relato en torno a un texto que consideran el paradigma de la nacionalidad, el *Martín Fierro*, y al cual le atribuyen los rasgos épicos fundamentales para funcionar como eje en torno al cual construir un recorrido literario (y también ideológico). Rojas escribe su *Historia de la literatura argentina* a partir de *Los gauchescos*, formación en la cual el poema de Hernández se define como núcleo y cúspide. Para este autor, las tradiciones orales de los pueblos americanos fusionadas en el crisol de la tierra nativa con aquellas que aportaron los conquistadores, son el sustrato que posibilita el surgimiento del poema. En este sentido, el *Martín Fierro* es metonimia de la literatura nacional en su conjunto y testimonia el poder asimilador de nuestro suelo, más allá de las diferentes razas que lo han poblado y que continuarán haciéndolo, siempre y cuando, un Estado dispuesto a oír el mandato de sus intelectuales utilice diferentes dispositivos, en particular la maquinaria escolar, para difundir este credo nacionalista. Ante el desafío de una sociedad moderna, convulsionada por la inmigración y la sanción de la Ley Sáenz Peña, Rojas construye un relato en el que otorga un valor fundamental a la educación humanística y estética, y confía en ella la construcción de una tradición selectiva y la “asimilación” de los nuevos sectores sociales que se incorporan a la vida política nacional.

También Lugones ubica el *Martín Fierro* como tesoro fundamental de su colección y dispone en torno a él un linaje remoto y honorable que justifique ese sitio. El brillo del poema de Hernández es singular, ya que a diferencia de Rojas, no hay un reconocimiento de la literatura gauchesca, sino al contrario la denostación de los textos de Del Campo o Ascuasubi.

La poesía es aquí nuevamente el lenguaje que puede explicar la nación y que posibilita la construcción de un entramado que clasifique, ordene, jerarquice y excluya. Tanto en el caso de Lugones como en el de Rojas, es su calidad de “poetas” la que los habilita a poner en marcha esta operación consagradoria. Es desde su rol de escritores y artesanos de la palabra que pueden modelar esta representación. En particular

Lugones, como sostiene Bustelo (2009: 1), “encarnará de modo prototípico la figura del intelectual-escritor, es decir, del experto en los recursos simbólicos provenientes de la poesía que se propone producir, a través de ellos, efectos materiales en el orden social”. El poeta modernista, y no olvidemos que Rojas, aunque con menos reconocimiento que el cordobés, también lo fue, concibe el lenguaje como un territorio apto para la experimentación, la improvisación, como un campo musical con un ritmo propio, al que hay que reverenciar pero también explotar. Como señala Dalmaroni (2006: 92), para estos poetas la metáfora es el “crisol del idioma”, espacio para la libertad y la ruptura de normas. Es así que tanto Rojas como Lugones ensayan definiciones poéticas, construyen símiles, elaboran enumeraciones y descripciones densas y connotativas para articular su discurso. Sin duda, en el *Payador* se va mucho más lejos, no sólo porque se trata de otro género, sino porque es otra la batalla retórica que Lugones está en condiciones de dar (y que llevó a su extremo, por ejemplo, en *La guerra gaucha*). De todos modos, desde otro pacto de lectura, también Rojas intenta justificar su intervención, como vimos, *qua poeta*. Son estos artistas, entonces, los que están capacitados para manejar las rupturas; es el lenguaje el espacio en el cual ejercitar la libertad y reunir en un crisol dos términos que construyan una metáfora fresca, con una potencia explicativa que excede la que puede esperarse de la ciencia o la política. En todo caso, fundan una nueva disciplina, un nuevo saber, una nueva política. Por eso son los referentes a los que la clase dirigente debe atender, si no quiere que esas rupturas, que esa improvisación, tenga un lugar no ya discursivo, sino social.

Otro punto de contacto entre estos autores es la construcción del gaucho como personaje simbólico, ya que en ninguno de los dos casos lamentan su desaparición “social”.<sup>144</sup> Para ambos, el rescate se relaciona con el héroe que protagoniza el texto épico nacional. Esta vinculación es precisamente el punto de partida de la encuesta que la revista *Nosotros* publica en 1913, en la cual se focaliza, en las lecturas de Rojas y

---

<sup>144</sup> Dice Dalmaroni (2006: 104): “Sea por un proceso de selección del elemento blanco europeo que le permitió convertirse en civilizador –ese el único fragmento que sin recelo desentierra Lugones-, sea por su asimilación en la mezcla ‘eurindia’ en que tierra e ideal todo lo argentinizan –la fusión en la que confía Rojas-, para ambos es no sólo preferible sino también necesario que el otro plebeyo de la Argentina moderna sea un sujeto imaginario.”

Lugones, el carácter de “poema nacional” que atribuyen al *Martín Fierro*.<sup>145</sup> Esta equiparación es fruto de la obliteración de ciertas importantes diferencias, como el peso asignado a las culturas precolombinas y a la tradición hispánica, o el lugar diseñado para la inmigración en la coyuntura del Centenario en ambos proyectos. La pregunta que plantea la dirección de la revista fue el disparador a partir del cual se instauró el famoso debate del cual participó “todo el mundo”, al decir de Carlos Altamirano (1979: 109). 1913, año de las conferencias de Lugones, de la publicación del discurso inaugural de Ricardo Rojas en la cátedra de Literatura Argentina, de la conferencia de Carlos O. Bunge que figura como prólogo al *Martín Fierro* que edita *La Cultura Argentina* y al que me referí en el capítulo precedente, es también el año de esta encuesta que asume un papel determinante en la representación que las lecturas de Lugones y Rojas desempeñan en nuestra historia literaria. Como ya he señalado, y confirma la crítica en general (Dalmaroni, 2006; Devoto, 2002; Martínez Gramuglia, 2005 y 2007), la novedad de las operaciones de Rojas y de Lugones no radica en atribuir a *Martín Fierro* un carácter épico, sino en hacerlo en ese contexto y valerse de ese dispositivo para conformar una tradición y un legado moral y político a partir de la literatura.

En tanto, Ingenieros acude a otro corpus en busca de respuestas. En su momento, había compartido con Lugones proyectos culturales e ideales políticos e incluso había cultivado también la poesía modernista.<sup>146</sup> Sin embargo, en lugar de

---

<sup>145</sup> El número de junio de 1913 de *Nosotros* es una fotografía de este campo en debate: incluye la transcripción de la conferencia pronunciada por Rojas al hacerse cargo de la cátedra de “Literatura Argentina” en la Universidad de Buenos Aires, el discurso con el que Rafael Obligado lo presenta como el poeta que reúne los atributos necesarios para desempeñarse como su fundador y primer profesor, así como el texto de la segunda encuesta propuesta por la revista, seguido de sus primeras respuestas: “¿Poseemos un poema nacional en cuya estrofa resuena la voz de la raza? El acercamiento establecido por los críticos entre los varios poemas gauchescos, recogidos oficialmente en los programas de literatura de los estudios secundarios, ¿importa acaso un enorme error de apreciación sobre el diverso valor estético de aquellos poemas? ¿Es el poema de Hernández una obra genial de las que desafían los siglos, o estamos creando por ventura una bella ficción para satisfacción de nuestro patriotismo?” (*Nosotros*, año VII, junio 1913, Nº 50). Recordemos, a su vez, que en el número previo había publicado el texto de la segunda conferencia de Lugones en el *Payador* y una crónica titulada “Las lecturas de Lugones” (*Nosotros*, año VII, mayo de 1913, Nº 49).

<sup>146</sup> Lugones e Ingenieros formaron parte en su juventud de lo que se denominó “corriente antiautoritaria” o “socialismo revolucionario”, dentro del Partido Socialista Argentino, en cuya fundación datada en 1896 Ingenieros fue miembro activo. El periódico *La Montaña*, dirigido por ambos, fue la vía de expresión de esta línea dentro del partido, en contraste con *La Vanguardia*, el medio oficial socialista. En los artículos publicados, estos jóvenes cuestionaban la forma de intervenir en el orden social burgués, colocando en el centro de la escena no ya al obrero, sino al intelectual, en tanto trabajador.

narrar la nación a partir de un recorrido literario se interesa por la “evolución de las ideas argentinas”. En los tomos que llevan ese nombre, Ingenieros construye un relato articulado a partir de una sucesión de movimientos revolucionarios y contrarrevolucionarios a través de una propuesta de abordaje “científico” de los textos. Como señalé, la literatura en sus análisis “afea”, ensombrece. Lejos de ser el campo desde el cual conformar la nacionalidad, es vista como un estadio primitivo, superado por el discurso científico en cuanto a su potencia hermenéutica. En consonancia con esto, la institución privilegiada para engendrar un auténtico proyecto nacional no será la escuela primaria ni la dudosa connivencia de cierta élite intelectual y política. La Universidad y la “aristocracia intelectual”, a través del lenguaje de la sociología, serán en cambio quienes tengan a su cargo la construcción de un relato que sustente las figuraciones identitarias.

---

Según Bustello (2009: 3), “...no es el obrero sino el intelectual –y en especial el artista modernista– quien, en tanto encarna el espíritu cultivado y antimaterialista, se enfrenta al orden burgués y se propone como la figura radicalmente opuesta a la del político, esto es, a los representantes de la élite política argentina en quienes se condensa la hipocresía y vulgaridad de la sociedad burguesa”. Esta primacía otorgada al intelectual por sobre los demás agentes sociales, los llevará a alejarse del partido. Así, pasada la primera década del siglo XX, Ingenieros a partir de sus intervenciones en el campo cultural y político se configurará como el médico, experto en sociología científica, que elude el mecenazgo del Estado e incluso se enfrenta a él y debe exiliarse; mientras que Lugones construye su imagen y su legitimación a partir de su rol como poeta modernista, sitial desde el cual se considera la voz autorizada para intervenir en el campo social y político nacional. Desde estas dos figuraciones, ambos se presentan como los intelectuales más reconocidos en esos años (Terán, 2008) y ensayarán modos de intervención diferentes.

## II. ENSEÑAR

La práctica literaria es dramática: hace vivir a una lengua viva, a un sujeto vivo, en una historia real. Ninguna sociedad ha podido acreditarse verdaderamente sin admitir tal situación.

Philippe Sollers, "Notas sobre literatura y enseñanza"

## ENSEÑAR

### 1. El papel de la educación ante la “cuestión social”

He estudiado en los capítulos anteriores cómo desde ciertos sectores del campo intelectual durante la conmemoración del Primer Centenario de la Revolución de Mayo se llevan a cabo las operaciones de coleccionar las letras nacionales y de narrar su “evolución”. Se trata de programas sustentados por diferentes concepciones de la literatura y del papel que ésta puede o debe tener en la delimitación de las figuraciones identitarias nacionales. Los intelectuales de entonces se abocan a la tarea de conformar una tradición selectiva ya que confían en ella para labrar de ese modo no sólo un relato que funde linajes y recupere valores, sino fundamentalmente que los *restaure*, para utilizar el término elegido por Rojas, en un presente conmocionado por la denominada “cuestión social”. Coleccionar y editar los libros adecuados, escribir el relato que otorgue coherencia y justifique cierta lectura de nuestra historia literaria y/o política, señalar a la clase dirigente de dónde venimos y por tanto hacia dónde debemos ir son los desafíos que se proponen ciertos agentes del campo cultural para dar respuesta a las demandas con las que ese contexto los interpela. Herederos de la política inmigratoria promovida por la generación del 37, los intelectuales del Centenario releen esos mandatos, a menudo los reescriben y formulan un nuevo programa estético, científico, político y educativo. Por eso, en este capítulo me detendré en la operación de “enseñar” que busca llevarse a cabo desde el campo cultural y político en nuestro país, no sólo a través de las colecciones y las narraciones estudiadas en páginas anteriores, sino a partir de publicaciones pensadas para intervenir de un modo más directo sobre el campo educativo. Desde vínculos más o menos conflictivos con el poder estatal, los autores vistos buscan accionar en este espacio (al que asignan, sin duda, límites diversos), otorgando también a la literatura nacional, funciones particulares y a menudo contradictorias.<sup>147</sup>

---

<sup>147</sup> Según Roitenburd (2010), durante el Centenario uno de los núcleos sobre los que debatían las clases dirigentes era precisamente el modelo escolar y la delimitación de “*quiénes* tendrían derecho y cuáles serían los límites de su acceso a la cultura”. Surgen así posturas tanto *clericalistas* como *laicistas*, ambas conservadoras, que promueven una educación práctica, orientada al trabajo, signada por el imperativo

En efecto, frente a los problemas de la denominada “cuestión social”, los intelectuales y políticos del Centenario asumen distintas posturas. Por un lado, están quienes como Juan A. Alsina proponen la “selección del inmigrante” como un medio de control racial, pero también político, ya que del mismo modo que pretenden impedir el ingreso a nuestro país de asiáticos, negros, peruanos o bolivianos, también excluyen a militantes con ideas extranjerizantes, anarquistas o socialistas (Botana y Gallo, 1997). En la misma línea puede leerse la propuesta de Acevedo Díaz en *Los nuestros* (1910) para quien la solución ante los conflictos sociales no radica en la “asimilación” del inmigrante, sino en impedir que ingresen los considerados “peligrosos”, tanto sea a causa de la razas, la idiosincrasia o la ideología. Otro sector de la élite intelectual y dirigente confía en cambio en el poder asimilador de la educación y la escuela para lograr “argentinizar” a los extranjeros. En esta línea pueden leerse los esfuerzos que Rojas, entre otros, y como vimos, concreta en su labor como docente, publicista, editor y escritor. Así por ejemplo, afirma en *La restauración nacionalista*: “No cerremos nuestros puertos a la inmigración, y menos aún a la inmigración italiana; pero debe afirmarse que el criollo hijo del extranjero le pertenece en absoluto a la escuela oficial...” (Rojas, 1909: 237). La máxima de Alberdi, “gobernar es poblar” y el espíritu de apertura a la inmigración que se evidencia en nuestra Constitución, debe complementarse con la educación. Tal como señalé en páginas previas, Rojas “traduce” las palabras de Alberdi para fortalecer una visión inclusiva a partir de la formación cultural. En este capítulo me referiré precisamente a esta operación, “enseñar”, como uno de los pilares que sustentó dicho proyecto de argentinización labrado en el Centenario por cierto sector del campo cultural. Desde esta perspectiva, la educación nacional, pública y laica es el camino a recorrer si se busca destruir el mercantilismo, el cosmopolitismo, el socialismo o el anarquismo; pero también para los positivistas es el rumbo para separar y “extirpar” todas las conductas y prácticas patológicas, que impiden una auténtica homogeneización social. Estos “ismos” y desviaciones encarnan la “barbarie”, que a partir de la operación mencionada ya no se

---

del “control social” y la difusión del nacionalismo. Este modelo dominante, que obviamente también presenta sus fisuras, no aspira a la promoción social sino a mantener las divisiones sociales.

aloja necesariamente en la pampa, sino con frecuencia en el puerto y la metrópoli. Hay por tanto, para cierto grupo, “civilización” en nuestras tradiciones, en los relatos y leyendas originarios, en la vida austera y moral del interior argentino. Así, Rojas, por ejemplo, través de una traducción ahora de la máxima sarmientina, pretende educar al soberano en la filosofía de *Eurindia* y construir una educación nacional que recupere nuestra tradición y refuerce la formación en las humanidades. Desde otros sectores, en cambio, lo que se busca a través de la educación no es tanto la “argentinización” sino la actualización de ciertos valores que el mercantilismo y la especialización profesional están destruyendo. En esta línea, desde las páginas de la *Revista de Filosofía*, José Ingenieros, por ejemplo, promueve un replanteo de la formación universitaria y de la función que la literatura, la filosofía y la ciencia deben asumir en ese contexto. En tanto, la escuela secundaria se ve tensionada por los docentes y funcionarios que aspiran a valerse del “bachillerato” para afianzar ciertos contenidos considerados fundamentales y combatir de este modo los peligros de la especialización profesional posterior. Sin embargo, como se verá, cada una de estas propuestas está condicionada por determinado proyecto de país: hay quienes buscan una educación media enciclopedista y aristocratizante, que prepare para la vida universitaria; otros pretenden que trasmita los saberes prácticos indispensables para el desarrollo económico, industrial o agropecuario de la nación. En ambos casos, la escuela media es vista como una institución que mantendría el *status quo*, ya que cada clase recibiría la educación necesaria para permanecer en su lugar social. Frente a esto, pocas voces se hacen oír promoviendo una educación que en lugar de mantener las diferencias sociales contribuya a eliminarlas o al menos disminuirlas. En función de estos diferentes programas, para algunos intelectuales los conocimientos básicos que debe enseñar la escuela se vinculan con el conocimiento de las lenguas y las culturas clásicas; para otros, se trata de las humanidades modernas y nacionales y se oponen así a quienes consideran que había que estudiar las correspondientes a las nuevas naciones civilizadas. Estas cuestiones se leen en la prensa diaria y en revistas especializadas, así como en debates parlamentarios, en resoluciones administrativas y en textos ensayísticos redactados para este fin. A su vez, aparecen ya sea en forma

explícita o implícita, en los libros destinados al consumo escolar y en aquellos que circulaban entre los “bachilleres”.

Todas estas propuestas requieren construir, inventar o acotar determinada tradición nacional, apta para ser transmitida como contenido escolar. Ya hemos visto en el capítulo anterior, las diferentes narrativas que Rojas, Ingenieros y Lugones diagramaron para tal propósito. Según Devoto (2002), esta solución “pedagógico-cultural” es deudora también de los modelos europeos de entonces, y por tanto los intelectuales argentinos asumen la tarea de recuperar o restaurar un relato que pudiera imponerse a través de ciertos canales educativos. Sin embargo, para Devoto (2002: 51) es llamativo que los historiadores destacados en la Argentina del Centenario, tales como Ramos Mejía, Ernesto Quesada o Agustín García (todos presentes en *La Cultura Argentina*) “no fueran capaces de producir esa historia necesaria para formar, a nivel de la opinión ilustrada o a nivel de la pedagogía escolar, a los argentinos. Sus obras estaban estructuradas en forma analítica más que narrativa”. Recordemos que Ingenieros hace un planteo semejante en su *Evolución de las ideas argentinas* destacando entonces sólo dos títulos que, en cambio, sí habrían llegado a una visión sintética: la *Historia* de Rojas y su propio texto. Ambos, así como el linaje que funda Lugones en *El payador*, se convierten en narrativas que, de acuerdo con la problemática abordada en esta tesis, emprenden el desafío de articular un relato que dialoga con los textos fundadores de Mitre o López a la vez que proponen, al decir de Devoto (2002: 53), “ampliación de públicos, nuevas formas estéticas o nuevos relatos que sirvieran para construir la requerida tradición”. Según el historiador, los textos así elaborados evidencian una “reacción antipositivista”, sin embargo en función del recorte aquí propuesto, convendría relativizar esta calificación, ya que como hemos visto, hay rasgos positivistas en varios textos de Ingenieros y también en ciertas lecturas de Rojas, por ejemplo.

En función de lo dicho, estudiaré en este capítulo en primer lugar *La Restauración Nacionalista*, el texto en el que Ricardo Rojas se ocupó más explícitamente de la cuestión educativa y cuya originalidad y repercusiones parecen ser diferentes de las que él mismo le asignara, si se lo contrasta con otras fuentes. Considero pertinente incorporar este libro cuando analizo la operación de *enseñar* no

sólo porque es el tema central del *Informe*, sino por el lugar que este documento ocupa en los debates de la época (y los posteriores), tanto por los tópicos y propuestas que presenta como por la figuración del intelectual orgánico que contribuye a consolidar.

El proyecto de Rojas de nacionalizar la educación a través de un enfoque neohumanista entra en diálogo, como dije, con otras voces del campo intelectual. Para dar cuenta de este concierto de opiniones y posturas seleccioné por un lado, la revista *Nosotros* ya que su cuerpo de colaboradores está conformado no sólo por los agentes más prestigiosos y legitimados del campo, sino por sectores menos hegemónicos, tales como docentes del nivel medio, escritores del interior o periodistas no especializados en las cuestiones educativas, por lo cual sus planteos se vinculan con la práctica docente cotidiana, los libros y conflictos que circulan en la escuela, la recepción de las medidas oficiales, los reclamos que “el público en general” y los “lectores comunes” hacían al respecto; por otro lado, reviste interés recorrer también las páginas de la *Revista de Filosofía*, fundada por José Ingenieros en 1915, dado que allí publican funcionarios de alto rango dentro del campo educativo, es decir quienes firman las resoluciones que a menudo son objeto de análisis o críticas en *Nosotros*, así como docentes universitarios, vinculados en general con una línea más positivista y científica, por lo cual sus planteos permiten reconstruir algunas de las polémicas más vigorosas de entonces en relación con la función de la educación en general y la literaria en particular. Por otro lado, dado que muchos de los artículos de la revista funcionan como introducciones o noticias preliminares de *La Cultura Argentina*, colección analizada en el primer capítulo, y otros se engarzan en la escritura de *La evolución de las ideas argentinas*, abordado en el segundo, estimo valioso relacionar estos proyectos en tanto operaciones que se retroalimentan y sostienen entre sí.

Por último, me detendré en ciertas publicaciones que circularon a principios de siglo en el ámbito educativo propiamente dicho, cuyos límites, conformación y orden de lectura se entrelazan con las que hemos visto previamente. Es interesante que en este período, no se publiquen para consumo escolar colecciones literarias y sean pocas las antologías. Acaso ello se deba a la circulación de los proyectos editoriales estudiados en el segundo capítulo y a la profusión de antologías no pensadas

específicamente para un consumo didáctico, publicadas en torno al Centenario. Otro aspecto que explicaría dicha ausencia o escasez de antologías es el peso y la función de la lectura de textos en las clases de literatura. En la terminología de la época se habla de “colecciones de trozos selectos”, construidas como veremos, a partir de una mirada sobre los textos, ya preceptiva, ya histórica. En el primer caso, la literatura se usa como modelo del buen decir y se espera que funcione como instrumento que corrija la contaminación lingüística y eduque el gusto estético; en el segundo caso, se la emplea principalmente para conformar una tradición selectiva que demuestre un recorrido temporal legitimador de la memoria y que contribuya a la conformación de una identidad nacional, por lo cual más que transmitir las cualidades artísticas se pretende rescatar valores cívicos. Con estos fines se recorta la literatura, se la “troza” y selecciona para dar respuesta a estas demandas, que no exigen la lectura de textos completos, ni el comentario libre de las obras, ni la vinculación con las experiencias del lector. Por esto elegí por último referirme a ciertos textos escolares que proponen otro pacto: en lugar de fragmentar y recopilar textos para utilizarlos con los fines mencionados, reúnen las conferencias o clases del docente, así como las producciones escritas de los estudiantes a partir de la lectura y análisis de obras que no se compilan, ni se recortan, ni se resumen. Ciertamente, en estos casos la propuesta es disruptiva respecto de los cánones impuestos habitualmente para el consumo escolar, se pone en escena una manera diferente de vincularse con lo literario y enseñar desde / o a través de sus manifestaciones. La apuesta aquí se vincula con la apropiación de un lenguaje artístico particular, con desarrollar el hábito lector y propiciar la escritura creativa, subjetiva y productora de sentidos.

## **2. Una educación neohumanista: el proyecto de Ricardo Rojas**

En los capítulos precedentes, analizamos la obra de Rojas en tanto coleccionista y narrador. Señalamos que ambas prácticas se vinculan con el *élan pédagogique* promulgado por la mayoría de los intelectuales del Centenario en nuestro país. A continuación me detendré en el texto donde en forma más explícita Rojas abordó la

cuestión educativa y sus vínculos con la construcción de ciudadanía: *La Restauración Nacionalista*. Este libro, como es sabido, se publica en 1909 como resultado del viaje que su autor realizara al extranjero durante 1907, enviado en comisión por el Ministerio de Instrucción Pública y corresponsal del diario La Nación.<sup>148</sup> En sus páginas, Rojas se presenta como el coleccionista que años después emprenderá la dirección de *La Biblioteca Argentina*. En efecto, en su viaje por Europa y Norteamérica tiene que recorrer, buscar, elegir, descartar y acopiar para poder construir, a su regreso, el archivo necesario con el que enseñaría al Estado argentino cómo abordar la cuestión educativa. Sin embargo, lo que descubre es un caos en el cual sólo la mirada del experto puede detectar elementos valiosos, apropiarse de ellos y disponerlos posteriormente en beneficio de una sintaxis que les otorgue sentido. En efecto, luego de explicar sus conclusiones con respecto a la educación en Gran Bretaña, expone las dificultades que tuvo superar dado que “...en la tupida breña del sistema inglés, bórrase la línea clara de todo sendero, y ... la obra de ponerlo a la luz ha debido con frecuencia ser la labor de nuestras propias manos” (1909: 150). Es por esto que la recolección del viaje se transforma en museo didáctico una vez que el sujeto textual le imprime un orden de lectura, le asigna funciones en un relato y ubica las piezas halladas en el casillero correspondiente. Es necesario, como dice Rojas (1909: 414), disponer “...explicativos los rótulos de cada uno, pues sin ello, un Museo no resulta escuela sino para el visitante que ya sabe”. Como no es este el caso, ya que aquí el que sabe es el coleccionista, se valdrá de este archivo para construir la narración que pueda ser museo y escuela.

Sarcófagos, esqueletos, armas, trajes, utensilios domésticos, escrituras, signos heráldicos, ídolos, pinturas, esculturas, todo lo que he mencionado con el nombre común de “tradición figurada”, recógese, estúdiase, clasifícase y guárdase en los museos y archivos. Ellos son, desde luego, otras tantas escuelas de historia. (1909: 54)

Siempre y cuando las piezas recogidas se *estudien, clasifiquen y guarden*, se transforman en escuelas, por esto la voz textual lleva a cabo estas acciones en su escritura. Así, Rojas enumera los pasos a seguir:

Tratándose de la propia tradición nacional, nosotros necesitaremos, ante todo, restaurar y preservar “las fuentes” de nuestra historia. Después, ó simultáneamente, iremos organizando y enriqueciendo los archivos patrios y los muesos... / Necesitaremos igualmente reconstruir nuestro rico folclor, provincia por provincia, comarca por comarca (1909: 422-423)

---

<sup>148</sup> Más detalles sobre este viaje pueden verse en Perosio y Rivarola, 1980.

Las acciones propuestas son motores que ponen en marcha la propia producción de Rojas. Él mismo seguirá el consejo brindado a las autoridades que lo han comisionado para este proyecto. Él se ocupa de “restaurar y preservar ‘las fuentes’” en sus trabajos e investigaciones en archivos y bibliotecas; él mismo funda la colección con la que aspira construir el “archivo patrio”; él reconstruye el “rico folclor” y lo instaure como sustrato y germen de nuestra tradición literaria, de la cual finalmente también escribe la *Historia*. Toda historia, a su vez, para poder asumir el rol formativo que Rojas le asigna a todas estas operaciones, no debe olvidar ciertas cuestiones retóricas. Para que el relato enseñe, debe estar bien contado:

Es realmente una aberración, que la Historia, convertida en asignatura escolar, disguste al propio niño que al volver a su casa y caer la noche adulará a la abuela para que le relate, por centésima vez, la historia de Barba Azul y de Reyes y gestas fabulosas, o los recuerdos verídicos de su juventud; y disguste al adolescente que en la propia clase de historia lee furtivo sus novelas mientras espera la noche para ver otras historia plásticamente representadas en la escena. Ha sido un error, y causa de muchos fracasos de la pedagogía, esa muralla de intelectualismo presuntuoso que levantó entre la enseñanza y la vida. (1909: 49)

El relato histórico que pretenda enseñar debe aprender a su vez de la oralidad de la abuela que sabe narrar y de los dotes del artista que puede cautivar con sus obras: éstos son los desafíos que Rojas se plantea y que como hemos visto, intenta llevar a cabo a través de su propio proyecto textual. La *Restauración Nacionalista* se publicó años antes que su *Historia* o su *Biblioteca Argentina*, incluso un año antes que *Blasón de Plata*. Sin embargo, como en esta tesis no he propuesto un recorrido cronológico sino la lectura de operaciones que se imbrican entre sí en forma espiralada, me detendré ahora, en el último capítulo, en este texto. Laura Estrín (1909: 102), al referirse al plan textual de Rojas sostiene: “... su plan es primero un catálogo de documentos, una filología, más tarde una didáctica y por último una política (nacional): saber qué enseñar, saber cómo enseñar, saber dónde y con qué fines enseñar: travesía que se muestra claramente en *La restauración nacionalista*”. Hay aquí pues, un recorrido que va de la colección a la didáctica, y llega por este camino a una política. *La restauración* es así la narración de un viaje que en definitiva propone otro: es fruto del trayecto de un joven intelectual que acude al extranjero con una “encuesta” y vuelve a su país con las respuestas a partir de las cuales emprende un nuevo itinerario. Mediante esta nueva travesía aspira “restaurar” la nacionalidad a través de una escuela que potencie una formación “neohumanista” basada en la enseñanza de la

historia, la geografía y la lengua argentinas. Estos tres pilares serán construidos nuevamente a través de las operaciones de coleccionar y narrar y darán lugar así a una educación nacional, producto y productora de un proyecto político.

Como sabemos, la institución escolar es una poderosa herramienta a la hora de construir subjetividades y en el caso del que nos ocupamos, subjetividades nacionales. La importancia de la “educación literaria” en estas operaciones es innegable y puede comprobarse en la historia de la educación no sólo latinoamericana (Lloyd & Thomas, 1998). Tal como ya he señalado, los nacionalismos en diferentes países se valieron de la institución escolar para afianzar estas identidades y concretar auténticos rituales cívicos. Así, dice Hobsbawm (1998: 160) por ejemplo, que “En los Estados Unidos... se comenzó a introducir un auténtico culto en la nueva religión cívica... en forma de un ritual diario de homenaje a la bandera en todas las escuelas”. Más allá de estas ceremonias vinculadas con los símbolos patrios y la promoción de una determinada liturgia nacional, los saberes que la escuela debía transmitir también se transformaron en objetos valiosos para difundir determinadas figuraciones identitarias. En el período que nos ocupa, en toda Latinoamérica, como sostiene Funes (2006: 403-404), “el campo de la cultura y el del orden tienden a enhebrarse y corresponderse” y por consiguiente, se cree que difundiendo cierta “cultura”, definida como “un territorio que es a la vez moral, estético y social”, se puede construir cierto orden político”. Para esto, ciertos intelectuales propician una defensa de las humanidades en el espacio escolar. Una de las voces más destacadas en este sentido es ciertamente la de Rojas.<sup>149</sup> En *La Restauración Nacionalista* diagnostica el estado de la educación argentina, expone la necesidad de aprovechar la “maquinaria” de la escuela para formar auténticos ciudadanos, analiza los principios de la pedagogía histórica en otros países y

---

<sup>149</sup> Es preciso aclarar, sin embargo, que la primera publicación del libro fue seguida por un incómodo silencio de la crítica y de los legisladores y políticos a los que se dirigía. Su propuesta de restaurar el nacionalismo fue interpretada en un principio como xenofóbica (así, por ejemplo lo lee Giusti en sus artículos de *Nosotros*) y hubo que esperar algunos años y el apoyo de intelectuales extranjeros, particularmente para que el libro fuera aceptado y valorado por la comunidad intelectual y educativa argentina (Perosio y Rivarola, 1980; Onega, 1982; Devoto, 2002). En el prólogo a la segunda edición del libro, la de 1922, Rojas refiere estas cuestiones. Según Devoto (2002: 57), “tras los elogios formulados por algunas personalidades extranjeras (Unamuno, Maeztu, E. Ferri, J. Jaures), la discusión sobre la obra pasó a ocupar un lugar central”. Darío Pulfer (2010: 9-10), en cambio, encargado de la redacción de la “Presentación” a la última reedición de *La Restauración Nacionalista*, afirma que “en nuestra historia de la educación ha sido una obra ignorada; más citada que leída y / analizada en detalle o caracterizada con precisión en un marco de ideas y tendencias ideológicas en torno a la pedagogía del Centenario”.

finalmente enumera las medidas que el Estado argentino debía tomar en este campo. El texto del viaje por el extranjero se justifica aquí como una de las estrategias que permitirá a los intelectuales y al Estado construir el texto de la nación. El libro es extenso y minucioso: tiene un componente descriptivo y otro programático; incluye páginas dedicadas a la “realidad nacional” y otras destinadas al viaje propiamente dicho. A raíz de esto, en la edición de sus *Obras* (1930) decide dividir el texto en dos tomos independientes, pero relacionados: *La Restauración Nacionalista* y *La Historia en las escuelas*, donde incluye los capítulos referidos a su experiencia en Inglaterra, Francia, Alemania, Italia y Estados Unidos. Esta división podría justificar un análisis aislado de la segunda parte en tanto libro de viaje. Sin embargo, a pesar de referir el recorrido por estos países, este tomo no puede ser considerado un diario de viajes propiamente dicho ya que la voz narrativa no va dando cuenta de sus experiencias en el extranjero día a día. Se trata más bien de un narrador que fue con un objetivo claro, mira desde ese recorte, selecciona cuidadosamente lo que se incluirá en el texto, que compara, critica y admira para proponer, desde esa experiencia, el camino a seguir.

### **El texto del viaje, el texto de la educación nacional**

Como ya he señalado, restaurar la Nación es el propósito de muchos intelectuales del Centenario de la Revolución de Mayo ante la realidad cosmopolita de la Argentina de entonces. Esto se concreta en decisiones políticas, educativas, literarias; también en viajes y “comisiones”. Se realizan expediciones a distintas zonas del país, se buscan restos arqueológicos, se hacen recopilaciones folclóricas. Son viajes por ese desierto que aún no se ha constituido en texto. Rojas fue uno de los que recorrió el país (especialmente el Norte argentino) buscando poesías, leyendas, artesanías, archivos para construir una “tradición nacional”, como vimos en el caso de la *Historia de la literatura argentina* y en *Eurindia*. Sin embargo, ahora me detendré en el viaje que originó la publicación *La restauración nacionalista*, viaje que puede ubicarse en una tradición afianzada entre los intelectuales argentinos, como señala David Viñas (1964). Además del carácter de rito iniciático que estas experiencias solían tener, en este caso, el viaje en comisión oficial para investigar los planes de estudios en el extranjero

también tiene antecedentes importantes en nuestro país, y el libro de Rojas dialoga con esos textos previos.<sup>150</sup> A raíz de esto, en la lectura que presento a continuación señalo algunas de estas relaciones en particular con la obra de Sarmiento, por el peso que su figura tiene en la producción de Rojas y porque sus *Viajes* constituyen un eslabón insoslayable en la tradición de los intelectuales argentinos que acudieron al extranjero para estudiar modelos educativos.

### **Ver lo ajeno para definir lo propio**

... bellas artes, instituciones, ideas, acontecimientos, i hasta el aspecto físico de la naturaleza en mi dilatado itinerario, han despertado siempre en mi espíritu, el recuerdo de las cosas análogas en América, haciéndome, por decirlo así, el representante de estas tierras lejanas, i dando por medida de su ser, mi ser mismo, mis ideas, hábitos e instintos.

Domingo F. Sarmiento, *Viajes*

El libro de Rojas revisa los postulados de Sarmiento y Alberdi sin renegar completamente de ellos, pero fundiéndolos en un nuevo sistema. Según Gladys Onega (1982: 137), “por primera vez un liberal reacciona contra los fundadores del liberalismo pretendiendo continuar las formulaciones democráticas que afirma expresamente para distinguirse de otros grupos tradicionalistas y conservadores”. Para Rojas, “restaurar la Nación” es restaurar el pasado histórico a través de la educación sistemática y estatal, sin que esto implique repetirlo o conservar formas económicas, sociales o políticas que ya se consideran superadas. Los propósitos de su informe se exponen claramente en la introducción a *La Restauración Nacionalista*:

... He preferido pues, realizar una encuesta en varias naciones; extraer de sus resultados una teoría; definir por comparación con aquéllas nuestra enseñanza; hacer la crítica del sistema argentino que es deplorable; proponer las medidas que podrían tornarlo más eficaz; y preconizar

---

<sup>150</sup> En esta línea se inscriben, obviamente el viaje de Sarmiento, pero también el de Carlos Bunge, quien acude a Europa comisionado por el Ministro de Educación Pública Osvaldo Magnasco y publica como fruto de esta experiencia en 1901 su libro *La Educación* (Fernández, 2012); o el viaje que Ernesto Quesada realizó a Alemania, comisionado por la Universidad de La Plata para estudiar la enseñanza de la historia en el ámbito universitario. Fernando Devoto realiza precisamente una comparación entre su obra y la de Rojas (2002: 61).

como síntesis, la orientación nacional que debemos dar al estudio de las humanidades modernas, cuyo centro es la Historia. (1909: 10)

Se detalla así un programa de acción inscripto de algún modo en la tradición de otros viajeros argentinos como Sarmiento o Quesada por ejemplo, que acudieron a Europa en un “viaje utilitario” o “balzaciano” para estudiar y aprender, para traer, copiar, distinguir, criticar y adaptar.<sup>151</sup> Rojas sintetiza la experiencia del viaje en “realizar una encuesta” y esta manera de referirlo describe también el modo en el que el narrador se posicionó ante el espacio extranjero: es un sujeto que observa a partir de un listado de preguntas comunes en todos los casos. No viaja dispuesto a verlo todo, no hay una apertura para dejarse sorprender por ese espacio-otro.

Juan José Saer (1993: XV) afirma que “el encanto principal” de los *Viajes* de Sarmiento es precisamente “la inmersión feliz de su autor en los vaivenes de la experiencia”. El viaje de Rojas, por el contrario, no encantará al lector con esta actitud de apertura. Si Sarmiento se sumerge en la realidad del viaje, Rojas se queda fuera, con su lista de preguntas, focalizando sólo aquello que le “sirve” para responderlas. Hay interrogaciones que el espacio nativo ha despertado en el viajero, hay un objetivo muy claro y a él se abocará la voz textual. Esto se hace evidente en los recortes, la jerarquización y el ordenamiento de la información, las digresiones o sus ausencias, tal como se verá más adelante.

Rojas es pues un auténtico “viajero intelectual”, es decir, de acuerdo con la definición que propone Beatriz Colombi, un

... escritor que se autorrepresenta como agente de una cultura e interviene como tal en una escena pública exterior. El escritor viajero, migrante o residente se comporta como un *inventor* de nuevas representaciones metropolitanas y *mediador cultural*, como un *agente modernizador* y un *importador de modelos...* (2004: 16)

En efecto, no sólo viaja para aprender de la experiencia europea o norteamericana, sino para enseñar a los extranjeros la cultura nacional y para enseñarle al Estado argentino la importancia que esta tarea de difusión tiene. Así, por

---

<sup>151</sup> El clásico ensayo de Viñas (1964) establece un recorrido que va del viaje colonial al viaje estético en la mirada argentina hacia Europa. Las etapas de esta cronología incluyen el viaje colonial, el viaje utilitario, el viaje balzaciano (cuyo principal exponente es Sarmiento), el viaje ceremonial, el viaje estético, y el viaje de la izquierda. Con respecto a los viajeros argentinos que visitaron los Estados Unidos de América, Viñas (1998) ha publicado *De Sarmiento a Dios*. En ninguno de estos trabajos se refiere al texto de Rojas.

ejemplo, cuando cuenta que el director de la *Revue Historique* le ofrece publicar en ella artículos sobre historia argentina, aclara en una nota al pie: “Recuerdo todo esto, porque el gobierno argentino, a imitación del brasileño, deberá aprovechar oportunidades como ésta para ir sacándonos de la lamentable ignorancia a que nos tienen condenados los hombres de Europa, no siempre por mala voluntad.” (1909: 157)

*La Restauración* construye a un sujeto que se define realmente como un “mediador cultural”, ya que descubre que la preocupación argentina por el devenir europeo no es en absoluto correspondida, aunque “no siempre por mala voluntad”. Se debe más bien a una debilidad del campo cultural argentino (intelectuales, educadores, periodistas, legisladores), que él intenta combatir a partir de su labor en el extranjero. Hablando en particular de la prensa nacional, Rojas afirma: “Ponen un cuidado excesivo en el mantenimiento de la paz exterior y del orden interno, aun a costa de los principios más altos, para salvar los dividendos de capitalistas británicos, ó evitar la censura quimérica de una Europa que nos ignora” (1909: 348). Y a continuación aclara en una nota al pie: “La frase popular *¡Qué dirán en el extranjero!* – dícenla en serio los periódicos; y fuera del banquero judío, en el extranjero, que es Europa, no saben ni dónde está la República Argentina!” (1909: 348).

Este desconocimiento absoluto de lo argentino subleva a Rojas, como lo demuestra la inclusión de ese signo de exclamación. Por eso, durante el viaje, él se construye como un “agente de cultura” que al igual que Sarmiento busca ser “el representante de estas tierras lejanas”. A raíz de esto, como se verá, se esfuerza en mostrar los puntos de contacto, señalar las afinidades y coincidencias con los intelectuales europeos, comparar y descubrir analogías. Sin embargo, su propuesta no es copiar en forma irreflexiva. Hay sí, elementos dignos de imitación, siempre y cuando se adapten a la realidad nacional: “Los yanquis... han empezado a fortalecer su conciencia histórica. Lo que este Informe propone, tendería a formar un sentimiento análogo en el pueblo argentino, sobre la base del territorio y la continuidad de un ideal argentino” (1909: 273).

Desde esta perspectiva, Rojas realiza su análisis de la educación nacional, y en particular de la escuela argentina que para él es “un transplante de instituciones europeas, sin que el pensamiento nativo haya tentado ninguna empresa sistemática para libertarse de las nuevas tiranías que la deprimen” (1909: 89). Curiosamente, para liberarla, buscará nuevamente las respuestas en Europa. Su idea es “encuestar” la educación de otros países y a partir de allí, organizar un programa nacional. Así define a su proyecto como un “esfuerzo de liberación nacional” (1909: 90). El valor del informe reside entonces en que desde esta indagación profesional se aportan soluciones adecuadas. Este trabajo no se podría haber realizado sólo a partir de la lectura de documentos o el análisis bibliográfico. Requirió viajar, trasladarse, recopilar información, entrevistar a docentes, conseguir autorizaciones, optar entre diferentes destinos y recorridos, observar clases, transcribir documentos y traducirlos, en fin reunir un archivo que luego se procesó en un informe de más de quinientas páginas. El libro es la prueba del trabajo realizado, se ofrece al Estado como respuesta a la comisión asignada y se aclara en notas al pie que todas las fuentes y documentación que certifican la investigación y el viaje están a disposición de quien la solicite:

Los originales de la encuesta, así como las diversas fuentes que cito quedan en mi poder a disposición de los que deseen consultarlas. La falta de buenos libros sobre la enseñanza histórica en Inglaterra, y su falta de sistema tornaban indispensable trabajo personal tan engorroso, fácil de suplir tratándose de Alemania. Ello demostrará, por lo menos, que no todo fue para el autor de este Informe, cómoda lectura en poltrona de biblioteca, ni ligero discurrir de su cálamo. (1909: 139)

Así, *La Restauración Nacionalista* parece oponerse a otros informes que sólo se han basado en la indagación bibliográfica. El texto de Rojas se legitima a partir de la experiencia del viaje, considerada como “trabajo personal tan engorroso”. Sarmiento (1845) también había definido esta labor como una “tarea árida por demás”, por eso dividió su texto, publicando *La Educación popular* y el libro de *Viajes* así como el *Diario de gastos*, tomos en los cuales se deja atrapar por “el espectáculo de las naciones”, con un tono más íntimo, personal y de confesión. También Rojas excluirá de su *Restauración Nacionalista* todo lo que no se relacione estrictamente con esta comisión encomendada por el Estado (sólo que esta exclusión no aparecerá publicada en ningún otro libro). El sujeto que emerge de este texto es alguien que sólo ha asistido a clases, explorado bibliotecas y museos, entrevistado a especialistas, representado a su país

padeciendo las incomodidades de un viaje austero, “árido”. En efecto, para Rojas, viajar y especialmente narrar el viaje es aquí trabajar: exige operaciones de selección, interpretación, comparación, definición; a partir de esto está en condiciones de armar un archivo, una colección, que pone a disposición de las autoridades y que le permitirán fundamentar un nuevo programa pedagógico. Se ve de este modo cómo coleccionar, narrar de la experiencia del viaje y elaborar una propuesta educativa a partir de esto son nuevamente tareas que se necesitan y sostienen entre sí.

### **Las operaciones del viajero**

En el “Prólogo” a sus *Viajes*, Sarmiento (1845: 4) confiesa la dificultad que envuelve al viajero de un país menos desarrollado al enfrentarse al espectáculo de las vida en “sociedades más adelantadas” y aclara: “Entonces se siente la incapacidad de observar, por falta de la necesaria preparación de espíritu, que deja turbio i miope el ojo, a causa de lo dilatado de las vistas, i la multiplicidad de los objetos que en ellas se encierran”. Narra a continuación su visita a una fábrica de hilo en Norteamérica y su frustración al no haber visto más que engranajes y máquinas, fragmentos que no logra reunir y que no le permiten construir ningún saber, ya que al cabo del recorrido continúa ignorando el modo en el que se logra fabricar el producto. Nada de esto le ocurre a Ricardo Rojas. La “sociedad más adelantada” no parece ser tal a su vista y el caos al que su mirada se enfrenta no es considerado fruto de una “incapacidad para observar”, como decía Sarmiento, sino de un desorden y problema propio de la idiosincrasia el país visitado.

El viajero mira el espacio nuevo desde un lente particular. Rojas observa la realidad extranjera desde determinadas preguntas, pero también desde determinada experiencia. Al llegar a Inglaterra se sorprende: no puede ver, no puede ordenar, no logra orientarse:

En pocas naciones es tan arduo como en la Gran Bretaña el estudio de sus instituciones pedagógicas. Nuestro espíritu latino, fácilmente ocasionado a la generalización racionalista, se desorienta en aquel mundo sin orden visible ni sistemática unidad. Habitados a la simetría de nuestras instituciones armónicas, nos sentimos sin rumbo en el aparente caos de sus escuelas, que son de por sí órganos eficaces de cultura, pero que no forman en su conjunto mecanismo de

centralización y plan burocráticos. Creadas por iniciativas particulares, más que por providencias del Estado, es su característica mayor esa anarquía de formas... (1909: 97)

La “encuesta” no puede realizarse en principio porque las preguntas se habían formulado a partir de una cierta expectativa. Si lo que se encuentra no responde a lo que se esperaba, el viajero se desorienta, pero aquí esta confusión no se atribuye a la incapacidad del observador, a lo miope del ojo. Los rasgos que en general se atribuyen al “espíritu sajón” aquí aparecen caracterizando al “espíritu latino”: Rojas es el racionalista que viene de un espacio que cuenta con “instituciones armónicas” y sólo puede ver un caos en Gran Bretaña. Esta sorpresa (que también sorprende al lector contemporáneo) se trabaja a lo largo del texto a partir de una serie de operaciones. Si Sarmiento sólo veía en las modernas fábricas norteamericanas engranajes y ruedas, sin lograr construir una unidad observable, Rojas pondrá en marcha un conjunto de estrategias que le permitirán hacerlo. La voz textual reúne, clasifica y liga. El coleccionista entra en acción para ordenar lo recolectado y otorgarle una sintaxis y un sentido que enseñe.

En este sentido, otro de los recursos fundamentales es la comparación, operación ardua que requiere una serie de pasos. No basta, afirma Rojas, con “mencionar” los hechos que se observan en el extranjero, hay que “vivificarlos” y esto exige ponerlos en relación con la realidad argentina:

Yo deseo que las observaciones realizadas por mí en el extranjero no queden reducidas a la estéril mención de hechos extraños; por otra parte, algunas de ellas antes consignadas en libros/yanquis o europeos, que se ha de ver citados en el transcurso de estas páginas. Gustaría me vivificar tales hechos por la comparación con los similares de nuestro país, a fin de fijar las orientaciones que, en mi sentir, nos correspondan, pues toda otra cosa es divagación libresca y fácil, que defrauda el verdadero objeto de los trabajos de este género. Pero tal comparación será de todo punto imposible, tratándose de dos pueblos desemejantes como el argentino y el inglés si no se procura, previamente, poner un poco de claridad en aquel caos, y acordar, al menos, el significado de sus nomenclaturas. (Rojas: 98-99)

Hay ya muchos libros estériles que “consignan” la realidad extranjera. El propósito aquí es superarlos a través de la comparación con lo que ocurre en nuestro país, lo que exige en primer lugar ordenar, reagrupar y nombrar y traducir. En efecto, para comparar es necesario etiquetar, como ya expuse en el capítulo referido a la colección y resolver los problemas de denominación. Aquí, no se trata sólo de traducir, o en todo caso, se trata de pensar la traducción como una operación que excede el

mecanismo de consultar un diccionario. Así, el narrador descubre que hay términos y experiencias equivalentes (“... las pruebas anuales de las Public Schools, cuya equivalencia de orden en nuestro sistema son los colegios nacionales”, 1909: 134) y otras que, a pesar de las similitudes, son incomparables, no deberían llamarse igual, como cuando en una nota al pie Rojas comenta la sorpresa de los catedráticos europeos ante la definición de lo que en Argentina se considera estudios universitarios de historia:

Lo más lamentable de este cuadro es que parece el de nuestras propias Facultades... Cuando yo referí el régimen de nuestros estudios históricos a un profesor de Oxford en Inglaterra y a otro del Colegio de Francia en París, se asombraron de que a eso los argentinos llamáramos estudios universitarios de historia. (1909: 257)

La comparación también, por supuesto, deja ver las diferencias. Éstas son muy importantes ya que justifican la necesidad de un proyecto nuevo, que responda a las particularidades argentinas. Las principales distancias entre la educación europea y argentina son, de acuerdo con su mirada, la falta de homogeneidad de nuestra raza y la juventud de la historia nacional. Aunque esto último, lejos de ser un problema es visto como algo favorable, ya que no debemos aquí desterrar prácticas perimidas: “Nosotros llevaríamos sobre ellos la ventaja de que, siendo el terreno virgen, no tendríamos que luchar con la resistencia de intereses ya establecidos. Antes bien, serviría a nuestras primeras fundaciones la experiencia extraña” (1909: 193). En este sentido, la comparación encuentra una pobreza que se transforma en fortaleza.

Sin embargo, esas diferencias, desde otro punto de vista, colocan a la Argentina en desventaja. Nuestro territorio no está marcado por una historia de siglos y eso perjudica la consolidación de un “ambiente histórico” que forme en el amor a la patria. Mientras que “Roma... cultiva cuidadosa sus recuerdos latinos... convencida de que no se hace nacionalidad sin historia y de que a esta no se la enseña sólo en el texto del dómine, sino en la ruina vieja y en el símbolo nuevo” (1909: 25), en Argentina no hay una política de conservación y recuperación del patrimonio nacional.

Las similitudes y desemejanzas surgen entonces como fruto de un trabajo realizado por el viajero-coleccionista: saber observar, recortar, armar un plan y destinar un espacio determinado a cada apartado, “iluminar” para que se vea... Las acciones de la voz textual se remarcan permanentemente, detallándose como si se

tratara casi de una labor manual, construyendo así a un yo textual (que usa el plural mayestático) caracterizado como un operario de la palabra:

Lo escrito es suficiente para formar una idea de la enseñanza histórica en la Gran Bretaña, y si termino aquí es porque necesitamos las restantes páginas de este libro para cuestiones de igual importancia. Réstame, sí, la satisfacción de haber dado al asunto, mayor amplitud y minuciosidad de la que suele encontrarse en los trabajos corrientes, tanto más difícil de llevar a término, cuando en la tupida breña del sistema inglés, bórrase la línea clara de todo sendero, y cuando *la obra de ponerlo a la luz ha debido con frecuencia ser la labor de nuestras propias manos*. (1909: 150)<sup>152</sup>

La luz se logra entonces gracias a la labor del coleccionista. Él muestra las coincidencias, llama la atención sobre las distancias, encuentra los ejemplos, relaciona. Él sabe qué camino tomar, qué mirar, qué incluir en su escritura, cuánto espacio asignar a cada capítulo. Una vez realizadas estas *labores*, la voz textual descubre la “peculiaridad” argentina y puede afirmar que es inadecuado “adoptar” los modelos extranjeros tal y como se dan allí. Así, luego de construirlos mediante las operaciones vistas, concluye:

Acaso cada uno de esos núcleos espirituales sean, más que puntos de partida, consecuencias de la raza homogénea y del pasado remoto. Careciendo nosotros de estos elementos, nos equivocáramos al adoptar cualesquiera de ellos por deliberación. Esas naciones preexisten espiritualmente, y subordinan a su espíritu sus instituciones. En ellas el pueblo ha sido anterior a la nación. La peculiaridad de nuestra historia, desconcertante para cualquier estadista, consiste, por el contrario, en que constituida la nación, esperamos todavía poblar el desierto y crear el alma de un pueblo. Este es nuestro problema más urgente. A él debemos subordinar nuestra educación. (1909: 351)

Así como la unidad espiritual de los pueblos europeos es consecuencia de una historia previa, también es consecuencia de las labores realizadas por el sujeto textual. Y este sujeto que pudo crear esa unidad en el texto sabe también cómo “crear el alma de un pueblo” en nuestro país. Una vez levantado el museo que es este *Informe*, a partir de los esfuerzos y tareas del coleccionista, está preparado para recibir las visitas que aprenderán recorriéndolo. Si se transitan las páginas de *La Restauración Nacionalista*, si se observan las vitrinas en las cuales la voz textual ordenó lo recopilado, le asignó nombres y funciones, se descubre una enseñanza. El camino es educar a través de la historia: también esto se ha aprendido en el viaje. A pesar de lo “desconcertante” de la realidad argentina, la solución se encuentra en las coincidencias que el narrador logra descubrir observando las soluciones que se han

---

<sup>152</sup> El destacado es mío.

gestado en el extranjero. Las opciones que enumera el Informe de Rojas no se presentan como ideas propias del autor, sino como alternativas válidas y probadas por especialistas reconocidos en todo el mundo. Así justifica sus recortes, sus inclusiones, sus traducciones. En efecto, luego de traducir un extenso pasaje de Haldone, aclara en una nota al pie:

He traducido ese pasaje de Haldone, no solo por ser la suya la síntesis más comprensiva que he leído del renacimiento germánico, sino porque en casos tales, el autor de este Informe prefiere la palabra ajena, siendo ésta insospechable por su procedencia, dado que la propia pudiera a veces parecer sospechosa de servir a un ideal preconcebido. Y ese pasaje demostrará a los hombres que sonríen, hasta dónde puede llegar la fuerza y eficacia de las ideas, en las cuales funda este Informe sus esperanzas. (1909: 207)

La realidad observada, las voces citadas, los especialistas a los que se ha consultado son *pruebas*. “El autor de este informe” (que ahora utiliza la tercera persona) trata de diluirse tras estos elementos que le permiten exponer un punto de vista particular en un discurso que intenta rehuir así de la parcialidad. Pareciera que Rojas, el enviado por el Estado argentino a observar la educación histórica en otros países, no se permite ser un observador subjetivo. Sus opiniones, cuando aparecen, son confirmadas por los extranjeros o, a la inversa, los pareceres de los otros coinciden con los puntos de vista del narrador. Así, por ejemplo luego de transcribir (en *itálica*) las palabras de Unamuno afirmando que “lo más urgente hoy en la Argentina es fortalecer *un núcleo de tradición nacional histórica que sea el/ fundente de los diferentes aportes de los colonos.*” (1909: 289-290), aclara en una nota al pie: “Subrayo estas palabras por ser de categórica adhesión a la teoría de mi libro y declaro en honor a la verdad que no creo haber influido con mis convicciones en tales juicios del Sr. Unamuno. Cualesquiera europeo de sus luces llegará a iguales conclusiones.” (1909: 290)

No se trata entonces de “influencias”, imitaciones o adhesiones irreflexivas. Son acuerdos de hombres “de luces”, más allá de su nacionalidad o postura ideológica: “Es exactamente lo mismo que observa el Sr. Unamuno a la distancia y lo que yo he constatado al visitar España. Casi todos nuestros *criollismos* de lenguaje son de la más pura habla castiza.” (1909: 293); o cuando señala sus coincidencias con A. Jacques “... Pero al autor de este Informe, réstale al menos la satisfacción de que también le acompaña en su razonado hispanismo el pensador francés que organizara nuestra

enseñanza.” (1909: 315), etc. Estos puntos de contacto entre intelectuales no sólo funcionan como citas de autoridad en el texto, sino que como vimos en el caso de la *Biblioteca Argentina* o en su *Historia*, legitiman al autor, lo ubican en un campo de iguales, le permiten incluso corregir o rectificar las opiniones de los hombres de letras reconocidos en el mundo: “Cree el señor Unamuno que cuando los argentinos veamos nuestra propia historia en argentinos, concluiremos por verla en español, y yo creo que cuando los españoles la vean con esa clarividencia, terminarán por verla en argentino, coincidiendo unos y otros en sus apreciaciones.” (1909: 294)

Un pasado común con los pueblos europeos y un presente similar con los Estados Unidos de América permiten tender redes entre países y particularmente entre intelectuales. Cuando Rojas o Unamuno proponen “ver en español” o “ver en argentino” están afirmando que ver es leer, que se ve desde un lenguaje, desde determinadas categorías, desde cierta sintaxis, desde cierta historia, desde cierto contexto compartido. A su vez, en el caso de la *Restauración Nacionalista*, ver es escribir, porque se escribe el viaje, la experiencia de lo visto. El Informe de Rojas intenta ver la realidad extranjera en argentino y escribirla en argentino, a través de las operaciones descritas anteriormente. Este trabajo pretende mostrar así no la conclusión de un intelectual argentino, sino la reflexión de un intelectual enviado por el Estado nacional, que ha descubierto acuerdos y coincidencias, a partir de las cuales está en condiciones de dar directivas, organizar un plan de acción y brindar respuestas a preguntas que llevan ya muchos años sin responderse, proyecto que se inicia en este libro y que, como he señalado, continúa desarrollándose en su obra posterior.

Por esto, el octavo apartado del capítulo VI, titulado “La historia en las escuelas”, comienza con una cita *in extenso* del inicio del libro de Sarmiento *Conflicto y armonía de las Razas*, luego de la cual reconoce los aportes de Alberdi, Mitre y Sarmiento a la reflexión sobre nuestra identidad.<sup>153</sup> A continuación, aclara:

---

<sup>153</sup> Acerca de los vínculos que establece Rojas con estos autores, señala Vitagliano: “En su tarea, Rojas se siente –y necesita sentirlo, dada la envergadura épica de su trabajo- próximo de quienes sabe que no puede considerar sus pares. Tales son los casos de Alberdi y Sarmiento, a quienes reconoce como pilares históricos a la vez que intelectuales con los que dialoga en el presente y no meros nombres de bronce” (1999: 64)

Incipiente el problema y ya en el ocaso su mente genial [la de Sarmiento], no logró ni plantearlo ni resolverlo; pero quizá vibraba una profunda angustia cívica en aquella postrera pregunta: “¿Argentinos? Desde cuándo y hasta dónde, bueno es darse cuenta de ello.”

Antes de que la respuesta pueda ruborizarnos, apresurémonos a templar de nuevo la fibra argentina y vigorizar sus núcleos tradicionales. No sigamos / tentando a la muerte con nuestro cosmopolitismo sin historia y nuestra escuela sin patria... Para salvar el espíritu nacional, en medio de esta sociedad donde se ahoga, salvemos la escuela argentina, ante el clero exótico, ante el oro exótico, ante el libro también exótico, y ante la prensa que refleja nuestra vida exótica sin conducirla... (1909: 347-348)

*La Restauración Nacionalista* retoma la pregunta de Sarmiento y la responde con esta propuesta de salvar el espíritu nacional a partir de su reconstrucción histórica principalmente en la escuela argentina, que se encuentra vapuleada por distintas fuerzas. Esta respuesta continuará escribiéndose, como vimos, en *Blasón de Plata* y seguirá profundizándose posteriormente.

### Una “nueva escuela”

El ciudadano necesita tener conciencia del territorio nacional, y de la historia nacional, y del idioma nacional. En eso estriba, potencialmente la ciudadanía...

Ricardo Rojas, *La Restauración nacionalista*

El viaje permite ver, a través de la comparación, los problemas de la coyuntura argentina en ese momento. El papel del intelectual es a partir de allí, analizar, describir y plantear las soluciones. Para Rojas, el problema es la ignorancia (no saber ser argentinos) y la solución, una escuela auténticamente nacional: “Ignorancia y cosmopolitismo de origen en casa del obrero; ignorancia, vanidad y cosmopolitismo de gustos en casa del burgués: ni una ni otra pueden ser santuarios de civismo. Lo serán, acaso, cuando los niños educados en la nueva escuela lleguen a su sazón de independencia.” (1909: 390)

Para que este proyecto de una “nueva escuela” se concrete en nuestro país es necesario estudiar cómo lo han hecho en las naciones más desarrolladas, aprender de ellos (y ése fue el sentido del viaje) y fundamentalmente, adaptar las respuestas foráneas a la realidad nacional. Ésa es la tarea del intelectual. Rojas, entonces, ordena. El texto se vuelve deóntico, postula el “deber ser” del Estado: se reiteran los verbos

ser, estar y deber, en un futuro que exhorta o en el presente de las definiciones universales.

En pueblos nuevos y de inmigración, como el nuestro, *la educación neohumanista deberá tener por base la lengua del país, la geografía, la moral y la historia moderna...* En las sociedades modernas, dividida la humanidad en naciones y caída la autoridad pontificia, la escuela es no sólo función sino prerrogativa del Estado, y á éste le corresponde, dado el fin democrático de su escuela, hacer de ella una institución nacionalista. Para eso el camino está en la Historia y las humanidades modernas. Son ellas las que preparan al hombre para vivir en una época y un país determinados. (1909: 65)

El camino es construir una educación nacional y neohumanista, ya que ni el contexto ni la prensa contribuyen a formar ciudadanos. Este camino será difícil de transitar debido a la presencia de instituciones privadas que tienen en sus manos la educación de los niños y que no comulgan con este ideario nacionalista. Rojas está ciertamente en contra de las escuelas extranjeras o religiosas, ya que ve en ellas uno de los principales obstáculos para la concreción de este proyecto: “... es patriótico dar la voz de alarma cuando se puede afirmar que *la Escuela / privada ha sido en nuestro país uno de sus factores activos de disolución nacional*” (1909: 335-336).

La educación tiene muchas facetas y ramas. Rojas por esto, accede a que se admitan academias de arte, institutos de investigación científica o centros de formación superior que estén coordinados por manos privadas. Sin embargo, tiene clara conciencia de que “la escuela primaria es un instrumento político” (1909: 338) y como tal debe ser manejado por las manos del Estado.<sup>154</sup> Desde esta perspectiva, la “escuela colonial” es caracterizada como una enfermedad en el cuerpo del territorio argentino.<sup>155</sup> Los adjetivos con los que se la describen, la caracterizan como un mal que

---

<sup>154</sup> Las diferencias entre la escuela primaria, el nivel medio y el universitario también son motivo de análisis para otros intelectuales de entonces. Lo que se le pide a un nivel, puede o debe obviarse en los otros. Así, por ejemplo, los planteos que Ingenieros le hace a la Universidad no son los mismos que formula a la escuela, como puede verse en *Las fuerzas morales*. Carlos O. Bunge, por su parte, considera que en tanto la educación primaria debe tener un contenido fundamentalmente patriótico y moral, la secundaria necesita profundizar la formación humanística clásica, lo que le permitiría excluir de este modo a los “incapaces” para estos estudios y orientarlos así hacia disciplinas *prácticas*, como la ingeniería o el comercio. De esta forma, prepararía adecuadamente a quienes están destinados a la Universidad, miembros de la clase dirigente (Bunge, 1901: 296-297). Como veremos más adelante, Rodolfo Rivarola, decano de la Facultad de Filosofía y Letras, afirma en la *Revista de Filosofía* dirigida por Ingenieros que la escuela primaria se caracteriza por tener como finalidad la educación social, la secundaria, en cambio, debe ocuparse de la educación intelectual, a partir de las letras, las ciencias y la filosofía (1915: 42).

<sup>155</sup> En este sentido, coincide con los planteos de Sarmiento, y los retoma, como señalé, en varias de sus obras.

contamina y disuelve, que pudre, que corrompe, que hiere, o como a un delincuente que saquea, engaña y estafa. Rojas lo aclara del siguiente modo en una nota al pie:

La escuela colonial tiende a prolongar en el criollo hijo del inmigrante, la nacionalidad de sus padres. Ataca por consiguiente, el patrimonio moral de nuestra nacionalidad. Nos roba o nos desvía futuros ciudadanos con perjuicio para ellos mismo que muchas veces fracasan o se retardan en la lucha por la vida, debido a una incompleta adaptación que suele comenzar por el desconocimiento del idioma nacional. (1909: 360)

Así, la principal manera de evitar la disolución de la identidad nacional es el fortalecimiento de la educación humanista nacional (historia, lengua, arte y geografía) en instituciones controladas y supervisadas seriamente por el Estado. Pero esto que es imprescindible, no es suficiente. Rojas enumerará también otra serie de medidas que se deben tomar, dado que la magnitud del problema exige otros frentes de ataque, como se verá a continuación.

### **Enseñar la historia nacional**

El espíritu nacional se modela, se labra. Para lograrlo, como señalé, en el contexto cosmopolita de entonces el conocimiento de la historia y la cultura nacional es indispensable. El Estado puede garantizar este saber a través de una escuela laica, pública y nacional. Pero el viaje le enseña a Rojas que en otros países este culto al pasado se sostiene además a partir de la construcción de un “ambiente histórico”:

Pero la enseñanza de la Historia no depende sólo de aquello que se aprende en la lección del maestro. La Historia de un país está en las bibliotecas, los archivos, los monumentos, los nombres geográficos tradicionales, la prédica de la prensa, las sugerencias de la literatura y el arte, los ejemplos de la política, la decoración de las ciudades, el espectáculo diario de la vida: cuanto constituye *el ambiente histórico* de una nación. La indiferencia en que el pueblo y el estado argentinos han dejado enrarecerse el de nuestro país, describe precisamente, esta vida no histórica que hacemos, felices en nuestro olvido, como la bestia del apólogo... (1909: 449)

Dado que en las familias inmigrantes o en las escuelas extranjeras los niños no podrán imbuirse de esos elementos que posibilitan la construcción de una identidad nacional, el Estado debe diseñar un espacio en el que se lean la tradición, los héroes patrios, los propios artistas. En los países visitados, explica el autor, la conservación de los restos del pasado es motivo de preocupación y legislación para el Estado.

Rojas construye su argumento a partir de preguntas retóricas que se lamentan del pobre alcance que tendrán las enseñanzas del maestro frente al cosmopolitismo de la realidad argentina: “¿De qué le servirá [al escolar]...” (1909: 449-452) la ceremonia de la bandera o la clase de gramática castellana, si al salir de la escuela se enfrenta a una sociedad que no respeta ninguno de esos elementos? Le preocupa la ausencia de banderas argentinas en nuestras ciudades (mientras que denuncia la profusión de símbolos patrios extranjeros exhibidos en las calles de Buenos Aires); le angustia la corrupción (y hasta suplantación) de la lengua nacional en el habla coloquial, en los carteles y negocios: “La calle es de dominio público, y así como el Estado interviene en ella por razones de salubridad y de moral, debe intervenir por razones de nacionalidad o estética” (1909: 451). El discurso se articula a partir de preguntas retóricas y frases exhortativas. Un texto fuertemente deóntico muestra que sabe lo que hay que hacer y que se considera en posición de dar directivas. La lectura y el estudio le han otorgado un saber-poder desde el cual responde y enseña, pero son fundamentalmente el viaje y la recolección (una instancia de aprendizaje vista como un trabajo mucho más arduo que la indagación bibliográfica) las experiencias que lo ha puesto en posesión de un saber a partir del cual puede *ordenar*, en todos los sentidos de la palabra.

El texto se articula así como un “discurso pedagógico dogmático”, tanto en su forma como en su contenido, como hemos visto también en los textos analizados en los capítulos previos.<sup>156</sup> En primer lugar, su forma, su estructura casi dialógica (interrogantes que surgen de un no saber, o de un olvido, y dan pie a respuestas que son órdenes o reprensiones) ponen en escena una clase magistral. A su vez, las aclaraciones, los ejemplos, las paráfrasis, las notas al pie condicionan y tutelan la interpretación del texto. Por otra parte, se trata de un discurso que habla de enseñar. Mediante un vocabulario fuertemente didáctico (“pedagogía”, “clase”, “escolar”, “maestro”, “niños”...), el texto le enseña al Estado a enseñar a ser Nación:

---

<sup>156</sup> Tomo el concepto de “discurso pedagógico dogmático” de Jorge Larrosa (2000: 130), quien lo caracteriza como aquel “que se apropia del texto para la demostración de una tesis o para la imposición de una regla de acción, debe asegurar la univocidad del sentido y, para ello, debe “programar” de algún modo la actividad del lector”. Para lograr este fin, se vale de dos recursos fundamentales: “o bien se asegura de que el texto contenga, de forma más o menos evidente, su propia interpretación de manera que se imponga por sí misma, o bien el profesor tutela la lectura tomando para sí la tarea de la imposición y el control del sentido ‘correcto’.” El rol del “profesor” lo lleva a cabo aquí el mismo narrador, quien aclara, subraya, incluye notas que ratifican lo que hay que hacer.

Hay una *Pedagogía de las estatuas*: su pedagogía es de civismo, de estética y de historia. Lamentablemente, lo olvidó, sin embargo, el Estado argentino. La necesidad de su licencia para alzarlas en el territorio, define á las claras la importancia de ese ministerio laico que es la religión de los héroes. (1909: 453)

La voz textual habla al Estado como si se tratara de un alumno que no estudió una lección importante. Lo reprende y le dice qué debe hacer. Lo compara con alumnos más aplicados, que sí han “aprendido la lección” y pueden servir entonces como modelos a imitar:

Pero si el pueblo italiano fallase en sus conocimientos del pasado, no fallaría en sus sentimientos históricos, gracias al ambiente secular en que vive. El Estado ha comprendido allí la importancia científica, didáctica y política / de la conservación arqueológica, y con ese fin ha dictado la ley llamada *Per la antichità e le Belli arti* , cuyos principales artículos traduzco a continuación para ofrecerlo como modelo a nuestros legisladores... (1909: 248-249)

El narrador es un docente que sabe, que compara a sus alumnos, que reprende al que olvidó lo importante, a la vez que “traduce” para él lo que está en otra lengua, lo que le es inaccesible, para que lo aprenda y lo aplique. Al igual que los pueblos europeos debemos cuidar y promover nuestra arquitectura y artes en general, nuestras esculturas y estatuas, tema en el que como señalé, insiste en obras posteriores, como *Eurindia*; al igual que ellos, debemos preocuparnos por la conservación arqueológica (en lugar de permitir que los tesoros americanos se exhiban en museos europeos); al igual que ellos, debemos velar por la nomenclatura geográfica (en lugar de permitir que los nombres aborígenes y autóctonos –tan poéticos y ricos– se silencien bajo el nombre de generales de dudosa actuación); al igual que ellos deberíamos esforzarnos por mantener la pureza de nuestra lengua (en lugar de aceptar la incorporación de vocablos y sintaxis extranjera, ya sea esto fruto de la “corrupción popular”, “preocupación mundana de elegancia” o moda periodística). De los norteamericanos deberíamos aprender su culto por los héroes nacionales y por los símbolos patrios: A Rojas lo maravillan la ceremonia de la oración a la bandera en el inicio de la jornada escolar que llevan a cabo los estudiantes en ese país y la abundante presencia de banderas nacionales en la calle, los negocios, los espacios públicos.

Símbolos patrios, lengua nacional, restos arqueológicos, lugares históricos, esculturas, archivos... “De todos esos desperdicios del tiempo”, debidamente conservados y valorados por el Estado, concluye Rojas (1909: 462), “ha de ir haciéndose el espíritu nacional”. Por eso, además de la escuela, el autor llama la

atención sobre la importancia de otras instituciones valiosísimas para este fin: los muros, los archivos y las bibliotecas. Todos juntos constituyen un sistema que evitará que se “desvíen los futuros ciudadanos”. Por eso, Rojas insiste:

... la historia no se enseña solamente en la lección de las aulas: *el sentido histórico*, sin el cual es estéril aquella, se forma en el espectáculo de la vida diaria, en la nomenclatura tradicional de los lugares, en los sitios que se asocian a recuerdos heroicos, en los restos de los muros, y hasta en los monumentos conmemorativos, cuya influencia sobre la imaginación he denominado *la pedagogía de las estatuas*. Pero éstos son elementos didácticos extraños a la escuela, bien que todo gobierno esclarecido deberá también utilizarlos en la formación de la nacionalidad. Dentro del aula, el maestro los aprovechará con frecuencia, pero de acuerdo con el plan que el Estado le imponga. (1909: 357)

El Estado no debe escatimar esfuerzos en este sentido. Del mismo modo que la escuela es definida como un “instrumento” que, colocado en las manos apropiadas, permitirá modelar la nacionalidad, aún a partir de la arcilla extranjera, estos otros “elementos” también deben ser “utilizados” para formar argentinos. Hay pues una responsabilidad ineludible del Estado en este sentido y un compromiso del intelectual que acompañará este proceso generando ideas, enumerando los pasos a seguir, ofreciendo los materiales y las pruebas que demuestran la eficacia del programa propuesto.

### **Enseñar el espacio nacional**

Además de la historia nacional, el propio territorio, visto como una de las manifestaciones más evidentes de la Nación, se vuelve objeto de lucha, reflexión, definición y enseñanza. Durante la segunda mitad del siglo XIX, la clase dirigente argentina intenta cohesionar un grupo social que hasta el momento no lo era, por lo que la invención de un territorio nacional y de un discurso sobre él se vuelve prioritaria. Para estos fines, se orquestan no sólo medidas económicas, políticas y militares, como la denominada “Campaña del Desierto”, sino también educativas. Como ha señalado Juan Carlos Tedesco (1986), la creación de los Colegios Nacionales en nuestro país respondió a un proyecto político de formación de una elite dirigente que suscribiera al proyecto nacionalista liberal del mitrismo. Es entonces interesante observar la manera en que se insertó la enseñanza del espacio nacional en estos planes de estudio. De acuerdo con Quintero Palacio (1995), la incorporación de los estudios geográficos en general y de la materia “geografía” en particular estuvo

estrechamente relacionada con la valoración explícita de sus “potencialidades ‘nacionalizadoras’ “. Según esta autora, enseñar las peculiaridades del territorio argentino y conocer su patrimonio natural era para los mitristas el camino apropiado para llegar a crear una conciencia nacional en la futura clase dirigente, que no necesariamente respondía a este credo político. De esta forma se lograría aprehender un espacio que a partir de esa operación podría llegar a ser considerado como propio y permitiría una identificación *nacional* hasta el momento inexistente. Afirma Quintero Palacio:

En razón de estas necesidades de legitimación social de un tipo nuevo de identidad colectiva -que debía constituirse en sustento del proyecto político del nacionalismo liberal argentino-, la introducción de la Geografía en el sistema de educación pública se concretó como resultado de una intervención directa del Estado encarnado en sus agentes institucionales e individuales. En este sentido, puede afirmarse que se trató de una verdadera invención: la institución de "un discurso legítimo sobre el territorio" (Escolar, 1991) (Quintero Palacio, 1995)

Esta “invención” del discurso sobre el territorio nacional se concretó a partir de distintas acciones en el ámbito de la política educativa que si bien compartían un fin, la transmisión de conocimientos sobre el territorio nacional, evidenciaron ciertas diferencias. Amadeo Jacques, el filósofo y pedagogo francés que se había exiliado en nuestro país, fue convocado por el gobierno de Mitre para asesorar y posteriormente desempeñarse como Rector del Colegio Nacional de Buenos Aires. Este intelectual proponía un estudio del territorio argentino desde la experiencia y las ciencias naturales, con el fin de que esta joven nación tomara conciencia de sus riquezas y se preparara para explotarlas adecuadamente. Sin embargo, para Mitre y los dirigentes políticos de entonces, la geografía debía ser considerada como un telón de fondo que permitiera ilustrar y explicar la historia nacional. Su estudio posibilitaría entonces una mejor comprensión del devenir histórico a la vez que se convertiría en un factor aglutinante de identidad. Así durante este período las horas destinadas a los estudios geográficos nacionales se incrementan notoriamente.

En los años previos al Primer Centenario, este fenómeno se repite y la confianza en las posibilidades de la escuela como institución formadora de ciudadanos aumenta. La función pedagógica del territorio nacional es claramente percibida por los intelectuales del Centenario, que se preocupan por su representación estética, en particular en la literatura, pero también por el uso político y didáctico de esta representación. En esta coyuntura no se trata sólo como en el siglo XIX de formar una

elite dirigente que adhiera al credo nacionalista, sino de formar ciudadanos en una población compuesta principalmente por inmigrantes. Así, dar nombres, fundar ciudades, inaugurar caminos, crear plazas y paseos, diseñar mapas, colocar estatuas, elaborar textos escolares, incorporar la geografía y la historia argentina en el currículo de la escuela primaria, producir material didáctico, en fin, escribir en “el desierto” el texto de la nación son las principales operaciones de este programa. Si bien los estudios históricos asumen un papel central en la conformación de identidades nacionales, Rojas aclara: “... no es la excluyente idolatría de los propios penates lo que constituye el patriotismo, sino el conocimiento del propio territorio.” (1909: 118). En efecto, no basta con el culto a los héroes históricos, ni con el fomento de los rituales y los simbolismos patrios, sino que se vuelve imprescindible conocer el espacio nacional. ¿Cuál es entonces el papel de la escuela en la Argentina del Centenario? Rojas responde de esta manera:

... formar en el individuo la conciencia de su nacionalidad, las condiciones del ambiente en que ha de desenvolverse, los factores tradicionales que contribuyeron a crearlo y los deberes que lo ligan a la obra de la civilización... Y todo ese esfuerzo, para ser aún más provechoso, deberá contribuir, regido por la Historia, a formar en el alumno la noción de que la escuela le prepara para una generosa convivencia social y nacional, neutralizando un poco el concepto mezquino y sin patria de la escuela sólo prepara al hombre para los éxitos utilitarios en la lucha instintiva por la vida. (1909: 73)

Para “formar la conciencia de nacionalidad”, la escuela debe en primer lugar enseñar “las condiciones del ambiente”. Ya no se trata de estudiar el espacio nacional para poder explotarlo con fines económicos: el objetivo de estos conocimientos es preparar para la “convivencia social y nacional”. Si para Jacques los estudios geográficos se inscribían en el campo de las ciencias naturales y preparaban a los estudiantes para dominar las riquezas de su suelo y para Mitre estos eran un factor de identificación y diferenciación, para Rojas conocer el suelo patrio es conocer también sus tradiciones y representaciones, con el fin de “argentinar” bajo un ideal común. El papel del arte como instrumento privilegiado para construir estos imaginarios, como veremos más adelante, asume un rol protagónico.

Para este autor, lograr que los sujetos tengan conciencia del territorio nacional, uno de los pilares en la formación del auténtico ciudadano argentino, es una cuestión política, estética y educativa. Si se pretende cohesionar una sociedad heterogénea bajo el ideal de la “argentinidad”, el Estado deberá asumir un papel de pedagogo

focalizando su acción en la escuela primaria: "... la enseñanza primaria es escuela de ciudadanía, así en la extensión de los temas estudiados como en la orientación de su propaganda política" (Rojas, 1909: 78).

La "acción caracterizante" del territorio nacional es enunciada insistentemente por Rojas a lo largo de su obra, en particular a través de su tesis del "indianismo", mediante la cual explica en *La historia de la literatura argentina* que la "la tierra forja la raza" (1917-1922, I: 57). Sin embargo, su viaje por Europa y Norteamérica le enseña que esta operación no se da *per se*, especialmente en pueblos jóvenes y de inmigración como el nuestro. Podría decirse que para Rojas esta acción debe completarse con una construcción retórica y didáctica del espacio, es decir con la creación de un territorio diseñado, definido, dividido, ilustrado y explicado en el arte nacional y en el seno escolar. Es por esto que Rojas propone: "En vez de ser el europeo el que imponga escuela a sus hijos, [el Estado] haga que sean éstos los que le asimilen a aquél, y neutralice su influencia, dándoles para ello ideas nacionales que complementen la acción caracterizante del territorio americano." (1909: 346)

El suelo argentino y su representación estética y didáctica llevarán a la formación de auténticos ciudadanos argentinos. Es por esto que en *La Restauración Nacionalista*, Rojas plantea la necesidad de crear el material didáctico apropiado para esta tarea. Tanto la historia como la literatura y la geografía nacional deben construirse como objetos pedagógicos, moldearse, "aquilatarse" para ingresar en el universo escolar. A su vez, deben estas manifestaciones artísticas deben nutrirse entre sí. La literatura diseña una construcción retórica del espacio geográfico y debe compilarse en antologías y manuales que ilustren los distintos períodos históricos o presenten a sus héroes. Esta comunión de intereses y quehaceres es tarea en primer lugar de los artistas e intelectuales argentinos y luego también un desafío para los pedagogos. Ambos han de poner en práctica una serie de operaciones tendientes a configurar estos nuevos objetos.

El documento ya aquilatado por la heurística del historiador es así adaptado a la enseñanza por la crítica del pedagogo. A la acción personal del profesor agrégase con ello el manual, que no es sino el libro compendiado, y representaciones figuradas o auténticas de las fuentes, todo cuanto constituye lo que se llama "material didáctico". (1909: 45)

Si, como ya hemos visto, la construcción del espacio nacional en el Primer Centenario es tarea de los intelectuales y artistas, la conformación de este espacio

como contenido escolar, lo es más aún. El territorio argentino, dividido en regiones geográficas, representado por sus paisajes característicos, limitado y plasmado en mapas y láminas elaboradas ex profeso, en la pluma o la tela de los artistas nacionales, recortado y ordenado en manuales se vuelve un “material didáctico”, “representación figurada”, “prosopopeya”, podría decir una vez más, imprescindible en este proyecto de principios de siglo XX. El Estado debe preocuparse por proveer a la institución escolar de estos recursos y patrocinar la publicación de textos, láminas y mapas, así como fomentar la creación de museos y paseos educativos. En este sentido, el arte nacional es visto como una herramienta que colocada en las manos adecuadas, logrará moldear nuevos ciudadanos. La pintura y la literatura deben *usarse* para enseñar el espacio nacional:

... cuando sea posible, se hará excursiones, se verá pinturas, o bien, dado el poder evocador de la palabra artística, se realizará lecturas descriptivas de paisajes, para lo / cual, con trozos selectos, pueden formarse libros especiales. Y de ahí la literatura, el arte y la historia, haciendo una con la Geografía. (1909: 52-53)

El territorio argentino se conoce y se construye en excursiones (definidas, justamente como paseos didácticos, explicados, con recorridos prefijados iluminados por la palabra del maestro), pero en especial a través de la contemplación del arte nacional que revela así su fin pedagógico. Argentinos e inmigrantes aprehenderán el espacio en antologías literarias y en reproducciones enmarcadas, recortadas, presentadas a través de “trozos selectos” elaborados por artistas, historiadores o especialistas y explicados por pedagogos. En la propuesta de Rojas, el arte evidencia su rol formativo, por lo cual se instaura un protocolo de lectura que busca establecer relaciones entre los distintos lenguajes con el fin de extraer determinadas enseñanzas de la experiencia estética. En cambio, en otros proyectos, como se verá en las páginas siguientes, la apuesta se orienta a los discursos científicos, como campo privilegiado para la consolidación de figuraciones identitarias y se delimitan de este modo, otras exigencias y funciones para las producciones artísticas.

En relación con la construcción estética del espacio, el género “paisaje” en el campo cultural latinoamericano tuvo siempre un papel bastante marginal. De acuerdo con Ángel Rama (1984), durante el siglo XIX si bien el Romanticismo promueve el interés por el “color local”, los artistas plásticos americanos se avocan principalmente

a los retratos burgueses y a la pintura de batallas y héroes militares.<sup>157</sup> En los albores del siglo XX, la pintura de paisajes reproducida en postales que son a la vez pasatiempo para señoritas y herramienta de divulgación, es un género menor con fines más didácticos que estéticos. En el Primer Centenario, el Estado, los intelectuales y especialmente la escuela se apropian de este tipo de recursos, a veces vilipendiados por prácticas que los desprestigian, y se valen de ellos con propósitos “democráticos”. El manual, la antología, las tarjetas postales están llamados, según Rojas, a prestar un gran servicio en la Argentina de entonces:

La tarjeta postal, que las señoritas desprestigiaron, ha prestado un gran servicio a la cultura democrática en estos últimos tiempos. Compañera inseparable del turista, éste ha enviado a las tierras lejanas de donde venía, los monumentos reproducidos de las tierras ilustres que visitaba. Ese acto también sencillo ha acercado a los hombres, ha difundido un vago reflejo de las fábricas portentosas, de las telas ilustres, de los gloriosos mármoles. Más la tarjeta postal es también usada por numerosos profesores europeos, en la clase de historia ella ilustra de una manera eficaz, cuando no se tiene á la vista los muros. Reunidas sistemáticamente, puede formarse con ella excelentes colecciones históricas. (1909: 58)

La operación es siempre la misma: recortar, representar y reunir en una nueva colección sistemática que ordene y construya un objeto con condiciones estéticas, apto para enseñar. Es interesante notar, no obstante, que estas representaciones del espacio recortan siempre un espacio “intervenido”. Tal como señala Rama, no se trata aquí tampoco de paisajes naturales, vírgenes; Rojas habla de reproducciones de monumentos, de obras de arte, de fábricas, de mármoles. Es decir, se trata de un espacio cultural, sustentado y construido por una tradición de trabajo o artística que lo ha embellecido y que a través de esta operación se ha apropiado de él. Nuevamente parece oírse el consejo de Mitre (1898) , “no basta ser dueño de un territorio rico, si el hombre no se identifica con él por la idea y lo fecunda con el trabajo, y sobre todo si el libro no le imprime el sello que constituye como título de propiedad, haciéndolo valer más”. Es éste el territorio argentino que se busca construir en el campo del arte y la educación argentinos, que asume así un rol docente. El espacio virgen no tiene voz,

---

<sup>157</sup> Al respecto, Rama aclara: “A pesar del programa romántico insistentemente proclamado... América Latina no contó en el XIX con una escuela literaria..., ni contó con un movimiento de artistas paisajistas,... como no lo acometieron los pintores locales a quienes en cambio se les pidió la gran parada militar, las gestas heroicas o los retratos burgueses. Si algo testimonia el ingénito espíritu urbano de la cultura latinoamericana es este desvío por las esplendideces naturales, que si todavía fueron obligados compromisos románticos, rápidamente /se agostaron al llegar la modernización.” (1984: 69-70)

pero cuando ha sido bautizado, cuando ha sido sede de episodios heroicos, cuando ha sido marcado con monumentos o se lo ha recortado para ser alojado y explicado en un museo, ese espacio estará en condiciones de dar clases magistrales. Se trata otra vez de la prosopopeya, de esa figura retórica que “desposee y desfigura en la misma medida en que restaura”. El suelo argentino transformado en “paisaje” por la mirada del artista o del pedagogo a partir de su nombre, su estatua o su densidad histórica, es una voz que educa. Por eso nada debe ser dejado al azar, por eso cualquier decisión que se tome en cuanto a la conservación, denominación o remodelación del espacio nacional es a la vez estética, educativa y por consiguiente política. Veamos el siguiente fragmento:

La protección arqueológica de que hablo no ha de reducirse a los restos tangibles. Ha de extenderse también a los nombres geográficos tradicionales. Los objetos históricos que se encuentran en el subsuelo argentino, pertenecen al patrimonio histórico de la Nación. Los nombres con que los bautizaron generaciones anteriores, sobre todo cuando ellos fuesen pintorescos ó descriptivos, pertenecen también á su territorio. Al paso del tiempo y en las sugerencias legendarias de la tradición oral, los nombres geográficos llegan a identificarse / con los lugares, hasta comunicar á los paisajes una emoción musical, algo así como un eco de cosas misteriosas y muy lejanas. La vida no histórica en que vivimos... ha movido con frecuencia... a renovar los nombres antiguos de las comarcas, por nombres bárbaros ó advenedizos, que van tornando abominable el mapa de la Nación. Los nombres que obedecen á un propósito de glorificación personal, no debieran aplicarse sino á las cosas artificiales ó humanas... Pero las ciudades... y con más razón los paisajes y lugares agrestes, requieren nombres que favorezcan aquella derivación [gentilicio] ó que no perturben la pura emoción de la naturaleza. Para eso nada como los nombres primitivos é indígenas, que cuando son tradicionales constituyen un signo de persistencia histórica, y que en todo caso, guardan una emoción peculiar en su etimología descriptiva, en su són extraño, en su origen á veces misterioso como la naturaleza que designan. (1909: 462-463)

La unidad entre tierra y lenguaje, entre naturaleza y voz, entre “etimología descriptiva” y paisaje, entre “las sugerencias legendarias de la tradición oral” y el suelo son proclamadas aquí por Rojas, como lo hará años después en sus obras posteriores. Por eso el Estado debe custodiar también este patrimonio, ya que el nombre es mucho más que una etiqueta y las tradiciones e historias de un lugar lo constituyen. Para que el mapa de la Nación no se vuelva “abominable”, dibujo muerto y mudo, el lenguaje y el arte han de vivificarlo, inventarlo y constituirlo. Esta operación tiene reglas, tanto retóricas como didácticas, y un propósito: escribir en la tierra el texto de la nación. El espacio así conformado, una vez que se encuentre marcado por ese “sello” del que hablaba Mitre, nos enseñará a ser argentinos.

## Enseñar la lengua y la literatura nacionales

Como hemos visto, enseñar la historia y el espacio nacional es fundamentalmente construir el texto que los transforme en objetos didácticos y capacitar a los profesionales necesarios para que transmitan la moral cívica a través de ellos. Estos profesionales son tanto los docentes, como los intelectuales en general y los artistas en particular. El nacionalismo que Rojas articula en sus libros de esta época, como afirma Graciela Montaldo (2004: 15), es básicamente “espiritualista” y “se sostenía... más que en un programa ideológico-doctrinario, en una fuerte voluntad pedagógica”. Por esto, además de la enseñanza de la historia y la geografía locales, el programa de Rojas se sustenta en la enseñanza y corrección de la lengua nacional, frente a la “corrupción” y la “degeneración” que está sufriendo ante la invasión cosmopolita. Si el problema con nuestro pasado o nuestro territorio radicaba en que eran desconocidos para los ciudadanos, la dificultad en el caso del “castellano” es defenderlo de los ataques que sufre diariamente frente a la “contaminación” con las lenguas extranjeras. Por eso dice Rojas:

Tiene un alto valor político el idioma, no sólo como signo de la nacionalidad, sino como instrumento de sus tradiciones. La corrupción babélica / de una lengua, es cosa muy distinta de los cambios inherentes a su propia evolución vital... lo que pasa entre nosotros, por influjo de la horda cosmopolita en su mayoría analfabeta, es la deformación de las palabras castizas, el abuso del extranjerismo, estridente, el empleo absurdo de las preposiciones, la introducción de sonidos extraños a la música de nuestra lengua... (1909: 368)

Rojas sostiene que esto no tiene nada que ver con la lógica y vital evolución de las lenguas. Los “barbarismos” que se evidencian en la gauchesca o en el habla de la gente del interior no son tales. Por el contrario, se trata de términos y modismos auténticamente castizos y en este sentido, como vimos, Rojas reafirma su opinión con la de Miguel de Unamuno. En cambio, *el influjo de la horda cosmopolita* está imprimiendo otras modificaciones a nuestro castellano y es deber de los intelectuales y de la escuela custodiar ese legado, por cuestiones estéticas, morales y políticas.<sup>158</sup> En este sentido, la gramática asume un rol central ya que es la encargada de custodiar las normas e imponer el orden necesario. Rojas (1909: 369) establece una clara relación

---

<sup>158</sup> Según Montaldo (2004: 11), éste es precisamente el propósito de sus libros: “... *naturalizar* en la experiencia de los argentinos gran parte de los contenidos que el Estado está compendiando como formas de la ciudadanía nacional y, en algunos casos, enfatizar o corregir esos contenidos.”

entre control lingüístico y control social, por lo que no duda en afirmar: “La importancia de la Gramática en la Escuela Normal es también extraordinaria. Allí esta asignatura cobra sugerencias políticas, pues trátase de un país de inmigración, donde según se ha visto, el idioma tradicional se halla entregado a influencias corruptoras”.

Tal como señala Graciana Vázquez Villanueva:

Se postula entonces la corrección ética a través de la corrección lingüística. La lengua enmienda, depura. Corregir la lengua, es corregir la etnia, ya que la lengua no es sólo un elemento constitutivo de la conciencia nacional sino también el sentimiento de pertenencia política a una nación. (1997: 131)

El peligro es entonces no sólo la corrupción de la lengua sino la alteración de ciertas formas de vida, de cierto contrato político. Por eso, Rojas (1909: 451) propone librar una batalla: “Trátase de defender nuestra lengua en la propia casa, y defenderla de quienes vienen, no sólo a corromperla sino a suplantarla...”. El sitio privilegiado desde el cual oponerse a este nocivo influjo es para Rojas, la educación primaria, controlada por el Estado a través de los planes de estudio, la formación docente, los materiales didácticos, etc.<sup>159</sup> Esta es una tarea fundamental porque no se trata sólo, como hemos dicho, de corrección lingüística. Como sostiene Di Tullio:

La escuela será el ámbito privilegiado de la acción; a la educación primaria se le confía la tarea de erradicar todo vestigio de los rasgos idiosincráticos y de las características propias de los inmigrantes –valores, cultura y, sobre todo, idioma- para lograr el ideal de un Estado unicultural y monoglósico. (2002: 15)

Sin embargo, si bien es central el papel de la institución escolar, Rojas advierte otra vez que esto no es suficiente. Del mismo modo que le preocupa la arquitectura de la ciudad y sus estatuas, piensa que la educación lingüística debe instalarse también en la ciudad: “¿De qué servirá... que el maestro enseñe su gramática, y diga que el castellano es el idioma del país, si el alumno, al regresar de la escuela, ve las aceras llenas de letreros en francés, en inglés, en alemán?” (1909: 450). La gramática y las reglas lingüísticas se aprenden en la vida social. Una lengua normada posibilita una sociedad normada, por esto es importante vincular “gramática” e “idioma”, porque para Rojas son lo mismo y por tanto el escolar no debe separarlos:

El estudio del castellano suele mecanizarse en reglas rutinarias, que además de ser inútiles al niño, resultanle inaccesibles, no ofreciendo nuestras gramáticas usuales, ni siquiera el descargo de contener una teoría exacta del idioma. En vez de aleccionarles en el uso del vocablo preciso,

---

<sup>159</sup> Sostiene al respecto Pulfer: “En esa empresa toma a la escuela pública como escenario principal de combate. Aunque su estrategia es consensual e ideológica: coloca a la escuela como instrumento potente y eficaz de «nacionalización», «disciplinamiento» y «homogeneización». En esta tarea, Rojas busca unificar de manera sustancial a una población que considera heterogénea y peligrosa” (2010: 20).

del discurso personal elegante –como quieren los ingleses-, preténdese que el pobre niños aprenda la sintaxis, o sea el mecanismo verbal de la lógica. Así se explica que el alumno llegue a creer que la Gramática y el idioma son dos cosas distintas, pues ni siente la vida de éste en aquella, ni ve la presencia de la primera en el último. (1909: 399)

Así, en lo que respecta al lenguaje, las normas y los “preceptos” deben vincularse con la enseñanza gramatical y no con la enseñanza literaria. Rojas señala la importancia de incorporar la literatura nacional en nuestros planes de estudio, en detrimento de los estudios de lenguas clásicas. Pero no sólo se preocupa por incorporar cierto corpus de textos, sino por la forma o el modo de hacerlo. En este sentido, se opone al abordaje preceptivo de la literatura, lo cual implica un cambio importantísimo que será materia de discusión en la prensa, en los programas de estudio y en los libros de texto. El mandato es claro, como puede verse en el siguiente fragmento, en el que predomina un discurso deóntico, marcado por un futuro que ordena, y un vocabulario fuertemente valorativo:

En literatura *debe preferirse* la historia literaria a la *pueril e inútil* preceptiva. Por historia literaria *se entenderá* el estudio de los textos, en su encadenamiento lógico. De ellos *se hará surgir*, no un precepto sino una teoría... El gusto literario *se formará mejor* sobre las obras *selectas*, leyéndolas y comentándolas, que no en *pequeño código de gusto...* (1909: 70)<sup>160</sup>

La literatura nacional no debe utilizarse pues como modelo retórico a imitar, del cual desprender *pueriles preceptos*. Se trata en cambio de un valiosísimo archivo, siempre y cuando se aborden los textos desde el punto de vista histórico, en su *encadenamiento lógico* y se pueda extraer de ellos una *teoría*. Ésta es una nueva batalla que libra Rojas, entre otros, contra los programas preceptivos y el predominio de la enseñanza retórica, debate que como veremos asumirá un rol central entre los pedagogos, intelectuales y funcionarios de entonces y que trascenderá las discusiones puramente lingüísticas para abordar a partir de allí cuestiones ideológicas y políticas.<sup>161</sup> Desde esta perspectiva, el profesor de literatura tiene una auténtica misión cívica. Rojas aclara:

---

<sup>160</sup> El subrayado es mío.

<sup>161</sup> Como sostiene Di Tullio (2003: 47): “No se trata pues de intercambios entre gramáticos –como los hubo en España o Colombia-, sino entre intelectuales que debaten a partir de la cuestión del idioma, problemas de alcance político, social o cultural, como la formación de la literatura nacional, la función de la educación, las adhesiones o rupturas a sistemas filosóficos o políticos, la posibilidad de adaptación de los paradigmas culturales vigentes a la realidad americana, los criterios de autoridad y prestigio y, fundamentalmente, aunque de manera implícita, las disputas entre grupos que pretendían ejercer un liderazgo cultural y político.” (2003: 47)

Su 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 deben hacerles seguir el movimiento intelectual y artístico de su país, cualquiera que sea la actividad a que más tarde se dediquen. El curso así planeado sacrifica todo el enciclopédico caudal de las literaturas extranjeras, porque sin el instrumento del idioma respectivo no se puede hacer acerca de ellos ningún aprendizaje provechoso. (1909: 386)

Se evidencia aquí la relación entre lengua y literatura, pero también la “ligazón” entre literatura, estética y nación. El programa de Rojas no pretende abarcar un extenso listado de textos extranjeros, ni sumar horas de latín o griego, sino sacar “aprendizajes provechosos” de las obras literarias, aunque no en la forma de “vanos ejercicios” retóricos. Esto implica un quiebre con la política oficial, ya que como sostiene Valeria Sardi (2006: 70), en las publicaciones oficiales y en los programas promovidos por el Estado, “la lengua literaria será la herramienta disciplinadora que funcione en el ámbito escolar como modelo a seguir”.

De esta forma, como hemos visto, tanto la lengua y la literatura, como la historia y la geografía nacionales, enmarcadas en una moral cívica, son para Rojas los ejes desde los cuales hay que redefinir la enseñanza en nuestro país. Este planteo pretende dar respuesta a una serie de debates que desde fines del siglo XIX se planteaban los intelectuales en relación con la función y contenidos que debían organizar la curricula escolar en función de las exigencias del hombre moderno. En este sentido, la oposición entre cultura científica y cultura literaria, despertada en particular por la polémica entre Mathew Arnold y Thomas Huxley en el mundo anglosajón, se extendió a Europa y a Latinoamérica y tuvo aquí importantes ecos.<sup>162</sup> Rojas pretende llegar a una síntesis que integre posturas y solucione los enfrentamientos a partir de un retorno a las Humanidades modernas:

Al pretender fundar la nuestra [nuestra escuela] en una / teoría de la enseñanza histórica y las humanidades modernas, creo haber encontrado el verdadero camino, abandonando la interminable cuestión de las humanidades antiguas, más europea que americana, para pedir á la Historia y la Filosofía una disciplina moral en el orden político, y en el pedagógico una conciliación de las letras y de las ciencias, cansadas de disputar sobre el latín, campo entre nosotros de estériles y artificiosas discusiones. (1909: 354)

Esta propuesta, que busca trascender los estériles debates e integrarlos en una visión superadora tendrá una repercusión “esporádica” en la historia posterior (Pulfer, 2010). Ciertos intelectuales conciben a Rojas como uno de los causantes del ritualismo

---

<sup>162</sup> Cristina Fernández analiza algunas de las respuestas al interrogante “¿Educación científica o educación literaria?” en Latinoamérica, entre ellas las de Martí, Bello, Bunge, Ingenieros y Rojas (Fernández, 2012)

patriótico de la escuela argentina, aunque como es bien sabido, estas prácticas estaban ya instaladas previamente a la publicación de *La Restauración Nacionalista* y se relacionan más bien con la gestión de Ramos Mejía a cargo del Ministerio de Educación. Para otros, en cambio, *La Restauración Nacionalista* no produjo ningún impacto en el sistema educativo y en este sentido, se alinean a la lectura que el propio autor planteó en la reedición de 1922, en cuyo prólogo no duda en presentarse como un “autor maldito”, cuyas palabras son desoídas, sus mensajes ignorados por oponerse al *statu quo* y cuyos libros no cuentan con el apoyo necesario para difundirse.<sup>163</sup> Esta representación parece contraponerse también con ciertos hechos, ya que en varios sentidos la propuesta de Rojas de una educación nacionalista no se presentaba tan disonante en una gestión que estaba efectivamente intentando promoverla. Devoto (2002: 66) señala incluso que muchas de sus propuestas “eran ya un lugar común en la élite argentina”. Por último, a partir de las lecturas de FORJA o de la presentación que Fermín Chávez realiza para la reedición de la *Restauración* en la década del 70, se instala una imagen de un primer Rojas como “precursor de revisionismo nacional y popular”, en contraste con el Rojas que apoya la Revolución Libertadora del 55 (Pulfer, 2010). También Montaldo destaca un recorrido semejante en el sistema de ideas de Rojas, que no sería anómalo en la generación del Centenario:

... comienza con un nacionalismo celebratorio, programático y didáctico para terminar en uno cada vez más prescriptivo, disciplinario y claramente xenófobo, que se atrinchera en la defensa de ‘lo auténtico’ frente a cualquier intento de marcar una diferencia al modelo homogeneizador de las elites o a un pasado procesado por la voluntad intelectual a través de la clasificación y disección museística. (2004: 14)

Estos momentos sucesivos, pero también presentes con distintos matices en cada etapa de su producción, hacen que una vez más veamos la colección y el museo como sustrato de una narración pedagógica, tendiente a homogeneizar una sociedad que necesita de la corrección del intelectual, que deviene así maestro, o jardinero, como vimos en la introducción, capaz de podar los gajos corrompidos y cuidar las raíces, para obtener buenos frutos.

---

<sup>163</sup> También Graciela Montaldo al referirse a este prólogo, destaca su tono “completamente justificatorio”. Según esta crítica, “Sus autojustificaciones se refieren tanto a la necesidad de explicar lo que está haciendo (sus propósitos nunca parecen quedar suficientemente claros) como a la oportunidad de salir al cruce de sus críticos, muchas veces anticipándose a sus argumentos” (2004: 14). Y, en efecto, muchas de las críticas que reseña Rojas, son las que los intelectuales contemporáneos y posteriores dirigieron a su Informe.

### 3. Debates en torno a la enseñanza de la literatura en la prensa especializada

#### 3.1 Literatura, enseñanza y nación en los artículos de *Nosotros*

Los planteos que estudiamos en la obra de Ricardo Rojas no son exclusivos de este autor. Como hemos visto, en el prólogo de 1922, aclara que su ensayo *La Restauración Nacionalista* intentó ser una provocación para avivar un debate necesario en ese contexto.<sup>164</sup> Varios críticos e historiadores, sin embargo, señalan que el informe de Rojas no fue necesariamente un “grito de escándalo” lanzado por un intelectual que se ubica a la vanguardia (Devoto, 2002; Montaldo, 2004; Pulfer, 2010). Más bien, el campo cultural del Centenario estaba discutiendo estas cuestiones acaloradamente, como puede verse en la prensa del momento. La polémica entre educación científica y educación humanística; la tensión entre humanidades clásicas y modernas; la relación entre la enseñanza de la literatura, la lengua nacional y determinado proyecto de país; la crítica a la percepción social que el papel de la formación literaria había asumido para el ciudadano argentino; la preocupación en torno al canon literario que construye la escuela; el papel del docente en la selección de textos y la importancia de la lectura de literatura por sobre la lectura del manual; el enfrentamiento entre el paradigma histórico y el preceptivo en el abordaje de los textos literarios son algunos de los tópicos que exhiben los debates periodísticos y que estudiaremos a continuación en los números de la revista *Nosotros* publicados por entonces.

#### **“Sin idioma no hay nacionalidad”**

La revista *Nosotros* fundada por Roberto Giusti y Alfredo Bianchi en 1907 congregó entre sus colaboradores a escritores, artistas y docentes vinculados con distintas actividades estéticas. No fue nunca una publicación de avanzada ni reunió sólo nombres consagrados: allí se encuentran artículos firmados por profesores de

---

<sup>164</sup> Dice Rojas: “...mi propósito inmediato era despertar a la sociedad argentina de su inconsciencia, turbar la fiesta del mercantilismo cosmopolita, obligar a las gentes a que revisaran el ideario ya envejecido de Sarmiento y de Alberdi; y a fuer de avisado publicista, sabía que nadie habría de prestarme atención si no empezaba por lazar en plena Plaza de Mayo un grito de escándalo.” (1922: 17)

ciudades del interior, “promesas de las letras” que aún no han obtenido un reconocimiento pleno, artistas “injustamente” olvidados y aún funcionarios públicos.<sup>165</sup>

Dado que entre sus colaboradores figuran docentes, académicos y críticos es interesante recorrer los artículos que se publicaron en las primeras décadas del siglo XX en torno al papel que la formación literaria y humanista debe tener en el proyecto de país que comienza a diseñarse en el Centenario. A diferencia de lo que plantea Rojas en *La Restauración Nacionalista*, muchos de los intelectuales de entonces pensaron que el fortalecimiento de las humanidades y el recurso a la historia en la enseñanza escolar serían los caminos indicados para afianzar la “argentinidad”.

Los artículos de *Nosotros* rondan esta cuestión de continuo. En esta línea, Luis Pascarella (1928: 311) sostiene que “Hay que volver, pues, al *humanismo*, pero teniendo en cuenta nuestra ‘realidad social’ y no principios abstractos o principios y métodos que están dando admirables resultados en la nueva Rusia”. Como se ve, se impulsan las humanidades, a la vez que se insiste en que estos estudios deben partir de una lectura de la realidad nacional. Estas ideas se presentan en discursos deónticos (“Hay que...”), que se explayan en los aspectos de “*se deben* tener en cuenta”: la enseñanza del arte americano y argentino en general, y en especial, la lectura de literatura y poesía de autores nacionales, como una manera de “salvar el lenguaje patrio”.

Sin embargo, tal como Adolfo Prieto (1956) ha señalado, la implantación de la enseñanza extensiva propulsada a partir del Centenario ciertamente dio sus frutos en un notorio desarrollo de la alfabetización, pero esto no significó un acercamiento del público a los libros literarios, y menos aún los nacionales. Así, mientras muchos intelectuales manifiestan la necesidad de afianzar la enseñanza de la historia y las letras argentinas, desde ciertos sectores se considera estas asignaturas como “materias de macaneo”, por lo que varios artículos retoman esta cuestión y buscan

---

<sup>165</sup> El prólogo del primer número de *Nosotros* revela este programa que busca unir todo lo nuevo y lo viejo, lo consagrado y lo aún desconocido, empleando como criterio de selección exclusivamente el estilo y la claridad de ideas: “Esta revista no será excluyente. No desdeñará las firmas desconocidas. Si lo hiciere renegaría de éste su origen, humilde como el lector ve. Todo aquello que bien pensado y galanamente escrito a sus puertas se presentare, recibirá una afable acogida. Ningún otro anhelo anima a sus directores, que el de poner en comunión en sus páginas, las viejas firmas consagradas con las nuevas ya conocidas y con aquellas de los que surgen o han de surgir.” (Dirección de *Nosotros*, 1907: 5)

responderla. De ahí que algunos sostengan que esta educación no se contraponen a la formación práctica. Así lo expresa Fernández Coria (1918: 214): “La cultura literaria a base de poesía no es incompatible con el fomento de las actividades prácticas, ni con el ejercicio de profesiones que exijan conocimientos puramente científicos, ni con la política ni con el comercio ni con la industria”. Sostiene este profesor que hay que “acentuar la cultura artística por medio de la lectura, no con el fin de formar literatos o artistas, sino con el propósito de integrar la personalidad de los jóvenes” (1918: 214). Así, Fernández Coria defiende la formación artística como un saber especialmente valioso y adecuado para la coyuntura social y política de la Argentina de entonces.

Sin embargo, hay otros artículos que se suman a “las prevenciones del vulgo” y sospechan que el arte y la poesía anulan “los gérmenes de laboriosidad”. Para Alfredo Colmo (1925: 23), por ejemplo, la poesía es “patrimonio natural de los espíritus selectos o privilegiados” y no debería entonces la escuela dedicarle tiempo ni esfuerzos. Para él, “los sistemas educacionales... deben ser despojados de todo cuanto entraña exceso de humanismo para reemplazárselo con disciplinas de orden práctico y técnico” (1925: 18).<sup>166</sup> El proyecto político de una Argentina agro-ganadera debe plasmarse también en las opciones pedagógicas:

Más arte, mucho más arte hay en una trilladora, en la maravilla del linotipo o en la vital creación de un toro de exportación, que en la mayoría de los artificios de nuestra música imitada, de nuestra pintura angladesca o de nuestros versos modernistas y franceses, que nada o bien poco tienen que ver con su ambiente y que menos dicen ni educan y forman gusto. (Colmo, 1925: 21)

Estas expresiones ponen en evidencia las relaciones entre un proyecto de país y su proyecto pedagógico. Como ya se vio, para muchos de los hombres de letras del Centenario la escuela aparece como la principal esperanza en la concreción de un "programa de argentinización" en medio de un país cambiante, sacudido por la inmigración. Para otros, en cambio, hay que relativizar el poder de esta institución en cuanto a la absorción de los inmigrantes y la preparación de las masas populares para que se vuelvan funcionales al modelo de país que se está delineando. En este sentido, Marcos Blanco (1927: 385) da cuenta de la relevancia del tema en ese momento y

---

<sup>166</sup> Tal como señala Cristina Fernández: “... Alfredo Colmo sólo ve posibilidades de innovación cultural desde el ámbito científico y por eso sostiene que en países en formación como los hispanoamericanos, debe preferirse la ciencia a las artes y las letras en la cultura general, sobre todo porque estas últimas son a su entender, imitativas, subalternas y carecen de un genuino espíritu americano” (Fernández, 2012: 62)

afirma: “Por eso, miro, a veces, con extrañeza las montañas de papeles en los cuales se pretende resolver por la escuela todos los problemas de la nacionalidad, sobre todo los defectos, que alarman, de las masas populares.”

Blanco (1927: 388) sostiene que es deber del Estado ayudar a sus hijos, “para evitarnos luego más graves problemas”. Esto implica “cumplir el programa de la argentinidad”, en el cual la escuela tendrá un papel importante, pero no protagónico ni exclusivo. Ante los reclamos de que esta institución enseñe agricultura para resolver la cuestión agrícola, él es tajante: lo fundamental es la enseñanza del idioma nacional:

Sin perjuicio de la importancia correspondiente a todas las materias, el idioma patrio debiera ser la primera y aún la segunda y la tercera (...) Porque ya se sabe, sin idioma no hay nacionalidad (...) Los pueblos que andan hoy a la cabeza de la cultura (...) dan a la enseñanza de la lengua patria un lugar preeminente. Con mayor razón, corresponde la labor al nuestro... (395)

En una línea coincidente con el programa expuesto por Rojas, construir la nación es aquí enseñar su lengua, su historia y su literatura. Si bien la escuela no puede *resolver los defectos de las masas populares*, debe sí, dedicarse en forma preferencial a la enseñanza de las humanidades, la literatura y la lengua patria, porque de esa forma se conformará la nación.

*Nosotros* presenta, entonces, el contrapunto de voces que discutían el papel de la enseñanza de la lengua y la literatura en la Argentina del Centenario y se evidencia que no era entonces patrimonio exclusivo de un intelectual. La revista incluye las opiniones que consideran inadecuada y excesiva la carga de materias humanistas en los programas pero lo hace para dar pie a los considerados “colaboradores” de la revista y a sus plumas más asiduas, con el propósito de que reafirmen el rol insoslayable de la escuela en relación con la enseñanza de la lengua y la literatura nacionales y el papel central que estos contenidos adquieren en vistas a la formación de cierto modelo de ciudadano argentino moderno.

### **“Ese manjar que ustedes denominan pomposamente literatura”**

Para *Nosotros* la enseñanza de la literatura era, según se ve, un problema fundamental sobre el que debía reflexionarse profundamente. De todas formas, sabían que esta preeminencia que le daban al tema estaba lejos de reflejar una preocupación presente en los distintos estamentos de la vida social y que para ciertos intelectuales (algunos

de los cuales incluso eran colaboradores de la revista) la formación literaria era un lujo que la escuela argentina no se podía dar, exigida como estaba a dar respuesta a problemas económicos y políticos inminentes.

Uno de los textos en los que se presenta esta contraposición entre la percepción de “ciertos intelectuales” y los demás sectores es el artículo de Pascarella (1928) al que he hecho alusión. Se trata de un texto expositivo pero construido como una narración ficcional y paródica. El profesor Pascarella aparece como narrador y personaje de su relato. A través de una operación poco frecuente en los serios y convencionales artículos de *Nosotros*, expone con ironía y sarcasmo las representaciones que “los lectores comunes” han construido en torno a la lectura, la literatura, el mundo de las letras y las clases de literatura en la escuela secundaria. Esta descripción concluye con un discurso programático, puesto en boca del personaje que ostenta a lo largo de todo el relato su “sabiduría popular” y menosprecio por los “intelectuales ¿criollos?”, las actividades académicas y docentes.

El texto se inicia con un narrador en primera persona que recorre las calles de Buenos Aires, haciendo tiempo para asistir a un “ágape homenajeatorio” brindado por la revista *Nosotros*, hasta que se produce el “encontronazo” con un viejo conocido que actualmente es un exitoso hombre de negocios. Los diálogos que mantienen están fundamentalmente constituidos por las incisivas observaciones del “filisteo” que comienza comprando revistas en un quiosco. El personaje se delinea como el antagonista del hombre de letras, profesor de literatura, periodista especializado; es el lector de los textos marginales que preocupaban a Quesada y a Rojas, el modelo del lector caracterizado por Prieto (1988), que se había alejado de la literatura consagrada y adquiría su literatura en el quiosco. Este encuentro entre personajes opuestos hará que en el artículo se presente un contrapunto entre las distintas opiniones sobre el tema, donde la voz cantante será la del hombre de negocios: reunidos en un café, “al calor de los estimulantes”, expone su parecer sobre la enseñanza literaria en nuestro país:

... en nuestra ubérrima Argentina no se capacita a la masa estudiantil, mejor dicho a la masa popular, para apreciar las bellezas de ese manjar que ustedes denominan pomposamente literatura. Te diré más: los filisteos de mi estirpe, con mujer, hijos y demás vulgar parentela, sometemos a meticoloso cribaje, eso que se “estantea” como alta producción literaria... se hace todo lo posible para que la califiquen de puro *macaneo* y la miren como a una risible

supervivencia de luengos y pasados tiempos, algo así como un apéndice vermiforme que sin misión cultural alguna, 'pendulea' en los programas. (Pascarella, 306)

Este discurso, en el que no faltan los términos en lunfardo, los giros coloquiales y ciertas alusiones paródicas en un registro literario estereotipado, expone un tema que a los escritores de *Nosotros* preocupa: *capacitar a la masa popular en la lectura literaria*. Esta capacitación debería darse en la escuela, pero allí los alumnos (y aparentemente la sociedad en general) la consideran "puro macaneo".

El "manjar" de la literatura está servido, parece, pero no hay interesados en degustarlo. Hay quienes, como Alfredo Colmo, consideran directamente que la enseñanza literaria debe pasar a segundo plano. Otros, en cambio, apoyados muchas veces por los discursos, programas y artículos publicados por los funcionarios, resaltan el valor de la enseñanza del "lenguaje patrio" y su literatura en un proyecto de argentinización.<sup>167</sup> Sin embargo, no pueden dejar de reconocer el desinterés del público lector, ante lo cual surgen planteos, críticas y propuestas que las páginas de *Nosotros* reúnen y ponen en diálogo. En este sentido, pueden verse ciertos puntos de contacto con el discurso de Rojas, aunque el desinterés del que hablan ciertos artículos de *Nosotros* se refiere a la "masa popular", no a una despreocupación estatal o del campo intelectual. Fundamentalmente estos textos discuten el canon literario construido por la escuela, el ordenamiento cronológico en la presentación, las lecturas obligatorias, la imposición de ejercicios retóricos posteriores a la lectura, en fin esos "arrabales" que impiden un auténtico encuentro con los textos así como la entronización del manual escolar en detrimento de los libros de literatura.

### **El menú: la construcción de un canon**

Uno de los motivos por los cuales ese "manjar" no tiene comensales es el "menú" ofrecido por la escuela: el orden, la poca variedad, lo estereotipado de la presentación.

---

<sup>167</sup> Valeria Sardi (2010: 33) estudia las publicaciones que diversos inspectores realizan fundamentalmente en *El Monitor* y concluye: "La literatura, entonces, es presentada como lugar simbólico donde se conservan los tesoros de la lengua nacional y a través de su lectura se puede adquirir el sentimiento patriótico. Por lo tanto, se prevé la lectura y recitación de los grandes modelos literarios como instrumento eficaz para la enseñanza del idioma patrio de modo tal de introducirse en 'la conciencia íntima del manejo del idioma' y conseguir 'una eficaz educación del lenguaje hablado y escrito' como también alcanzar 'muchos otros fines de educación moral y patriótica...'"

Muchos de los artículos remarcan precisamente la cristalización de un canon compuesto por un listado de autores, con sus correspondientes epítetos y adjetivos, que evidencia no sólo la imposición de una selección de textos, sino también del efecto de lectura y la posible interpretación que la lectura puede despertar. Evidencia también, por supuesto, un abordaje biografista de la literatura, un canon rígido e incuestionable, un alumno-lector incapaz de construir sus lecturas: sólo ha de repetir con el fin de “fortificar el conocimiento”, al igual que lo han hecho las generaciones anteriores. En efecto, entre las críticas se sostiene que la literatura en la escuela se enseña para darla a conocer, para ordenarla cronológicamente, encasillarla en movimientos y calificaciones ya establecidas, para aprender la lengua nacional (que para muchos, como se vio, es la española), construir una tradición, o a lo sumo para formar expertos, críticos, pero no amantes de la lectura. Esto se relaciona con los propósitos que adquiere la enseñanza de la lectura en general y de la lectura literaria en particular en los distintos momentos históricos.<sup>168</sup> En las primeras décadas del siglo XX en nuestro país, como vimos, para muchos intelectuales y docentes, enseñar a leer literatura nacional era una tarea patriótica. Sin embargo, el personaje del artículo de Pascarella presenta un duro diagnóstico que se contrapone con el propósito cívico y estético que a menudo se declaraba:

... se fortifica el conocimiento con un conjunto de nombres que desde los tiempos de Luzán, vienen con su correspondiente e inmutable cortejo de calificaciones: castizos, profundos, fluídos, brillantes, etc. No falte en la exposición el Manco de Lepanto, el Fénix de los Ingenios; el recitado de la *Vaquera de la Hinojosa*, la primera estrofa de las *Coplas* de Jorge Manrique, el madrigal de Gutierre de Cetina y los “argumentos” de *La Vida es sueño*, *El Mejor Alcalde* y *El Burlador*, y ya tenemos en ciernes aun Menéndez y Pelayo criollo. En cuanto a la literatura argentina, basta una simple nomenclatura. Labardén, López, Cruz y Varela, Echeverría, Mármol, Guido, Andrade, Gutiérrez y algún otro que le sea simpático al maestro o maestra, con sus correspondientes adjetivos a gusto del expositor. (Pascarella: 307)

---

<sup>168</sup> Así sintetiza Cucuzza el recorrido histórico de la enseñanza de la lectura en Latinoamérica, en el que se evidencia cómo cada proyecto político le asignó fines diferentes: “... las condiciones escolares de producción de lectores imprimieron particularidades en las condiciones sociales generales de producción de lectores, en íntima vinculación con situaciones de ejercicio del poder. Para el caso latinoamericano, por ejemplo, la célebre expresión de Antonio de Nebrija “la lengua es compañera del imperio” en el prólogo de su gramática de la lengua castellana condicionó las políticas de difusión de la lectura y escritura durante la colonia, las adopciones y sincretismos realizados por las elites indígenas, las políticas de la aristocracia ilustrada durante el siglo XIX, desde las revoluciones independentistas y la constitución de los sistemas educativos nacionales en sus últimas décadas” (2002: 18)

No obstante, este triste panorama puede ser revertido. La mayoría de los artículos, además de la crítica a la situación imperante contienen un aspecto programático que diseña alguna de las líneas a seguir. En primer lugar, la alternativa sería combatir ese corpus cristalizado. De ahí que la labor principal del maestro fuera la selección de los textos, con el fin no ya de fortalecer el saber sobre la literatura, sino de formar el sentido estético y la moral de los alumnos. En relación con el corpus que los docentes deberían elegir, Fernández Coria afirma que hay esperanzas si...

... seleccionan las obras que han de ponerse en manos de la joven (y esta es misión primordial del maestro), si la apartamos de la literatura malsana, corrosiva, vana y tonta propia de los poetas hebenes, de los novelistas chirles y de los dramaturgos insustanciales, y la hacemos gustar de aquellas composiciones capaces de formar su sentido estético y fortificar a la vez su personalidad moral... (1918: 216-217)

Por otra parte, además de cuestionar *qué*, muchos de los profesores que publican en *Nosotros* se preguntan por *cómo*. En estos casos, insisten en la necesidad de alterar el orden cronológico, de forma tal que los alumnos se inicien en la lectura de los libros más cercanos, aquellos que puedan despertar su “amor a la lectura”, para luego ofrecerles los clásicos. Así, por ejemplo lo explica Fernández Coria en otro de sus textos:

Por cierto que es fácil despertar en los jóvenes estudiantes el amor a la lectura (sin lo cual es inútil pretender enseñar literatura) si se tiene buen cuidado, sobre todo, de no empezar con los clásicos de nuestra lengua, imposible de ser comprendidos, sentidos y gustados sin tener el paladar hecho a tan ricos manjares. (1917: 370)

Nuevamente se ve aquí la identificación de la literatura con un manjar y la de los lectores con comensales poco educados: la función del profesor es graduar ese bocado para que los paladares inexpertos aprendan a gustarlo. Otros artículos se detienen en la justificación intelectual de esta opción: no se trata ya de retrasar la presentación del plato más sofisticado, sino entrenar la inteligencia y preparar las energías para poder gustarlo. En un texto con una fuerte carga deóntica y prescriptiva, José María Monner Sanz (1928), indica:

A fin de que tal teoría... se enseñe con provecho para el estudiante, fíjase 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. (1928: 190)

La idea de posponer o reducir la presencia de los clásicos en los programas de literatura obedece, pues, a distintos factores: intelectuales, cognitivos, estéticos, didácticos o estratégicos. Esta opción, como se vio en el primer apartado, tiene también para algunos un fundamento político y se relaciona con el proyecto de país

que se construya. El listado de textos que la escuela debe “convidar” aparece entonces como un campo sobre el que hay que intervenir, no como algo dado, impuesto e incuestionable. De acuerdo con los intereses que primen en cada caso se construirán alternativas diversas que formarán también, distintos lectores.

### **El plato principal: el manual, la antología, los libros**

La enseñanza de la literatura en la escuela está presente entonces en los artículos de opinión y en los ensayos que publica la revista, pero también en las reseñas de libros recibidos. Así se inicia la referida al *Curso de Historia de la literatura castellana*:

¿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. La mayor parte de estos libros no pertenecen a la literatura, propiamente hablando, sino a la industria del libro. Responden a un programa determinado y sirven a maestros y a alumnos, respectivamente para *tomar* y *dar* lección. Obras escritas en frío, sin ningún entusiasmo, carentes de estilo, pesadas y espesas, contribuyen no poco a favorecer la antipatía que los muchachos sienten por los libros de estudio. (Fernández Coria, 1922: 127)

“Pesada y espesa” es la consistencia de este plato (ya no un manjar) preparado “en frío”. Ciertamente, no logrará educar el gusto. Los manuales son vistos como dispositivos que sólo contribuyen a la consolidación de una práctica docente estereotipada, repetida, que no da lugar a la creación, que en definitiva, no da lugar a la literatura. Lo más serio de todo esto es que, en la mayoría de los casos, es el único material de lectura “literaria” que se ofrecerá a los alumnos.<sup>169</sup> Tal como señala Valeria Sardi, el problema de la corrupción lingüística se atribuía a las lenguas extranjeras de los inmigrantes, pero también a la falta de profesores nativos y fundamentalmente “a la inexistencia de libros de circulación escolar que respondieran a las necesidades del proyecto político reinante” (2006: 70). Los libros que se publicaron para responder a este desafío fueron las gramáticas que, como es sabido, delimitan una lengua ideal y correcta, suprimiendo las diversidades lingüísticas imponiendo desde el paradigma de la corrección la monoglosia. Paralelamente, se planteó también la necesidad de editar libros nacionales que sostuvieran la enseñanza de la literatura en el ámbito escolar:

---

<sup>169</sup> Acerca de los manuales de literatura puede verse: Barthes, 1987; Bombini 1991 y 2004 y Kuentz, 1992. En las páginas siguientes me detengo en algunos de los que se publicaron por entonces en nuestro país.

surgen así aunque en menor medida, manuales, historias de la literatura, antologías, publicaciones de trozos selectos, seguidos de ejercitación, etc. Estas publicaciones se transforman en objeto de análisis en las páginas de *Nosotros*.

Fernández Coria, por ejemplo, narra anécdotas que lo preocupan y lo llevan a tristes conclusiones. Recuerda este profesor que en cierta oportunidad, en sus inicios en la enseñanza, interrogó a sus alumnos sobre la poesía dramática. Ellos habían preparado su lección, conocían sus orígenes, características, sus partes. Entusiasmado, pidió a una de sus alumnas que aplicara la teoría a alguna de las obras que hubiera visto representar:

\_ Yo, señor, me respondió la joven, un tanto amedrentada, nunca he asistido a una representación teatral.

Los demás alumnos estaban en idénticas condiciones y la misma escena que acabo de narrar se reprodujo al tratar de la novela. No había en la clase tampoco, un solo alumno que hubiera leído una novela. De donde se deduce que la modistilla de las grandes urbes, suscripta a la revista de modas, lectora asidua de romances folletinescos, que se sabe de memoria madrigales de los poetas en boga, tiene más letras que la señorita en vísperas de recibir el título de maestra normal. (1917: 372)

Los alumnos de escuelas normales y los de la escuela secundaria en general no leen libros de literatura, sólo se vinculan con los textos consagrados a través de los manuales, sin embargo, "... hay que tener presente que la cultura literaria no se adquiere con el conocimiento descarnado del precepto o con el estudio de esos catálogos de librería que se titulan pomposamente 'Historia de la Literatura'; se adquiere por contagio" (Fernández Coria, 1917: 373). Por esto, los artículos de *Nosotros* proponen que el profesor guste la literatura frente a sus alumnos, la convide. La clase, sostienen, no debe girar en torno al manual, con el apuro por concluir la lectura de un catálogo interminable y cerrado. Monner Sanz (1928: 187), retomando las propuestas de otros catedráticos, acuerda: "Giménez Pastor... proponía proyectar la inteligencia y la sensibilidad del alumno alrededor de la obra leída individualmente y paladeada en el aula. Insistía asimismo en la necesidad de aligerar los programas...". Nuevamente, se presenta aquí la literatura como manjar que ha de graduarse, servirse y paladearse en clase. El manual, colmado de biografías, nombres propios con sus epítetos, resúmenes de argumentos y descripciones preceptivas genera rechazo: en la clase "debe propenderse al conocimiento de los 'textos literarios', siendo lo otro

‘arrabales de la literatura’” (187), concluye Monner Sanz, siguiendo en este caso a Gómez de Baquero (1924).<sup>170</sup>

Los lectores no escolarizados, “las modistillas de las grandes urbes”, leen folletines y literatura de quiosco; los lectores escolarizados, manuales. La “buena literatura” no se paladea. Por eso, los profesores y periodistas que publican en *Nosotros* proponen destronar al manual de la clase y ubicar en ese lugar de privilegio, como plato principal, los libros de literatura.

### **“Y por eso me decido a escribir”**

La revista *Nosotros*, además de opinar acerca del tema, justifica permanentemente ese lugar de enunciación. Los artículos no sólo se preocupan por defender la importancia de la enseñanza literaria en las escuelas o la necesidad de fomentar la lectura de la “buena literatura” nacional, sino que también remarcan el valor de que sean los periodistas quienes se ocupen de estas cuestiones.

Estos asuntos se debaten en la Cámara, son estudiados por especialistas, es cierto, pero deben hacerse presentes también en la prensa. En este sentido, Marcos Blanco se pregunta: “Yo no sé hasta qué punto un periodista puede tener autoridad en materia de enseñanza pública...”, pero agrega:

... pero me tranquilizo comprendiendo la posibilidad de que el ajetreo diario en que, respecto de los hechos sociales, vivimos los periodistas, tenga, sobre sus grandes inconvenientes, la incomparable ventaja de hacernos observar mejor esos hechos, que si los considerásemos desde un sitial de ministro o dentro de un “laboratorio” de pedagogía. Al fin, estamos más cerca de la vida.

Y por eso me decido a escribir. (1916: 202)

El periodista está “más cerca de la vida”, conversa con la gente en la calle, como en el caso del artículo de Pascarella, la escucha y conoce sus opiniones y gustos; sabe del tema no por estar encerrado en un laboratorio o por analizar el problema desde un sitial, sino porque él mismo es profesor, y puede compartir entonces sus anécdotas de clase y su experiencia docente, como en los textos de Fernández Coria o Monner Sanz; dialoga de igual a igual con otros periodistas que presentan la cuestión en la prensa,

---

<sup>170</sup> A partir de este artículo, Gustavo Bombini (2004) construirá el título de su trabajo, *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*.

“influenciado por la publicación, en distintos diarios y revistas, de nuevos comentarios sobre el asunto” (Blanco, 1916: 202)

Se delimita así un espacio de legitimación de la voz enunciativa que no se logra sólo a través de la autoridad política o el prestigio académico. Una voz que no rehúye a la primera persona, que opina, que estructura sus discursos desde la subjetividad, empleando modalizadores y marcas fuertemente valorativas, que presenta un tema de todos los días, discutido por todos y que ha de tener entonces en la prensa un lugar destacado.

Del mismo modo que muchos artículos señalan que la enseñanza escolar de la literatura no tiene por objeto formar eruditos, sino amantes de la lectura, que puedan disfrutar de ella en las distintas etapas de la vida, también construyen una voz que no es la del especialista, sino la de quien habla como lector común, como concedor del tema porque trabaja en una escuela de pueblo o porque es padre y observa leer a sus hijos. Así, Fernández Coria, luego de referirse al valor de las distintas lecturas que pueden surgir en torno al *Quijote* a lo largo de la vida, en oposición a la idea de imponer una manera de leerlo en la educación secundaria, dice:

Precisamente mientras escribo estas líneas, de la habitación vecina a mi estancia llega una oleada de risa que se deshace en mi corazón. Es de un hijo mío, de once años, que lee el *Quijote*. Quizás mañana pueda afirmar, como Heine, que los más gratos días de su niñez fueron los de la época en que leyó a Cervantes por vez primera. No hallará hoy, en *Don Quijote*, la profundidad de pensamiento, la pintura exacta de los dos aspectos de la humana naturaleza que causan mi admiración. Él le encuentra un sabor que ¡ay! yo ya no podré gustar.

Ríe, ríe, hijo mío. (1918: 224)

Así concluye su artículo y luego de la firma, agrega, como siempre, “Chivilcoy”. El texto entonces da cuenta de su contexto, refiere el presente de la escritura a través de datos espaciales (la “estancia” contigua a la habitación del niño, los sonidos que allí se escuchan, la casa de familia ubicada en Chivilcoy) y permite caracterizar también a su enunciador: el profesor de literatura que ha hecho su lectura del *Quijote* y no omite referencias bibliográficas; el lector “profesional”, pero que añora al lector que fue en la infancia; el padre de familia que puede enriquecerse y valorar las lecturas más ingenuas; el amante de las letras que respeta y estimula las lecturas de los otros.

Los artículos de la revista no sólo presentan cierta imagen de la educación del ciudadano argentino en tanto lector, sino también una representación del sujeto que debe abordar estos temas. Como la formación en las humanidades y la lectura literaria

no es un privilegio de la clase dominante ni una práctica inútil en la formación de una joven, un técnico o un obrero, quienes reflexionen sobre estos temas no deben ser, necesariamente, los especialistas de laboratorio ni los ministros. De este modo se legitiman otros saberes a la hora de plantear estos temas, ya que los artículos fundamentan, brindan datos, incorporan anécdotas y experiencias personales que justifican los puntos de vista. Estos argumentos dan lugar finalmente a cuestiones programáticas. De acuerdo con Monner Sanz (1928: 188): “Han sido éstas las normas capitales que guiaron mi labor [...] De ahí que las siguientes reglas prospectivas hayan guiado mi tarea: 1º La instrucción secundaria en nuestro país [...] ha de tender a afinar el gusto estético de la juventud...” La experiencia docente y el conocimiento adquirido por estar “más cerca de la vida” son los fundamentos a partir de los cuales se puede delinear en la prensa los caminos a seguir. Si en el caso de Rojas antes visto, la justificación se basaba en el viaje, en la comisión oficial que su autor había desempeñado, y en sus libros posteriores, una vez que su nombre ocupaba un lugar de importancia en el campo cultural, aquí la palabra de los colaboradores se legitima por su experiencia docente y su cercanía con las demandas y expectativas de “la gente de la calle”.

Los artículos analizados permiten ver cómo en el marco de la revista *Nosotros* se dan cita distintas voces para presentar un tema que en la Argentina de principios del siglo XX era objeto de confrontaciones y debates: la educación literaria. “Nosotros”, desde una primera persona del plural, delimita una formación discursiva que opina sin pretensiones de objetividad sino a partir de la experiencia compartida y ciertos acuerdos. Por otra parte, las metáforas culinarias presentan los textos como manjares que hay que saber servir para despertar el gusto de los lectores, caracterizados frecuentemente como comensales poco educados. La literatura se define de este modo como un plato, algo “comestible”, lo que instaura un modelo particular de consumo. Los textos son alimentos, algo sofisticados, tal vez, pero necesarios para la vida cotidiana. Por tanto, la formación del “gusto” literario es una tarea prioritaria. Pueden verse en esta mirada, ciertas deudas con las concepciones de los primeros letrados hispanoamericanos, como Andrés Bello y Simón Bolívar, y sus reelaboraciones entre los escritores e intelectuales modernistas.

Para lograr este cometido, no hay que ser un erudito; se trata más bien de ser un lector que a través de su experiencia pueda elegir y ordenar los textos; que renuncie al manual, a la exhaustividad, al enciclopedismo y a las respuestas fijas, a la repetición y la memoria. El docente, el periodista, debe ser un lector que pueda paladear ante los demás las obras literarias y ofrecerlas como un manjar apropiado para los ciudadanos argentinos.

### **3.2. Educación y ciencia en la *Revista de Filosofía***

He omitido toda literatura, por tratarse de un tema expuesto a efusivas retóricas y a gratas divagaciones sentimentales.

José Ingenieros, "La formación de una raza argentina"

En 1915, el mismo año en que José Ingenieros edita el primer tomo de *La cultura argentina* da inicio también a un ambicioso proyecto cultural: la publicación de *La Revista de Filosofía*. Se trata de un texto que reúne artículos referidos a cuestiones vinculadas con la educación, la política, las ciencias y temas de actualidad. Incluye también reseñas bibliográficas sobre libros especializados nacionales y extranjeros. La mayoría de sus colaboradores son docentes de las universidades nacionales y de otros niveles educativos, algunos funcionarios, así como "hombres de ciencia". Muchos de estos nombres y de estos textos reaparecen en los prólogos y las introducciones de los tomos de la colección dirigida por Ingenieros en forma simultánea. El problema educativo en general, la función de la escuela y la universidad, así como los saberes que era necesario transmitir en la sociedad argentina de principios de siglo XX son tópicos que se reiteran. Si en la revista *Nosotros* analizada previamente, estas cuestiones afloran para hacer oír la voz de los escritores, periodistas y docentes en torno a la enseñanza en nuestro país, aquí se construye un campo que habilita la palabra de los hombres de ciencia que buscan también instalar su mirada en torno a las exigencias didácticas del presente.

Para la mayoría de los colaboradores de *La Revista de Filosofía* el rol de la educación es homogeneizar y unificar a una población que se vuelve cada vez más diversa desde el punto de vista racial y cultural. La incorporación de los inmigrantes blancos y europeos a la vida nacional es vista como positiva, como queda claramente expuesto por Ingenieros en “La formación de la raza argentina” (1915d). Según explica, alude al “sentido sociológico” de la palabra “raza”, no al “zoológico” o “antropológico” por lo cual este concepto es sinónimo de “civilización argentina” o “nacionalidad argentina”. Y aclara: “...hablamos de ‘raza’ para caracterizar una sociedad homogénea por las costumbres y los ideales que la diferencian de las otras sociedades que coexisten con ella en el tiempo y la limitan en el espacio” (1915d: 466). Sin embargo, en la cosmopolita Argentina del Centenario esa unidad es más bien un proyecto que la constatación de una realidad.

Para muchas de las firmas presentes en la revista, la escuela aparece como un dispositivo particularmente valioso para moldear una sociedad uniforme que “suprima” aquello que se aparta de las normas impuestas. Esto es planteado expresamente por Víctor Mercante, decano por entonces de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata. Para este pedagogo, “La escuela debe suprimir la cárcel, el delito, los vanidosos, los abúlicos, los pesimistas, los anormales, los incrédulos, señalar una conducta específica... Estamos en un momento constructivo, con los cimientos abiertos y la fe de que la catedral llegará un día a la cruz” (Mercante, 1915: 386). La mirada positivista, con “fe” en la evolución lo lleva, como he señalado ya en otros casos, a valerse de la metáfora de la construcción del edificio, que para algunos era un Templo, un Museo o un Altar y aquí, una Catedral. Los cimientos los colocan los intelectuales, los científicos, los docentes, con la certeza de afianzar una obra que debe ser ordenada y metódica, que debe “suprimir” lo que no se enmarca en una “conducta específica”. También Mercante recurre a figuras retóricas que vinculan la educación con la botánica, con la misma idea: destacar el papel correctivo que ésta debe desempeñar y la necesidad de extirpar los elementos “disolventes”:

Hay al costado de nuestras multitudes escolares, una acción tan funesta de los desequilibrados, que los patios, galerías y aulas son lugares de una perversión que marchita... las flores más perfumadas del corazón... El hombre útil muere nivelado a consecuencia de esta mezcla brutal de la que, no obstante, tanto nos cuidamos en el cultivo de una planta o en la cría de animales. (390)

El afán por la corrección, que ya señalé en otros proyectos como el de Rojas, no es sólo lingüístico. De la mano de estas propuestas avanza la “Higiene escolar”, con su preocupación por distinguir lo sano de lo enfermo en la “multitudes escolares”, como la hace Ramos Mejía con las “multitudes argentinas”. No se trata de propiciar una “mezcla brutal”, aquí no se habla de crisol. Por eso la educación es vista en estos textos como “laboratorio”, como “campo de experimentación” que podría subsanar los problemas genéticos en pos de un ordenamiento que en lugar de mezclar excluya lo disolvente y aparte lo “desequilibrado”.<sup>171</sup> Esto exige extirpar lo patológico, esas “perversiones” que pueden llegar a “marchitar las flores perfumadas” e implica desterrar también las prácticas culturales que se desvían del canon. Joaquín V. González, en esta misma línea, califica la educación en nuestro país como un prodigio realizable, valiéndose una vez de una alegoría que vincula la docencia con las ciencias naturales:

...el prodigio es realizable, como en los procedimientos de la naturaleza. Comencemos desde la base hacia la cúspide, desde la preparación de la tierra hasta el ingerto (*sic*); la selección será el gran resultado genérico, la aparición de especies nuevas, puras, incontaminadas y más hermosas será el resultado específico. Y bien, dotemos a todo el vasto conjunto administrativo de la enseñanza pública de... un alma..., hagamos que un una idea matriz ritme cohesione, anime y dote de dinamismo propio a la ingente y compleja fábrica. (González, 1915: 25)

Mientras en Rojas, la ciudad y la industria eran talleres de arte, en estos textos la sociedad en general y la escuela en particular, son fábricas, laboratorios, consultorios médicos. Si la literatura y las artes plásticas eran recursos didácticos fundamentales para educar, la búsqueda aquí se dirige a diseñar caminos sólidos, seguros, científicos que lleven a una unidad sana. Por esto se busca “ejecutar una operación de simplificación y de armonización, que reduzca la diversidad a una homogeneidad” (González, 1915: 25). En esta sociedad ordenada y uniforme, según Rodolfo Rivarola (1916: 133), decano de la Facultad de Filosofía y Letras, lo que debe lograrse es que “el aprendizaje de la escuela habilite al niño para desde joven pueda hallar en la

---

<sup>171</sup> Dice Mercante (1915: 400): “El trabajo... exige una observación detenida en el terreno de la Psicología genética, tomando por punto de nota las aptitudes que caracterizan al hombre civilizado, ya esbozadas por Ingenieros, y que la obra meticulosa del laboratorio debe perfeccionar para servir a la ordenación pedagógica”.

sociedad económica el puesto que le corresponde”. En otra de sus colaboraciones, titulada “Filosofía, política y educación”, vincula estos tres aspectos y concluye:

...la enseñanza por el Estado debe tener en vista a la vez que el desenvolvimiento de aptitudes en el mayor número,... la organización de estudios que conduzcan progresivamente a la selección de los mejor dispuestos y preparados por una cultura superior para la función propiamente política. (Rivarola, 1915: 4)

La educación entonces es un espacio de clasificación y cultivo, una maquinaria que permitirá que cada cual encuentre su lugar y se ubique en él. Todos hallan así “el puesto que le corresponde”, el estante y el casillero correcto en esta nueva colección, y la clase dirigente asume su rol. En función de esto y del recorte aquí propuesto, cabría preguntarse cuál es el papel de la lectura y la formación literaria en este panorama, ciertamente diferente del que describía y proponía por ejemplo, Ricardo Rojas o algunos de los docentes que publican en *Nosotros*, estudiados en páginas anteriores.

Rivarola (1915: 41) sostiene que la preocupación central de la escuela argentina es la “cultura intelectual” que “se entiende realizada por la enciclopedia científica, ó sea el predominio de las nociones de ciencias naturales; el entendimiento atiborrado de frases y términos técnicos se da por *cultivado*”. Si observamos los artículos referidos a educación presentes en la revista, este paradigma científico-positivista es el que está en auge en este momento y es el que propician ciertos funcionarios a través de los documentos oficiales.<sup>172</sup> Sin embargo, el decano de la Facultad de Filosofía y Letras se permite disentir:

Yo daría preferencia á lo fundamental como instrumento de cultura intelectual: la adquisición del lenguaje por la lectura... Líbrome de toda tentación de referirme a la lectura artística ó declamación: hablo de la lectura para adquirir lenguaje, para entender y para pensar; la lectura de la cual se ocupa Faguet en su *Art de lire*... La lectura es algo más que la base de la educación

---

<sup>172</sup> En los primeros números de la revista encontramos por ejemplo el artículo “El positivismo en la educación argentina”, firmado por Máximo Victoria (1915a), director de la Escuela Normal de Paraná, así como su ensayo “Las doctrinas educacionales de Augusto Comte” (1915b), donde plantea el “concepto biológico de la educación”; “La evolución didáctica argentina”, donde Alfredo Ferreyra (1915), Vicepresidente del Consejo Nacional de Educación, señala un recorrido ascendente desde la didáctica criollo-española de la colonia hasta un promisorio presente positivista; el texto de Alfredo Colmo (1915) titulado “Los estudios filosóficos en nuestra enseñanza oficial”, donde destaca “la glorificación de la ciencia” que han impulsado los nuevos modelos pedagógicos, así como el papel que desempeña en otros países en “La cultura científica en los países hispanoamericanos” (1917), o el famoso artículo en el que Ingenieros aborda este tema refiriéndose específicamente a la educación universitaria (1916).

intelectual; es el cimiento de otra educación que será, en tiempo más o menos próximo, preocupación de todos: *la educación social*. (1915: 41)

Para Rivarola, como veremos al estudiar los manuales y las antologías escolares, una de los principales desafíos de la escuela es “enseñar a leer”, que aquí quiere decir *enseñar a leer en voz alta*, ya que lo que busca es corregir “los vicios de dicción, de exposición y, sobre todo, de lectura en que incurren los alumnos... y los maestros” (Rivarola, 1915: 41). Sin dudas, las propuestas francesas de Emile Faguet y Ernest Legouvé son los paradigmas que pretenden seguir los pedagogos argentinos, como se verá también en el siguiente apartado.<sup>173</sup> Oralizar los textos escritos es una rutina escolar reglada, que exige seguir ciertos pasos; encauzar esta práctica, controlarla, comprobar qué y cómo se lee, reorientar los desvíos es a su vez “depurar” un lenguaje portador de “vicios”. Leer de esta forma y con estas exigencias la literatura configura también un modo de vinculación con el lenguaje estético particular, que se distancia por ejemplo, de propuestas como la de Rojas o la mayoría de los docentes que publican en *Nosotros*. En este sentido, al estudiar las “sociabilidades lectoras en la escuela” a principios de siglo XX en nuestro país, Valeria Sardi explica:

La práctica de la lectura en la escuela... se constituyó en una práctica reglada, normalizada y transformada en un dispositivo de domesticación, aculturación, disciplinamiento lingüístico y cultural, y control de los sentidos e interpretaciones... En torno a la lectura en la escuela se construyó una moral lectora que establecía los límites entre la ‘buena’ y la ‘mala’ lectura. (2011: 125)

De ahí que autores como el mencionado Víctor Mercante insista no sólo desde las páginas de esta revista, sino en su rol de decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y en libros posteriores como sus *Charlas pedagógicas 1890-1920* (1925), sobre la importancia de fomentar en los alumnos el amor por la lectura y su alejamiento de ciertas lecturas populares consideradas peligrosas.<sup>174</sup> Formar a los ciudadanos en esta “moral lectora” permite recortar cierto corpus de lecturas válidas, determinar usos y modos de consumo para la literatura y predecir cierta “educación social”, al decir de Rivarola. Por esto, Ingenieros expone este pronóstico:

---

<sup>173</sup> Tal como sostienen Chartier y Hérbrad, “el bien leer” para estos autores de los albores de la III República se vincula básicamente con “en entrenamiento en la dicción” y “participa del decoro que tiene la urbanidad” (1998: 268).

<sup>174</sup> Ver al respecto Sardi, 2012.

Dentro de quince o cien años... En el territorio argentino... vivirá una raza compuesta por quince o cien millones de blancos, que en sus horas de recreo leerán las crónicas de las extinguidas razas indígenas, las historias de la mestizada raza gaucha que retardó la formación de la raza argentina, y acaso los poemas gauchescos de Martín Fierro y Santos Vega, ó las novelas de Juan Moreira y Pastor Luna, renovadas ciertamente por otros escritores de raza europea, como lo fueron Hernández, Ascausubi y Gutiérrez. (1915d: 480)

Además del uso de la lectura en voz alta como un dispositivo de corrección lingüística, esta cita de Ingenieros nos permite ver que desde esta formación cultural se le asignaba también otra función. La predicción de Ingenieros señala un corpus sumamente acotado y pauta aun las interpretaciones que deberán desprenderse del mismo. Recorta géneros: “crónicas”, “historias” y “acaso los poemas gauchescos”, delineando un lugar de subordinación para los textos literarios. Si se trata de definir temas de la trascendencia que tiene por ejemplo “la formación de la raza argentina”, entonces, como aclara la cita que funciona como epígrafe de este apartado, hay que omitir toda literatura y encarar la cuestión a través del discurso de la ciencia (1915d: 464). En las horas de recreo, *acaso*, y ciertamente para otros fines, los únicos autores y títulos que pueden rescatarse son los de la gauchesca, y en este sentido podrían establecerse relaciones con otras propuestas ya estudiadas en este trabajo. Sin embargo, la caracterización de los escritores y la significación que atribuye a estos textos establece una importante distancia. Hernández, homologado a Ascausubi y Gutiérrez en la enumeración, estrategia retórica con la que no coincidirían ni Rojas ni Lugones, es definido como “escritor de raza europea”; por otro lado, para Ingenieros estos poemas testimonian cómo la raza gaucha retardó la formación de una raza argentina, en lugar de presentarlos como la épica que permitió conformarla. A su vez, limitar la práctica lectora a una herramienta de disciplinamiento verbal o a una tarea circunscripta a las horas de recreo, implica despojarla de ciertos usos ideológicos que exigían en otros programas un abordaje histórico. Rojas y Lugones construyen, como se vio en páginas anteriores, un recorrido que instaura una tradición y hojaldra entonces cada lectura con los ecos de otras voces del pasado. Ingenieros, en cambio, en los artículos que publica en la *Revista de Filosofía* se vanagloria de una literatura y una “raza argentina” cuya tradición tiene un punto de inicio claro y joven:

Una tradición argentina existe: no es aborígen ni colonial. Nació con la nacionalidad misma, en pugna franca con las rutinas coloniales; se enriqueció por obra de nuestros pensadores; aletea

sobre las nuevas generaciones... Ningún pensador argentino tuvo los ojos en la espalda ni pronunció la palabra ayer. (1915d: 482)

En lugar de escritores, Ingenieros habla de “pensadores” y desconoce la tradición colonial y aborígen rescatada por Rojas; ni siquiera menciona el pasado grecolatino del que se vale Lugones para labrar el linaje del *Martin Fierro*. La primera afirmación parece ser una concesión a sus palabras que no aparecen citadas en el texto, pero con las que efectivamente dialoga, para refutarlas. El director de la *Revista de filosofía* presenta así un programa donde la lectura y la literatura asumen otras funciones y por consiguiente tanto la escuela como la educación en general deben plantearse nuevos objetivos. Al decir de Alfredo Colmo, autor que también publicaba en *Nosotros*, la evolución de la didáctica en nuestro país, gracias a “La glorificación de la ciencia... llegó a colocar a la ciencia en el lugar que le corresponde, bien por encima de la metafísica medioeval y de las vacías disquisiciones literarias y artísticas...” (1915: 25).

En las publicaciones estudiadas puede observarse que la cuestión educativa y en particular la educación literaria eran temas destacados en la coyuntura del Centenario. En ambas revistas se aborda el tema con interés y frecuencia, a través de construcciones metafóricas que no son ingenuas. Si, como vimos en el apartado anterior, desde la selección léxica y los recursos retóricos empleados, *Nosotros* articula un paradigma del consumo literario vinculado con la formación del gusto, la *Revista de Filosofía* en cambio, lo hace desde un campo semántico estructurado a partir de las ciencias naturales. En este caso, los textos se emplean como profilaxis o medicina para evitar comportamientos y lecturas patológicas, tanto en lo lingüístico, como en lo social.

#### **4. Manuales, antologías y textos escolares**

Hemos considerado cómo en la revista *Nosotros* varios artículos se refieren a los libros de texto, los manuales y las antologías escolares que comenzaban a circular en este contexto. También Rojas en *La Restauración Nacionalista* se ocupa del tema y realiza propuestas para editar libros adecuados a las demandas didácticas. Como es

sabido, estos materiales son valiosos instrumentos para la construcción de un canon y suponen una toma de posición estética y política.<sup>175</sup> A continuación me detengo en algunos publicados en nuestro país durante los primeros años del siglo XX. Si bien he señalado el carácter pedagógico de todos los textos analizados a lo largo de esta tesis ya que las operaciones de coleccionar, narrar y enseñar se imbrican y entrelazan permanentemente, en este caso se trata de libros contruidos expresamente para su uso docente y que por ende tuvieron una circulación y un consumo particulares.

Toda colección es en cierto modo una antología, del mismo modo que toda antología es en cierto modo una colección. En ambos casos se recolecta y se funda una nueva unidad con una sintaxis determinada que otorga nuevos sentidos. Por esto, es interesante poner en diálogo las operaciones ya estudiadas en el primer capítulo a partir de *La Biblioteca Argentina* y *La Cultura Argentina*, con las que ponen en marcha los textos que analizaré a continuación. Estas relaciones evidencian los puntos de contacto, pero también las diferencias, ya que en la antología o en el manual la voluntad de recorte y selección es más evidente que lo observado en los casos de Rojas e Ingenieros. Como he señalado, ellos funcionan como coleccionistas tanto en las empresas editoriales mencionadas, como en otras de sus obras, donde citan, recopilan, glosan y recortan textos propios y ajenos para conformar series y unidades. En los casos de los que me ocuparé a continuación, se hace necesario escoger lo más valioso, porque se dispone de menos espacio y en general, porque el destinatario es alguien menos preparado que debe aprehender un corpus amplio, que habitualmente lo excede; por tanto el especialista recoge las “flores”, las “joyas”, entrelaza “ramilletes”, hilvana los “trozos selectos” para un lector caracterizado así como un receptor que consume lo que el especialista ha rescatado para él.<sup>176</sup> Roger Chartier estudia esta práctica de elegir, compendiar y transformar los textos en algo manejable y conciso, que tuvo su auge a lo largo del siglo XVIII en Europa y explica así el surgimiento de este tipo de libros:

---

<sup>175</sup> Para una lectura crítica y detenida de las estrategias que ponen en marcha estos textos y de los modelos de consumo literario que promueven ver: Kuentz, 1992.

<sup>176</sup> Dice al respecto P. Kuentz (1992: 42-43): “Los fragmentos elegidos reducen la literatura a lo esencial porque reúnen los pasajes que / contienen la esencia de cada obra. Por esta propiedad deben naturalizar la oposición del fondo y de la forma. En los ‘textos’ se concentra el ‘mensaje’ de la obra entera. Botellitas valiosas que serán etiquetadas y acomodadas en la bodega del concededor”.

Tales florilegios, portátiles, son también “bibliotecas” producidas por la librería. Aunque la práctica del extracto sea común a ambos géneros, la intención no es idéntica. Ya no se trata de acumular en una colección única (periódica o no) una multitud de obras separadas y dispersas sino, inversamente, es cuestión de eliminar, seleccionar, reducir. Si la construcción de las colecciones en forma de “biblioteca” se propone paliar de la mejor manera la imposible reunión para cada lector de todos los libros que conciernen a un dominio articular, el “análisis” o el “compendio” postula, implícitamente, que tal tarea es inútil o nociva, y que el saber necesario, presente en pocas obras, debe estar concentrado o destilado como los cuerpos químicos.” ( 1996: 74)

Las antologías y los manuales son en cierto sentido herederas de las colecciones, pero son también sus opuestos, dado que más que la pulsión de reunirlo todo, se busca escoger lo imprescindible. Se trata de destilar la literatura, de obtener a través de la sapiencia y el gusto del antólogo, un producto más puro y concentrado, que brinde a lectores cada vez más numerosos y menos especializados, la selección de un cuerpo textual cuyo ritmo de crecimiento vuelve inaprehensible.

En nuestro país dentro del ámbito educativo, la historia del consumo y producción de manuales, colecciones y antologías se entrelaza en forma compleja, condicionándose mutuamente. En este sentido, Bombini (2004: 159) plantea que se postergó “la demanda, producción y consumo” de antologías y colecciones escolares durante el Centenario, a causa del “predominio del modelo histórico-enciclopedista que desplaza la práctica de la lectura” y “la inclusión de fragmentos en el interior de los manuales”. En efecto, si se pretende que la escuela transmita un gran número de autores y obras, sin exigirse su lectura completa o su comentario, sino en todo caso su ordenamiento cronológico, su lugar en un recorrido historiográfico y su función en la construcción de una identidad nacional; o la enumeración de los valores retóricos o morales que encarna cada texto, no es necesario poseer el libro completo. Basta con conocer ciertos fragmentos, cuidadosamente seleccionados, acompañados además de la interpretación correcta: el manual o la edición de “Trozos selectos” se transforman entonces en maquinarias poderosas y eficaces para cierto tipo de consumo lector. Por esto los artículos de *Nosotros* muestran su preocupación en torno a estos dispositivos y promueven, en cambio, el encuentro del estudiante con las obras completas y originales. Tanto a nivel social en general, como a nivel escolar en particular, estos proyectos editoriales dan cuenta de ciertos usos de la literatura, como veremos.

#### 4.1. Antologías y Trozos selectos: proyecto literario, proyecto político

La función de la canonización, consiste en construir el universo de la "literatura". Este universo... es el de la *antología*. El manual se convierte en "Tesoros de las letras... Flores elegidas, cuya coexistencia en el espacio del manual debemos asegurar.

Pierre Kuentz, "El reverso del texto"

Como ha señalado la crítica, las antologías son instrumentos de gran valor para construir un canon y suponen por consiguiente una toma de posición estética y política. Tal como afirma Bentivegna (2003: 1), pueden ser concebidas como "constructos textuales atravesados por la disputa en torno a la definición de un canon (nacional o cosmopolita) y de un protocolo (histórico o retoricista) de lecturas". Por esto, suelen ser polémicas, ya que son deudoras de cierta concepción de lo que la literatura es y en este caso que nos ocupa, de lo que es la literatura nacional, pero a la vez, postulan también un modo de apropiarse de esos textos, ordenarlos, usarlos y leerlos. Por otro lado, más allá de que sean concebidas para un uso específicamente escolar, tienen un propósito didáctico, de iniciación, ya que en general se construyen a partir de la selección y presentación ordenada de textos para lectores menos especializados que el antólogo. Así, las antologías dicen por lo que dicen, pero también por lo que callan. Por eso suelen estar enmarcadas por fuertes paratextos, en los cuales el enunciador fundamenta sus recortes, sus criterios, la forma de organización, el lector modelo al que aspira, a la vez que ensaya defensas ante las críticas a las que se sabe expuesto. Son por consiguiente escrituras fuertemente argumentativas que construyen y defienden no sólo un canon, sino también un modo de leerlo y a través de esta definición de lo que es la literatura, se esbozan, con frecuencia otras definiciones.<sup>177</sup>

Tal como sostiene Rosalba Campra, en el caso de Hispanoamérica, a lo largo del siglo XIX las antologías literarias publicadas articulan simultáneamente un proyecto literario y uno político signado por la necesidad de definición de una identidad

---

<sup>177</sup> Es por esto que frecuentemente los trabajos referidos a antologías suelen focalizar el análisis de los prólogos. Ver, por ejemplo: Eraso 2010.

nacional o continental. La finalidad de estos textos era entonces según esta autora, “demostrar la madurez intelectual y artística de los pueblos americanos” (1987: 41). En función de esto, el compilador asume una actitud “paternal” e “indulgente” que le permite cobijar textos de diversa calidad, con el propósito de alentar la producción nacional y americana. Hay por tanto una oscilación entre “un papel descriptivo y una tentación preceptiva” (43), ya que no se limita a mostrar la producción local, en tanto prueba del derecho de los pueblos americanos a una vida independiente, sino a pautar lo que ésta *debe ser*. Los compiladores son en estos casos literalmente hombres de letras y políticos, que conjugan en esta operación un programa cultural e ideológico. A su vez, el destinatario de estos textos es también múltiple. Según Campra, la antología se dirige al público que se debe informar, a los autores que se deben formar, a los políticos que deben decidir y al mundo externo que debe tanto reconocer como aceptar la madurez e independencia de los pueblos americanos (46). En Argentina, de acuerdo con Degiovanni (2007), pasados los primeros intentos de compilaciones de poesías patrióticas en torno a la Revolución de Mayo y hasta 1880, predominan antologías gestadas desde el “americanismo cultural”.<sup>178</sup>

En la primera década del siglo XX se publica una importante serie de antologías, consideradas como dispositivos particularmente valiosos en el marco de las operaciones montadas para este aniversario. Si bien, como he señalado en el ámbito escolar se destaca la publicación de gramáticas (Sardi, 2006) y manuales (Bombini 2006) más que de antologías propiamente dichas, en el mercado editorial general se suceden diversos proyectos antológicos. En 1910, si estaba en duda la existencia de una literatura nacional, nada mejor que recoger y destacar los ejemplos que permitirían demostrarla; nada mejor que construir los diversos *Parnasos* que se publicaron entonces, en los cuales se alojan precisamente “los mejores escritores argentinos” y que demuestran así la existencia de una literatura y una lengua nacionales: el *Parnaso argentino* de Guillén de Cardona (1903), *El Parnaso argentino*

---

<sup>178</sup> En Argentina, ni la colección *Biblioteca Argentina de Autores Argentinos* de Pedro Irume (1885-1886) o la *Biblioteca del Ateneo* (1896) superaron los primeros números. Por esto, “los únicos repertorios canonizantes que habían circulado con regularidad y gozaban de un sólido prestigio intelectual por entonces eran las antologías poéticas. Editadas por importantes letrados del siglo XIX, estas compilaciones constituyeron los instrumentos de definición y transmisión textual de peso más decisivo en la consagración de un cuerpo de autores y títulos representativos hasta la puesta en marcha de las primeras colecciones exitosas de clásicos.” (Degiovanni, 2007: 25).

de José León Pagano (1904), los diez volúmenes de la *Antología de poetas argentinos* compilada por Juan de la Cruz Puig (1910), y pocos años después del Centenario, *Nuestros poetas jóvenes*, compilado por Roberto F. Giusti (1911); *Nuestro Parnaso* de Ernesto Mario Barreda (1913) y la *Antología contemporánea de poetas argentinos* por Ernesto Morales y Diego Novillo Quiroga (1917).

Estos textos evidencian entonces la intención de recortar la literatura nacional como objeto y hacer docencia a partir de ella en un contexto amplio. Ya no se trata de antologías hispanoamericanas, sino argentinas; se recorta lo “joven” y lo “contemporáneo” como objeto (y esta operación llegará a su clímax en las antologías que se publiquen durante la vanguardia de los años 20), en lugar de plantear un recorrido histórico. Son textos que afirman la existencia de una literatura argentina y que posibilitarán las operaciones de su fundación con la creación de su cátedra universitaria y la publicación de la primera historia de la literatura argentina en el ámbito académico, como hemos visto. Estas antologías encarnan por ello, una docencia a nivel social, pretenden difundir un canon y promover la lectura de textos nacionales frente a la profusión de publicaciones consideradas de baja calidad estética y peligrosas, tanto desde el punto de vista lingüístico como ideológico. Es posible que algunas circularan también en el ámbito escolar propiamente dicho, en particular en el secundario; sin embargo, todo parece indicar que en este contexto se preferían las reediciones de “colecciones de trozos selectos” o ciertos textos más híbridos que conjugan la presentación de ejercicios, actividades o recorridos históricos a partir de ciertos “ejemplos” literarios especialmente recortados para ese fin.

### **Usos de la literatura en la escuela del Centenario**

En 1863 se crean los Colegios Nacionales a través de un decreto de Bartolomé Mitre, que como he señalado, tienen la función política de formar a la clase dirigente, afianzando la idea de “nación” imprescindible en su proyecto político. En este contexto comienza a constituirse la literatura como disciplina escolar, que a lo largo del siglo XIX había estado fuertemente identificada con la enseñanza retórica. Tal como sostiene Gerard Génette, este paradigma imponía “una retórica *explícita* y *declarada*” que

funcionaba no sólo como nombre de la materia, sino que se concretaba en una prolongación del estudio literario “en un aprendizaje del arte de escribir” y ponía el acento en el trabajo sobre el estilo, constituyéndose como “una retórica de la *elocutio*” (Genette, 1992: 17-20). El corpus de trabajo lo conformaban los autores clásicos y latinos, a partir de los cuales se promovía la memorización y la copia. Este modelo, imperante también en nuestro país en la segunda mitad del siglo XIX, se evidencia en la incorporación de la materia “Composición y ejercitación literaria”, en los planes de 1870 y 1874, acompañados por los *Trozos selectos* de Alfredo Cosson.<sup>179</sup> Según señala Gustavo Bombini (2004), en 1884 por iniciativa de Calixto Oyuela y Ernesto Quesada se promueve en el nivel medio la enseñanza de la historia literaria, comenzando con la literatura española como estadio previo para llegar a la americana. A su vez, el abordaje literario asume un carácter valorativo y fuertemente preceptivo, ya que se parte de la literatura para afianzar el dominio de la lengua nacional. A partir de aquí se insiste en una nacionalización de los programas de estudio que se desplazan hacia un enfoque más histórico: el objeto de estudio, el canon y la metodología para abordarlo se vuelven temas prioritarios para los intelectuales y funcionarios de entonces. Los sucesivos proyectos evidencian tensiones entre los modelos preceptivos e históricos, entre el espacio asignado a la literatura argentina, la española y la universal, así como conflictos en cuanto al lugar que deben ocupar las materias humanísticas frente a las prácticas o experienciales. Asimismo, se discute tanto el lugar de las humanidades clásicas frente a las modernas, como el corpus de textos a transmitir. La denominación de las materias, los títulos que deberían leerse, la cantidad de horas asignadas, los libros de texto y las ejercitaciones propuestas son cuestiones que se debaten en cada programa y que evidencian y dan lugar a diferentes proyectos políticos. Desde los planes de estudio, los libros y los manuales escolares puede observarse cómo se

---

<sup>179</sup> Durante la colonia y hasta la presidencia de Mitre lo que hoy consideraríamos educación media había estado a cargo principalmente de la Iglesia Católica (ver, por ejemplo, las fuertes críticas al respecto de José Ingenieros en *La evolución de las ideas argentinas*, donde sólo en cortos períodos rescata proyectos más innovadores y laicos). El acento puesto en las lenguas clásicas era entonces indiscutido. A partir del denominado período de Organización Nacional surgen iniciativas cada vez más sólidas de tomar el “castellano” como objeto de estudio y trabajo en el nivel y paulatinamente se instaura el debate en torno a la literatura nacional. A lo largo del siglo XIX procesos similares se dieron en Europa, particularmente en Francia (Chartier, A. M. y Herbrad, 1998).

produce lo que Bombini denomina “el pasaje de la retórica a la historia”.<sup>180</sup> En ambos casos, sin embargo, se confía en la potencia de la literatura tanto para combatir la corrupción lingüística (porque se piensa que puede funcionar como un instrumento estratégico para librar una batalla contra las lenguas de los inmigrantes) como para construir una tradición selectiva (porque se piensa que gracias a ella se puede vincular nuestro presente con determinado linaje, cuidadosamente delimitado).

En este contexto se da un caso curioso y poco frecuente en el mercado editorial escolar. Si en líneas generales los estudiosos de este tipo de producciones se destacan por su carácter subalterno y el rol no hegemónico de sus autores dentro del campo cultural, en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX esto no es necesariamente así. Precisamente, Cucuzza al referirse a los textos escolares señala que:

... se constituyeron en un género “menor”, de poco reconocimiento social y simbólico. De esta forma, casi no se detectan textos producidos por intelectuales orgánicos como los escritores consagrados o los académicos de renombre. En la mayoría de los casos, sus autores son intelectuales subalternos, apóstoles de los profetas superiores, en su mayoría docentes con título habilitante para enseñar en las áreas sobre las que escriben -maestros en libros de lectura, profesores de historia en textos de historia, etc-, que escriben “vulgatas”... a partir de las Grandes Obras. Este fenómeno conlleva también a que la circulación de estos escritos se restrinja al ámbito educativo, en una alimentación de la endogamia del sistema. (Cucuzza, 2001: 26)

Decididamente no es lo que ocurre en casos como el de Calixto Oyuela y habría que relativizarlo al menos si hablamos de Ricardo Rojas o Roberto Giusti, autores de textos de uso escolar y agentes de peso en el campo cultural. En este contexto, las esferas del campo se interceptan y surgen los “literatos pedagogos”, al decir de Bombini (2004), a la vez escritores prestigiosos y funcionarios preocupados por las cuestiones educativas, como Joaquín V. González, Leopoldo Lugones, además de los ya mencionados Rojas, Quesada, Bunge y Oyuela. Del mismo modo, podría decirse que ciertos géneros y formatos textuales habitualmente utilizados en el ámbito escolar, circularon en nuestro país por otros contextos, como las colecciones estudiadas en el segundo capítulo de esta tesis, y sostuvieron un propósito didáctico por fuera de la escuela. Acaso a esto se deba, como dije, que no prosperaran en ese contexto

---

<sup>180</sup> Defensores de un abordaje retórico de la literatura en la escuela son Calixto Oyuela, Quesada, G. Uriarte; propulsores de la enseñanza de la historia literaria que influyeron en nuestro país son Henríquez Ureña, Rodó y Amado Alonso.

colecciones escolares y las antologías de mayor circulación hayan sido reediciones de las del siglo XIX.

### **Seleccionar para disciplinar la lengua**

El modo primordial de circulación de la literatura en el ámbito educativo eran las reediciones de las “colecciones de trozos selectos”, elaboradas con criterios didácticos.<sup>181</sup> Sin embargo, estos criterios se sustentaban por diferentes concepciones de la literatura, de la lengua y aún de la nacionalidad. Por esto, algunos de los manuales y textos escolares vigentes durante el Primer Centenario testimonian una visión de la literatura como “agente nivelador”, capaz de disciplinar una lengua que se pensaba expuesta a la contaminación a raíz del cosmopolitismo de entonces. A ellos me referiré a continuación.

La idea de lo escogido, lo selecto, lo laureado, suele aparecer en el título de los principales textos que circulan en las escuelas medias de los primeros años del siglo XX. Son libros que construyen los listados de los elegidos para conformar el canon más rígido de todos los que se tallan en el campo cultural: el escolar. Tal como sostiene Kuentz (1992: 43), “se trata aquí del sistema de reglas que eligen, entre los enunciados, aquellos que serán inalterables” y que se evidencia claramente en el “canon de autores”, “dejando determinada la diferencia entre lo consumible y lo no consumible, lo sagrado y lo profano”. Por otro lado, también delimitan un modo de leer que busca un usufructo a partir de la experiencia literaria. Puede verse de este modo un claro ejemplo de las operaciones que describe Bourdieu (1995) tendientes a elaborar las listas de “escritores” que ingresarán al parnaso. Pero a la vez se enseña de este modo qué buscar y qué leer en estos elegidos: deben ser formativos desde el punto de vista moral, lingüístico y cívico.<sup>182</sup>

---

<sup>181</sup> Como veremos esto se debe a diversas causas: la inaccesibilidad de los textos propuestos (a raíz de su escasa distribución, su costo, la baja calidad de las ediciones que circulaban); la preocupación centrada en cuestiones retóricas, lo que favorecía la lectura del fragmento más que del texto completo; el interés puesto en cuestiones contextuales más que en la obra literaria propiamente dicha; etc.

<sup>182</sup> La formación cívica encarada por la escuela, en particular la secundaria, en los primeros años del siglo XX y aún durante la era radical en nuestro país es compleja. Si en la educación básica estaba claro el propósito nacionalizador, el nivel medio se debatía entre modelos enciclopédicos aristocratizantes y otros que promovían el uso de la literatura como agente nivelador, dentro de los límites del

Según Gustavo Bombini (2004: 157), “la primera antología para uso en la enseñanza son los tres volúmenes de *Trozos selectos de LITERATURA* de Alfredo Cosson”, publicada en 1916, reedición de *Trozos escogidos de literatura y composición literaria* de 1886. En este caso, ya puede verse en el título el propósito retórico de la selección literaria. En la “Advertencia del editor” de 1908 se aclara cuáles son sus fines: el desarrollo del gusto literario y la formación cívica; ambos se aúnan en la composición literaria. El texto se presenta como un conformador del canon “organizado por géneros o tipos discursivos, donde los autores, aún cuando se asocien con un estilo y, cada estilo, con ciertos ‘valores’,... sienta las bases de un panteón histórico-literario nacional” (Bentivegna, 2003: 9). La literatura se usa aquí entonces para promover valores y para fomentar la “composición” a partir de un paradigma retórico, por lo cual se introducen autores latinos y franceses traducidos, así como autores argentinos neoclásicos. La lengua literaria asume así un rol modélico tanto para la escritura como para oralidad y se la considera una maquinaria apta para depurar los excesos, contaminaciones y manchas que corrompían la “lengua patria” (Vázquez Villanueva, 2005 y 2006). Dentro de un proyecto político y educativo que aspiraba a la monoglosia, el recurso a la literatura como herramienta se concreta en forma privilegiada a partir de este tipo de publicaciones.<sup>183</sup>

Un caso tal vez más híbrido, que muestra esta conjunción de objetivos diferentes ya también en su título es *Prosa selecta. Idioma castellano*, publicada por Enrique García Velloso en 1905. Se trata de un libro con una circulación mucho más acotada que el anterior. Su autor es un profesor de literatura que emprende su tarea de compilador a partir de su experiencia en el aula. En los paratextos iniciales de *Prosa selecta*, Enrique García Velloso fundamenta la necesidad de este tipo de antologías a partir de sus vivencias docentes: los libros recomendados por las disposiciones

---

“electoralismo”, más que la “formación para la ciudadanía” (Roitenburd, 2010: 177). Adriana Puiggros (1992) por su parte, cuestiona el supuesto de rol de agente de promoción social de la escuela en esos años, así como el imaginario que al respecto construían los inmigrantes y las clases medias.

<sup>183</sup> Esto se hace más evidente aún en los libros destinados a la escuela primaria. Tal como señala Di Tullio, “Al libro de lectura se le asignaba una importancia capital no sólo en la formación del niño sino también como medio de influir en su familia, puesto que se trataba a menudo del único material de lectura disponible en la casa”. Por otra parte, en estos casos la selección literaria estaba claramente supeditada a la transmisión de valores nacionales y a la construcción de cierto imaginario en el que “predomina una respuesta negadora de los conflictos” (2007: 196). Para un estudio detenido del tema ver: Sardi, 2010.

ministeriales no son accesibles. Si se trata de ediciones nacionales, no se consiguen; si se trata de obras de la literatura universal, suelen ser costosas o, en su defecto, se presentan en malas traducciones o adaptaciones pobres que no sólo despojan al texto original de su belleza, sino que obstaculizan su tratamiento desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua. Por otro lado, el escaso tiempo disponible para la profusión de lecturas sugeridas impide abordarlas a todas en forma completa. Por esto, la antología se asume como una maquinaria especialmente adecuada para “amoldar” la literatura a las exigencias escolares: seleccionan, recortan, traducen si es necesario, explican y proponen ejercicios para favorecer la enseñanza de la composición a partir de los “modelos literarios”.<sup>184</sup>

A partir de estos fundamentos, Enrique García Velloso justifica su trabajo: tuvo que elegir aquellos textos que permitieran un análisis literario, contribuyeran a una formación enciclopédica general pero también moral y fundamentalmente, un abordaje desde el léxico y la gramática castellana. Ahora bien, desde este punto de vista, no tendría sentido incorporar autores extranjeros. En la justificación que el antólogo se obliga a dar al respecto, se hace evidente el precio que ciertos sectores del campo intelectual le hacían pagar a la literatura para permitirle su ingreso a la currícula escolar. Por esto, en la advertencia del segundo tomo, García Velloso aclara:

... ahora las clases de lectura han de servir al alumno para algo más que deleitarle. Han de servir para familiarizarlo con la Historia Natural, con la Minerología, con la Botánica, con la química y la Física, con la Historia y la Geografía, con la psicología y la sociología, y muy especialmente con la ciencia gramatical. (7)

El deleite es importante y es tal vez el punto de partida, pero esto no basta. La tensión entre formación humanística y científica es evidente en esta cita, así como la necesidad de encontrar algún usufructo o aprendizaje a partir de cada lectura. García Velloso explica la importancia de despertar el interés y el gusto lector a través de textos que puedan atrapar a los jóvenes por su temática, sus personajes, las aventuras y espacios presentados, más allá de las nacionalidades de sus autores. Es difícil iniciarlos en el amor por las letras a partir de los clásicos españoles, insiste, por lo cual

---

<sup>184</sup> Esta apuesta por “el libro único”, según Kuentz, es un gran logro del sistema y del mercado editorial: “el libro único evita la consulta de otros libros. No se necesita otra bibliografía... El alumno no tiene que salir nunca de su universo totalitario y el manual recrea así una nueva versión, transportable y exportable, del *claustr*o escolar” (1992: 54)

considera que buenas traducciones, con una prosa cuidada y prolija, de textos atractivos para los alumnos de las escuelas secundarias son el camino adecuado para formar buenos hablantes de la lengua, conocedores de su gramática. Por eso, el primer tomo de la antología de García Velloso incluye a representantes de la literatura universal como Michelet, Amicis o Maeterlinck; a autores argentinos como Echeverría, Mitre o Estrada; a escritores españoles, pero incorpora también textos teóricos y didácticos como un “Tratado sobre del arte de la lectura” y “biografías, vocabularios, ejemplos clásicos y un catálogo de palabras castellanas”. En su segundo tomo, aparecen además de las lecturas, un “tratado sobre la sintaxis...biografías, vocabularios, ejemplos clásicos, pensamientos, máximas, aforismos, etc...”, así como un “Catálogo de voces adulteradas por el vulgo en la República Argentina” y un “Catálogo de palabras castellanas cuya acepción cambia el vulgo en la República Argentina” luego de la selección de autores españoles.<sup>185</sup>

Explícitamente se plantea el propósito lingüístico del texto, su trabajo con el léxico castellano y su gramática. En este sentido, puede verse cierta proximidad entre las antologías destinadas a la enseñanza media y los libros de lectura que circulaban en la educación primaria.<sup>186</sup> En ambos, la literatura era *utilizada* para la enseñanza del idioma o para una formación enciclopedista o moral. Como dice Ceserani, refiriéndose a los manuales de literatura italianos:

Este es el engaño del viejo... modelo de la educación humanista: en ella la literatura era todo, era filosofía, ética, ciencia, historia. Pero para lograrlo debía renunciar a cualquier especificidad, disolverse en la elocuencia, bella escritura, oropel. Lo bello se transformaba en lo bueno, lo verdadero. (1986: 90)

En este contexto se lee para aprender a pronunciar el castellano y para “componer” textos adecuados, que eviten vulgarismos e incorporen estructuras sintácticas correctas. Por eso como vimos, entre los textos escolares del Centenario no son las antologías las que predominan sino las gramáticas, que se convierten en un

---

<sup>185</sup> Algunos años más tarde y siguiendo en esta línea publicará: *Arte de la lectura y la declamación con un repertorio universal y moderno seleccionado entre los más grandes autores* (1926)

<sup>186</sup> Tal como señala Valeria Sardi (1992), a pesar de que los autores de libros de lectura para niños como Carlos O. Bunge señalaban que en los textos destinados a la primaria la preocupación por los temas, la formación moral y lingüística era el eje organizador, es claro cómo en las antologías para el Nivel Medio estudiadas, imperan criterios de selección inspirados en la educación humanista y enciclopedista por sobre los estéticos o de “formación del gusto”, como decían los antólogos de la época. En el caso de la Argentina del Centenario, el propósito “nacionalizador” de los textos escolares ha sido también señalado por los especialistas. Ver, por ejemplo: Cucuzza, 2007; Romero, 2004; Bombini, 2004.

verdadero boom editorial.<sup>187</sup> Y, cuando se publica literatura, esta aparece fragmentada, destinada a ejercitar la lengua nacional y la composición. Por eso, determinadas escuelas y docentes se atienen a este tipo de materiales, a través de los cuales buscan difundir textos e instalar a través de ellos ciertas normas lingüísticas y cívicas con el fin de contribuir a la integración política de ciertos sectores habitualmente marginados. En este sentido señala Bombini:

... el proceso paulatino de nacionalización de la enseñanza que se produce desde comienzo del siglo hacia el Centenario, en virtud de la formación cada vez más cosmopolita de la sociedad argentina y la ampliación y diversificación de la población del sistema de enseñanza secundaria tendrá como efecto primario 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, sino a la formación de un ciudadano culto, poseedor de un saber general, independiente de sus expectativas de formación posterior y uno de los contenidos más significativos debía ser la nacionalización, transmitida a partir del bloque de materias humanísticas. (2004: 115)

### **Seleccionar para la historia**

Como vimos, la literatura se presenta en ciertos manuales como el modelo lingüístico deseable y por tanto material didáctico imprescindible para la ejercitación preceptiva y retórica. Sin embargo, paulatinamente este paradigma se desplaza hacia una concepción más histórica y será este entonces el criterio que primará en ciertos textos de circulación escolar. El pasaje del modelo retórico al histórico lleva a jerarquizar la literatura “nacional” en este tipo de publicaciones.<sup>188</sup>

El antecedente primordial de este tipo de dispositivos son los *Trozos escogidos de literatura castellana*, de Calixto Oyuela publicado en 1885, un año después de que fundara la “Literatura española y de los estados iberoamericanos” como disciplina escolar a través de la elaboración del programa correspondiente para las escuelas secundarias nacionales argentinas. Este libro propone un canon de lecturas organizado históricamente a partir de la literatura española, como el título lo indica, dentro del cual las letras hispanoamericanas se presentan como una de sus manifestaciones. Los

---

<sup>187</sup> En las primeras décadas del siglo XX se publican la *Gramática castellana* de Ricardo Monner Sans, los *Elementos de sintaxis castellana* de René Bastianini, la *Gramática castellana* de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña (Sardi, 2006: 44)

<sup>188</sup> Tal como señalan Chartier y Hérbrad, lo mismo ocurre en Francia y por tanto se abandona la polémica entre quienes aspiraban a incluir “el espíritu de los antiguos” y quienes apostaban por “el espíritu francés” en estas selecciones. “La literatura nacional, clásica o hasta contemporánea, puede conducir en un mismo movimiento al despertar de la inteligencia y las virtudes patrióticas” (1998: 287)

criterios de selección se basan por un lado, en el valor histórico de los textos, que son convocados para construir un recorrido que no deje huecos y colme con ejemplos cada período; por el otro en la formación del “gusto” literario (Bentivegna, 2003). Libro y programa se retroalimentan ya que tal como vimos, Oyuela conjuga aquí su labor como funcionario e intelectual. Mediante este sistema endogámico, se cristaliza un canon, un modo de abordarlo, un ordenamiento de las lecturas, generado por la escuela y los intelectuales orgánicos del mitrismo (Bombini, 2004).

Este recorrido de la denominada “historiografía escolar”, continúa en nuestro país con textos como los *Elementos de literatura* de Gregorio Uriarte (1878), las *Lecciones de literatura española y argentina* publicado por Juan José García Velloso en 1884; los *Apuntes de literatura argentina*, en los cuales su autor, Emilio Alonso Criado (1908), a quien me referiré a continuación, destaca el papel del *Martín Fierro* en nuestra historia literaria; y finalmente en 1914, tres años antes que Rojas, la *Historia de la literatura argentina* publicada por Enrique García Velloso, el autor *Prosa selecta*, texto estudiado anteriormente. Estos proyectos editoriales intentan también trascender el enciclopedismo y el uso retórico y preceptivo de la literatura y demuestran que la preocupación por el armado de una serie historiográfica no era sólo una preocupación de los sectores dominantes del campo cultural argentino, sino cuestiones que estaban en debate en el ámbito de la educación media. Para lograr integrar la historia literaria en el manual escolar, se llevan a cabo recortes y ordenamientos que fragmentan y secuencian, clasifican y ordenan:

El desfile de textos se ordena según una “cronología” cuyo carácter artificial no se menciona y que impone una visión casi biológica de la historia. Los autores engendran otros autores siguiendo un esquema genealógico impecable, regido por la gran ley de las fuentes. Precursor o discípulo, retrasado o innovador, cada uno ocupa su “lugar”. (Kuentz, 1992: 55)

Entre las gramáticas, que persiguen un claro propósito de formación lingüística, y los “libros de lectura” de la escuela primaria, que se imponen como tratados de valores morales y cívicos ilustrados a partir de fragmentos literarios o pseudoliterarios, estas antologías son un género híbrido que reúne propósitos diversos.<sup>189</sup> En el período que nos ocupa, esta contaminación se hace más evidente, ya que recortan, trozan y disponen textos valiosos desde el punto de vista lingüístico, retórico, histórico y cívico para favorecer la consolidación de una tradición literaria, a la vez que promueven la

---

<sup>189</sup> Acerca de la dimensión ideológica y política de los libros escolares ver: Apple 1989 y 1996.

enseñanza de una lengua y una gramática nacionales, aún cuando incorporen ejemplos extranjeros. Tal como se ha señalado en la historia de la enseñanza de la literatura en otros países, esta comunidad de textos y de usos pretende configurar también un capital simbólico común entre quienes sólo podrán concurrir a la escuela primaria y aquellos que transitarán una formación media e incluso universitaria.<sup>190</sup> Compartir un archivo de obras y de lecturas de esas obras es un valioso dispositivo si se busca construir una comunidad nacional.

#### **4.2 Del aula**

Frente a las colecciones de trozos selectos, organizadas ya sea con un propósito preceptivo o histórico, encontramos otras que realizan una apuesta diferente. En lugar de “trozar” la literatura y disponer los fragmentos a modo de ejemplos para abordar la ejercitación retórica o para demostrar el recorrido temporal de nuestras letras, ciertos profesores intentan hacer un “aporte a la enseñanza de la literatura” a partir de su experiencia en las aulas. Estos son precisamente los términos puestos en juego en el título del texto en que me detendré a continuación, *Del Aula. Aporte a la enseñanza de la literatura*, publicado por Emilio Alonso Criado en 1919. El libro se divide en dos partes: la primera, según su autor podría titularse “Yo enseñé así literatura”, ya que en ella se presentan conferencias, programas oficiales y sus modificaciones, informes al rector del Colegio Nacional Nicolás Avellaneda en los cuales se proponen críticas o sugerencias a estos planes, mensajes dirigidos a los estudiantes, etc.; la segunda parte podría llevar el título “Este es el resultado de mi enseñanza”, ya que aquí se publican “los mejores estudios prácticos” realizados por los alumnos (1919: 5).

Este texto es particularmente valioso para sumarlo al corpus del presente trabajo ya que permite observar el complejo juego entre los diferentes paradigmas de abordaje de lo literario en el aula y cómo la tensión entre las propuestas preceptivas e

---

<sup>190</sup> Al respecto, analizando el caso francés, A. M. Chartier y J. Herbrard señalan: “Se trata de crear entre la elite que concurre al liceo y la masa de niños que nunca conocerán otra cosa que la escuela primaria, si no una comunidad de cultura, por lo menos cierto número de puntos de referencia compartidos... Compartir, aunque sea de manera mínima, valores laicos y que por lo tanto no pueden ser sino nacionales, patrimoniales; eso es lo que permite la escuela si logra los medios de impartir una enseñanza generalizada de la literatura en lengua francesa.” (1998: 284)

históricas generaban proyectos híbridos, tensionados por diferentes modelos de “uso” de los textos. El campo cultural y el educativo en particular se presentan así como una zona de conflictos y enfrentamientos, que no se amolda a una descripción sencilla en la que se sucedan en forma límpida modelos preceptivos e historiográficos. Alonso Criado testimonia un intento recuperar la lectura de obras completas, la “interpretación” más libre de los textos, el desarrollo de un hábito que exceda la rutina escolar y la vinculación de estas prácticas con un ejercicio de escritura más autónomo.<sup>191</sup>

La preocupación por “la enseñanza de la literatura”, como señalé en las páginas precedentes, era un tema vigente y convocante. El autor intenta sumar su voz a ese debate, incorporando su obra al listado de textos que consecutivamente venían publicándose en los últimos años:

Es muy simpático el interés que en estos últimos años ha despertado esta manera de encarar el estudio de las Bellas Letras, siendo dignas de mencionarse en más de un concepto las obras publicadas respectivamente en 1916, 17 y 18... Con la curiosa coincidencia que todas ellas tengan por título “La enseñanza de la literatura” (1919: 9).

Con otro título, pero con igual propósito, Alonso Criado, postula un ideario que vincula esta materia con la “imaginación” y la formación estética. Si bien sostiene que la literatura está ligada más que cualquier otra manifestación a las “influencias sociológicas” y depende por tanto de la “formación del idioma”, de la “conciencia nacional” y del “medio ambiente”, no se trata de una disciplina sociológica en sí misma, sino que se inserta claramente en el conjunto de las artes que se dan en la “sucesión”, a diferencia de la arquitectura, la escultura y la pintura, que se expresan en la simultaneidad. Se trata de un arte que “evoluciona”, “...como verdadero y fiel reflejo de la evolución de sus instituciones [de su contexto social], del desenvolvimiento de su cultura y del desarrollo de sus actividades y energías” (16). Desde una mirada positivista, que confía “en el continuo avance que la caravana humana realiza hacia el templo de la Verdad”, ya que “Lo mismo sucede en cuanto a literatura se refiere” (57), concibe las letras nacionales como una serie que se inicia en España y se continúa en

---

<sup>191</sup> Según Bombini, se trata de “...propuestas de enseñanza donde se pone en el centro la práctica de la escritura... como una posibilidad de superación del modelo enciclopedista de la historia de la literatura. En cierto sentido... se podría postular que esta presencia de la práctica de la escritura estuviera relacionada con las prácticas de enseñanza de Retórica y Preceptiva, anteriores a la constitución de la historia de la literatura como saber hegemónico para la enseñanza.” (2004: 127)

América a partir de la Colonia, sin ninguna recuperación del pasado precolombino. La construcción de este recorrido puede verse claramente en el armado del programa de “Historia de la Literatura Española, Americana y Argentina”, cuyas bolillas van recorriendo velozmente a lo largo del 5º año de la educación secundaria movimientos, géneros y autores. Por esto, frente al programa oficial de “Literatura Preceptiva”, materia de 4º año, expresa sus críticas, dado que en éste, luego de las bolillas destinadas a los contenidos específicos, se incluyen dos bolillas destinadas a la literatura americana y argentina. Según el autor, esto resulta “anacrónico” y es una “aberración” ya que “es necesario el previo conocimiento de la literatura madre para saber en qué momento y de qué modo se formaron las literaturas hijas” (87-86). Esta secuenciación oficial, de la que el autor reniega, evidencia una división entre el enfoque retórico e histórico, y postula en el marco de “Literatura Preceptiva” la incorporación de los textos literarios más próximos a los estudiantes para la aplicación de lo estudiado en las primeras unidades. Recién una vez que se hubieran adquirido estas nociones retóricas se consideraba que era posible un abordaje histórico. Alonso Criado, en cambio, aspira a la lectura de las obras y a la construcción de series a partir de estas experiencias, por lo cual no acuerda con este programa y sugiere modificaciones.

Para articular un recorrido cronológico en el que se sucedan armónicamente los sucesos políticos y los literarios, tal como hemos visto, es necesario poner en marcha una serie de estrategias. Por esto, el autor, al igual que los textos estudiados en los capítulos precedentes, jerarquiza, recorta, ordena, completa, ordena y delimita un *telos* hacia el cual se dirige la literatura nacional. Así, por ejemplo, en la conferencia titulada “Origen, antecedentes y evolución del Teatro Argentino”, luego de listar y citar los principales textos, aclara:

No son estas, bien lo sé, las únicas obras teatrales escritas entre nosotros, pero sí son las más importantes. A partir de ellas, el teatro fue poco a poco y de tiempo en tiempo ensayando tímidamente sus fuerzas.

Se buscaba un rumbo, una tendencia, un carácter.

Esto, teatralmente, tardó bastante en encontrarse.

Por eso vale la pena que recordemos la historia del laborioso proceso que dio por resultado la primera obra dramática argentina... (Alonso Criado, 1919: 37)

Hay una trayectoria que el especialista conoce y a la cual acude para buscar lo importante y testimoniar el “laborioso” camino recorrido. Al igual que señalé en el caso de Rojas, Ingenieros y Lugones, Alonso Criado habla de eslabones que se engarzan para construir la cadena de nuestra historia literaria: “y es por eso que, -en cualquiera obra de imaginación...- debemos reconocer que constituyen nuevos eslabones estéticos que se agregan a la escala infinita que conduce al altar de la Belleza” (57).

La colección de obras que así se delimita conduce nuevamente a un “altar”, a través de una escala. Al igual que en la *Historia de la literatura argentina* o en la *Evolución de las ideas argentinas* se habla de templos y de museos que reúnen una producción a que rendir culto. Sin embargo, para el autor que ahora nos ocupa no ha llegado “el alma argentina” a su obra máxima. Ciertamente, si se trata de escoger, el profesor elige dos obras, tanto “por la intensidad de su concepto, como por la energía de su expresión y la imperfección de su forma: el “Facundo” de Sarmiento y el “Martín Fierro” de Hernández” (57). Pero considera que “Faltan aún nuestros principales lineamientos o rasgos sociológicos definitivos y típicos y esa ausencia se nota y observa especialmente en la literatura como que ella ha sido en todo tiempo el más fiel reflejo del alma nacional...” (59). A diferencia de las operaciones vistas en el caso de Rojas y Lugones, que parten del *Martín Fierro* como texto canónico en torno al cual orbitan las demás obras, Alonso Criado asegura que todavía “está en blanco” la “página que perpetúe con su estrofa o su párrafo inmortales las ansias de [nuestra]... aspiración estética” (58-59). Esto no quita que en su recorrido haya una clara jerarquización de la gauchesca (en el programa de Literatura, ésta ocupa una bolilla completa) y se inscriben en esta serie los dos libros que Criado recomienda a sus alumnos como máximos exponentes de las letras nacionales.<sup>192</sup> Desde su mirada evolucionista, espera todavía el surgimiento de nuestro clásico. Tenemos ya nuestro personaje “típico”, sin embargo nos falta “conciencia sociológica”:

...la literatura tuvo que esperar, para ser nacional, la aparición del único personaje típico y característico de su sociabilidad, ‘el campesino’, ya fuera gaucho, ya fuera paisano, ya se presentara con el prestigio de Santos Vega, el Cantor o de Martín Fierro el Perseguido, en la poesía; ya se manifestara en la magistral evocación épica de Facundo, en la historia; ya en la

---

<sup>192</sup> Incluso en 1914 publica su ensayo *El Martín Fierro. Estudio crítico*, donde remarca el valor del texto en nuestra historia literaria.

novela, con las insubordinadoras narraciones de Gutiérrez; ya con los espontáneos y populares triunfos de Juan Moreira, piedra tosca y abrupta, pero fundamental del teatro argentino. (40)

Conocer el itinerario de nuestras letras se vincula con afianzar la conciencia nacional, pero tiene también un objetivo lingüístico. En una definición ambigua, que por momentos suena anacrónicamente tolerante y pluralista, Alonso Criado se refiere a la influencia de los idiomas extranjeros en el nuestro y señala el papel que desempeña la lectura de obras literarias en este sentido. Por un lado, convencido de que las lenguas están vivas y evolucionan, sostiene: “La vecindad de naciones en las cuales, con excepción del Brazil, el idioma oficial es el castellano, lo vasto del territorio nacional y el incremento de la inmigración, han tenido y tienen una influencia positiva sobre la lengua que hablamos” (70). Sin embargo, un poco más adelante refiriéndose a la “obra corruptora” de los lenguajes foráneos, explica que los argentinos somos entre los hispanoamericanos los “que hablamos el peor castellano” (71). Por esto aclara:

Esta comprobación está lejos de ser un elogio, es tan sólo una constancia de la realidad, contra cuyas consecuencias *debemos luchar inteligente pero discretamente*.

Ese el objeto primordial de los cursos de castellano, de los que es una consecuencia y un complemento el presente curso de Literatura Preceptiva y una aplicación práctica el de Historia de la Literatura que realizareis el próximo año. (71)<sup>193</sup>

En esta cita, el estudio de la literatura, ya sea en su faz preceptiva o histórica, es un “complemento” o una “aplicación práctica” de la enseñanza del castellano. Sin embargo, sostiene que:

No son... los retóricos arcaicos ni los gramáticos adocenados los que han enseñado a perfeccionar los idiomas ni hablar bien. Cervantes con su Quijote fijó la expresión más alta del habla castellana; Dante, en su Comedia, que la posteridad llamara Divina, dio a Italia la unidad y firmeza de su lengua: otro tanto hiciera Camoens al escribir sus Luisiadas; recordad finalmente que es Hugo a quien el idioma francés debe su ágil y flexible modernización. (58).

Dado que las lenguas evolucionan, no hay que someterse a los mandatos de retóricos y gramáticos, pero sí conocer la literatura que perfecciona su lengua. Ése es la ambigua justificación que el autor brinda al exponer los objetivos que tiene su estudio en la formación secundaria. Por otro lado, como puede inferirse de los consejos que ofrece a sus alumnos, considera que más allá de este argumento lingüístico, hay otros que permiten sostener y fomentar la educación literaria en la

---

<sup>193</sup> El subrayado es mío

juventud. En el mensaje dado con motivo de la “Clausura de las clases de Historia de la Literatura”, el profesor elegido para despedir a sus alumnos les propone:

Por eso, sea cual fuere el rumbo que vuestra inclinación imprima a las actividades intelectuales de vuestra existencia, nunca desechéis de vuestra biblioteca el libro amable y bondadoso... Él os confortará el ánimo como un bálsamo benéfico, y vosotros, mañana abogados, médicos, ingenieros, agricultores o financistas no os arrepentiréis nunca de matizar la literatura especial de vuestra profesión con las grandes obras literarias... (57)

La literatura aparece aquí como un corpus que excede el espacio escolar, que puede acompañar a los argentinos, abogados, médicos o agricultores, a lo largo de su vida. En estos casos, se trata de un conjunto de textos a los que se acudiría no para “perfeccionar el castellano” o aprender el “laborioso recorrido” de nuestras letras, sino “las grandes obras literarias” que pueden “confortar el ánimo”. La práctica de la lectura se presenta de este modo como un rasgo distintivo del hombre moderno, que debe haber adquirido en su paso por la escuela la posibilidad de seleccionar: “Leed, pues, siempre que podáis, porque para un hombre moderno, culto e inteligente leer es un deber y el adquirir / una pequeña pero selecta biblioteca no es un lujo sino una necesidad” (57-58). Puede verse aquí una coincidencia entre los distintos proyectos estudiados: tanto Rojas, como los docentes que publican en *Nosotros* o Rivarola en sus artículos presentes en la *Revista de Filosofía* remarcan que la instauración del hábito lector es uno de los fundamentos de la educación secundaria. En pos de este objetivo, la propuesta de Criado es centrarse “directamente sobre el conocimiento de los libros y de los autores, de las obras y de los artistas” (12). Por esto su libro no incluye resúmenes ni recorta fragmentos de las obras: él promueve trabajos prácticos que permitan a los alumnos realizar entrevistas a los escritores y aprender en este intercambio “cómo se triunfa en la república de las letras” (7) a la vez que pretende un contacto “directo” con sus obras. Para esto es fundamental desarrollar “el arte de leer”: “La lectura es el medio por el cual llegamos a ese conocimiento. Pero estoy bien lejos de referirme a la lectura mecánica o de letreo continuo, sino a la lectura expresiva e interpretadora, es decir al arte de leer” (12). La preocupación por desarrollarlo se evidencia, según Criado, en los diversos libros que se están publicando referidos al tema, a los que también hacen alusión otros autores trabajados en este capítulo, entre las cuales cita los de los franceses Legouvé y Faguet, así como el del argentino Enrique

de Vedia (12-13). Precisamente, como señalan Chartier y Hérbrad para la educación media francesa, a principios del siglo XX:

A la lectura se le asigna una doble función: la lectura es la práctica corriente de una persona cultivada y como tal debe llegar a ser un hábito y un placer para todo alumno de la enseñanza secundaria; la lectura es el medio de formación intelectual y moral que, en el centro de una enseñanza precozmente especializada, constituye la garantía de una educación general y desinteresada. (1998: 286)

La lectura en general es vista entonces como el medio para adquirir una educación general o una *educación social*, más allá de las exigencias propias de cada profesión, como sostiene Rodolfo Rivarola en la revista dirigida por Ingenieros. Sin embargo, para Criado (13), “Es especialmente al aplicarse a las obras literarias que la lectura tiene una importancia fundamental... Sólo así seremos dignos de interpretar las obras maestras de la Literatura, cuyo conocimiento y crítica hemos de hacer en este curso”.

La *lectura explicada o intelectual* es el dispositivo, instituido como práctica escolar en las primeras décadas del siglo XX en nuestro país, que responde al modo de leer dominante y se propone manipular los textos para ser “aprehendidos en su totalidad como si fuera posible analizar cada palabra, término, expresión y vincularlo con la moral y distintas disciplinas científicas para tener una comprensión acabada y totalizadora del texto literario” (Sardi 2010: 153) de manera tal de obturar la polisemia e instituir un sentido unívoco. (Sardi, 2012: 7)

A través de estas afirmaciones se vislumbra un propósito fundamental en su proyecto: leer las obras completas, conocerlas, gustarlas y elegir las, hacer su crítica. Para esto es necesario superar la lectura de fragmentos o trabajos prácticos basados en palabras aisladas u oraciones sueltas. Critica así las nociones abordadas “teóricamente” o aplicadas “a frases o párrafos sueltos” ya que “muy poco provecho reporta a aquellos, cuya imaginación y memoria no se pueden interesar por un fragmento aislado” (83) e incentiva en cambio la lectura “in extenso”. Fruto de esta vinculación con lo literario y de tópicos elegidos libremente son las producciones de alumnos que incluye en la segunda parte de su libro.<sup>194</sup>

---

<sup>194</sup> Este tipo de propuestas se enmarca en lo planteado en 1915 en el *Plan de Reformas a la enseñanza secundaria* presentado por Ernesto Nelson, Inspector General de Enseñanza Secundaria y Especial, quien se manifiesta en contra de la enseñanza de reglas y “fórmulas vacías” propia de la Retórica y promueve en cambio, la jerarquización de la obra literaria en sí, lo que exige la lectura de obras completas, aún

## 5. Enseñar literatura

Nadie enseña literatura: se enseña a anestesiarse la violencia que encubre la literatura.

Philippe Sollers, "Notas sobre literatura y enseñanza"

Frente a la violencia, la diversidad, la profusión y las incertidumbres que plantea la literatura, hemos visto cómo en los textos analizados se articulan procedimientos tendientes a fragmentarla, ordenarla, explicarla y sobre todo asignarle una función y un uso en el contexto del Centenario. Por eso, en muchos casos, la literatura se configura como un cuerpo de voces a partir del cual es posible enseñar tanto una tradición legitimadora, una lengua modelo a la cual hay que imitar o una forma de oralizar y pronunciar el idioma nacional. Hay proyectos en los cuales los textos literarios se ofrecen como un archivo que podrá acompañar al ciudadano argentino en sus horas de recreo o permitirle construir una figuración identitaria, plato sabroso para saborear con gusto o medicina para sanar la lengua. A su vez, más allá de la potencia pedagógica que se atribuya a este corpus textual, se asume que es necesario definir modos de acceso y protocolos de uso que formen un modelo lector. Para lograrlo, los intelectuales del Centenario debaten en torno a formas de abordarla, secuenciarla y difundirla en el ámbito social en general, pero extreman sus líneas argumentales y recursos retóricos cuando se refieren al circuito escolar. Aquí, las prácticas de coleccionar y narrar vistas en los capítulos precedentes se muestran como configuradoras de este imperativo pedagógico, estructurador de las formas de consumo literario.

---

cuando eso restrinja el número de textos que se transiten a lo largo de la escolaridad secundaria (Bombini, 2004: 120).

## **CONCLUSIÓN**

## CONCLUSIONES

A lo largo de esta tesis estudié las tres operaciones a través de las cuales ciertos intelectuales de principios de siglo XX en nuestro país intentan conformar la literatura argentina como un corpus simbólico de gran potencia pedagógica. En ese contexto, para muchos es prioritario consolidar una identidad cultural que cohesione una sociedad heterogénea y caótica, y la construcción de las letras nacionales se delimita como un valioso dispositivo para lograrlo. Mediante la colección, la narración y la educación se entreteje en ese momento un entramado discursivo que configura una entidad inexistente hasta entonces. Por esto, estas maniobras son presentadas como prosopopeyas en el transcurso de la tesis, ya que en todos los casos construyen y otorgan voz a un corpus que no era tal hasta que esto se concreta. Como señalé, la literatura nacional requiere de una nación que le dé sustento y origen, pero recíprocamente, la nación necesita de una literatura que testimonie su existencia. Ambos polos se conciben como causa y consecuencia simultáneamente, lo cual plantea un desafío retórico importante a quienes intentan definirlos.

Intervenir sobre los textos del pasado para articular, en función de ellos, una tradición selectiva que cumpla esta tarea fundadora y didáctica impone una serie de tareas que se interpelan entre sí. Estos quehaceres se escriben desde una sintaxis compleja y recursiva, instauradora de un recorrido espiralado que he pretendido transitar a lo largo de estos capítulos. Como había anticipado en la introducción, no abordé la cuestión desde un punto de vista cronológico; en cambio, dispuse un ordenamiento en beneficio de las particulares relaciones que se establecen entre las operaciones mencionadas.

En primer lugar estudié la tarea de coleccionar a partir de los dos proyectos que en forma simultánea emprendieron la constitución de un canon de lecturas nacionales: la *Biblioteca Argentina*, dirigida por Ricardo Rojas y la *Cultura Argentina*, a cargo de José Ingenieros. Como señalé, ambas series se proponen tanto fijar un listado de nombres y títulos como formar un determinado modelo de lector. Este desafío conjuga intereses culturales y educativos con otros políticos ya que los primeros tomos de

ambas colecciones se publican en 1915, un año antes de las primeras elecciones presidenciales en el marco de la Ley Saénz Peña. A través de la búsqueda, selección, jerarquización, ordenamiento e intervención en los márgenes de cada volumen, ambos directores diseñan, si tomamos las palabras de Chartier (1992), un nuevo “orden de los libros” nacionales. El conjunto de estas labores los coloca en un lugar de privilegio y les asigna un rol docente que los habilita para explicar, interpretar, valorar, criticar, traducir, actualizar y relacionar obras y autores. Sin embargo, más allá de estos aspectos que permiten ligar ambos proyectos, también se evidencian en ellos importantes diferencias que son a la vez estéticas e ideológicas. De acuerdo con lo que propongo en esta tesis, la literatura a lo largo del Primer Centenario fue concebida como una forma de pedagogía, pero ello no implica que los diferentes sectores del campo cultural respondieran a este imaginario del mismo modo. La potencia del texto literario como dispositivo pedagógico se evidencia simultáneamente en los intentos de construirla y difundirla como el espacio simbólico privilegiado para interrogar nuestra identidad nacional y en aquéllos que luchan por destronarla de ese sitio de privilegio. Por esto la preocupación de Rojas por fundar y divulgar la literatura argentina que la sociedad de principios del siglo XX necesita; y por esto también, la búsqueda de Ingenieros de delimitar otro corpus para este mismo cometido, o en todo caso apropiarse de esas voces no ya para un uso contemplativo sino para un abordaje sociológico, con el propósito de “analizar ideas”. Para Ingenieros, si se encuadra la lectura desde este marco, las letras nacionales recuperan su potencial pedagógico.

Como vimos, toda colección es una forma de pedagogía: a partir de la yuxtaposición de objetos cuidadosamente dispuestos y ordenados expone un saber y propone una enseñanza. A su vez, toda colección funda un relato. Por consiguiente en el seno de cada uno de estos proyectos editoriales es posible leer también las operaciones que conforman los siguientes capítulos de esta tesis. Por otro lado, ciertas páginas de la *Biblioteca Argentina* y de la *Cultura Argentina* se engarzan literalmente en la narración que emprenden sus autores en obras posteriores. En función de esto, en el segundo capítulo analicé las obras en las que Rojas narra el devenir de la historia, de las letras y de las artes nacionales y americanas a partir de su quehacer como coleccionista: *Blasón de Plata*, la *Historia de la literatura argentina* y *Eurindia*. Algo

similar ocurre con Ingenieros, sólo que en su caso, la narración da cuenta de *la evolución de la ideas argentinas* en un intento de jerarquización del discurso científico, aunque a menudo se refiera a las mismas obras que Rojas. Este corrimiento adquiere una significación fundamental si lo ponemos en relación con otras intervenciones culturales de entonces. De ahí que en este capítulo incorporé la apuesta de Lugones, esculpir el monumento épico nacional en su lectura del *Martín Fierro*; también este autor diagrama una narrativa a partir de la colección que le permite fundar un linaje digno para nuestras letras. En estos proyectos se evidencia la pugna entre el “espiritualismo” y el “cientificismo” como paradigmas pertinentes para llevar a cabo esta construcción.

Narrar, más allá del ordenamiento lineal que se realice, implica establecer un origen y encadenar el devenir hacia un desenlace. Estas decisiones, como vimos, no son sólo discursivas sino que se vinculan con determinada moral (White, 1992). Fundar el recorrido en el pasado grecolatino (como hace Lugones), en las expresiones artísticas de los primitivos habitantes del suelo americano y en las tradiciones españolas (como propone Rojas) o en la Revolución de Mayo (según Ingenieros) son opciones condicionadas por diferentes posiciones tanto en el presente de la enunciación como en los proyectos de futuro. El papel que asume la literatura en este entramado se justifica no sólo con argumentos retóricos sino con razones políticas.

El intelectual constructor de esta representación, en tanto coleccionista y narrador, se presenta como el maestro que puede enseñar a ser argentinos. Frente a la narración de una memoria nacional que es siempre, según Renato Ortiz (1996), un terreno de disputas, los textos analizados configuran una voz que, desde la autoridad que da el saber, diseñan una tradición legítima frente a otra/s que se debe descartar. Con este propósito, recortan, silencian, destacan, ordenan y eligen. La literatura es un campo sembrado que en ciertas zonas ha dado los frutos esperados, ya maduros; en otras, se encuentra invadido por especies sin valor que ahogan los brotes buenos; hay canchales en que los injertos y cruces generaron una cosecha híbrida e insípida; todavía pueden verse tierras vírgenes, pero fértiles: los intelectuales se avocan a la tarea de recorrer este terreno y cosechar, podar, trasplantar y abonar un campo del que se

espera una buena cosecha. De acuerdo con las posiciones que ocupan en el campo cultural, asumen este compromiso desde un imperativo pedagógico.

En todos los textos analizados, por tanto, pueden rastrearse estrategias didácticas, deudoras de determinada concepción de la literatura y de cierto modelo de lector. Sin embargo, en el tercer capítulo estudié algunos en los que explícitamente se plantea la cuestión educativa a raíz del papel que desempeñan sus enunciadores, del género al que pertenecen, de los temas que abordan, así como de las estrategias retóricas y de su ámbito de circulación. Seleccioné el informe que publica Rojas luego de su viaje, titulado *La restauración nacionalista*; dos revistas especializadas, *Nosotros* y la *Revista de filosofía* y publicaciones usadas entonces en el ámbito de la educación secundaria. A través de este corpus se ve que la literatura es presentada como un componente central dentro de un nuevo proyecto de escuela neohumanista; como un plato imprescindible, para el cual hay que educar el gusto de los potenciales lectores; como un dispositivo que puede colaborar en la normalización y homogeneización lingüística; como una compañía placentera, que brinde momentos de solaz a los futuros ciudadanos; como un conjunto de voces que requiere de un ordenamiento histórico para definir la nacionalidad; o como una serie que *acaso* testimonie simplemente las causas de nuestro atraso cultural y social, y debe entonces ser sustituida por un nuevo corpus o una nueva moral lectora. Estos modelos de consumo literario se articulan a partir del recorte de textos propuestos y de los quehaceres que se plantean en función de ellos.

Cabría entonces preguntarse ahora, como lo hice en la introducción deudora de un interrogante planteado por Dalmaroni (2005), si este corpus estudiado “sucedió” o se trata en cambio de una construcción realizada en función del problema planteado. Dado que no opté por un recorte autoral (la obra de Rojas, por ejemplo) o temporal (la literatura del Centenario), establecí una sintaxis entre ciertos textos, ciertos problemas y ciertas operaciones, construyendo un recorrido que establece determinados vínculos y relaciones. Fue mi propósito delimitar un “corpus histórico emergente” que partiera de ciertas marcas presentes en los textos pero que se evidencian precisamente al ponerlos en diálogo entre sí, a la vez que con otras voces y circunstancias que exceden la serie literaria propiamente dicha.

Coleccionar, narrar y educar son las operaciones que en mi lectura dan lugar a la fundación de una literatura nacional capaz de dar respuesta al imperativo pedagógico por el que se sienten interpelados los intelectuales del Centenario. Esta labor se concreta desde una polifonía que exige un abordaje también múltiple. Hay grietas en esta arquitectura y atajos en este recorrido, pero es notorio que a través de estos quehaceres se construye un corpus que es colección y relato, una trama que pretende instaurar un canon capaz de perfilar subjetividades nacionales y enseñar a ser una nación en una sociedad moderna y cosmopolita, convulsionada por la inmigración y los nuevos proyectos democráticos.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

### Bibliografía teórica general

Alvarado, Maite (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: EUDEBA.

Anderman, Jens (2000), *Mapas de poder*, Rosario: Beatriz Viterbo

Arnoux, E y Luis, C. (comps.) (2003) *El pensamiento ilustrado y el lenguaje* Buenos Aires: Eudeba.

Barthes, Roland (1994) *El susurro del lenguaje. Más allá de lo dicho* Barcelona: Gedisa.

Baudrillard, Jean (1969) *El sistema de los objetos* México: Siglo XXI

Bauman, Zygmunt (1997) *Legisladores e intérpretes: Sobre la modernidad, la postmodernidad y los intelectuales*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.

Bourdieu, Pierre (1971) "Campo intelectual y proyecto creador" *Problemas del estructuralismo*, Méjico: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (1983) *Campo del poder y campo intelectual*, Buenos Aires: Folios.

Bourdieu, Pierre (1990), *Sociología y cultura*, México: Grijalbo.

Bourdieu, Pierre (1995) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario* Barcelona: Anagrama.

Chartier, Roger (1996a) *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII* Barcelona: Gedisa.

Chartier, Roger (1996b) *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial.

Dalmaroni, Miguel (2005) "Historia literaria y corpus crítico. Aproximaciones willamsianas y un caso argentino" *Boletín/12 Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*. Rosario. Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: [www.celarg.org](http://www.celarg.org) (15/01/12)

De Man, Paul (1979) "La autobiografía como desfiguración" *Suplementos Anthropos* N° Extra 29, Barcelona, 113-118 [1991]

García Cárcel, Ricardo (1996) "Prólogo" *El orden de los libros. Lectores, autores y bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII* Barcelona: Gedisa, 9-17.

Genette, Gérard (1991) *Umbrales*. México: Siglo XXI [1987]

Gramsci, Antonio (1997), *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Lienhard, Martín (1990), "Sociedades heterogéneas y 'diglosia' cultural en América Latina", *Lateinamerika denken* Birgit Scharlau (Hrsg), Gunter Narr Verlag Tübingen, 93-104. [1994]

Mariátegui, José Carlos (2007) *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* Caracas: Ayacucho.

- Prieto, Adolfo (1956) *Sociología del público argentino*, Buenos Aires: Leviatán
- Williams, Raymond (1982) *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*, Barcelona, Paidós.
- Williams, Raymond (2000) *Marxismo y literatura* Barcelona: Península.
- Zavala, Iris (1992). "M. Bajtín: Responsividad, sujeto, poética social y lo imaginario social" *Ínsula*, Número 552, 13-15.

### **Sobre imaginarios y representaciones sociales**

- Arnoux, E. y Bein, R. (comps.) (1999) *Prácticas y representaciones del lenguaje* Buenos Aires: Eudeba.
- Baczko, Bronislaw (1982) *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire* Paris: Garnier Frères.
- Baczko, Bronislaw (1991) *Los imaginarios sociales*, Buenos Aires: Nueva Visión
- Beriain, Josetxo (1990) *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*, Barcelona: Anthropos.
- Chartier, Roger (1992) *El mundo como representación*, Barcelona: Gedisa.
- Chartier, Roger (1996b) *Escribir las prácticas* Buenos Aires: Manantial
- Jodelet, Denise (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S. *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1985) *Psicología social I: influencia y cambio de actitudes. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986) *De la ciencia al sentido común*. En: Moscovici, S. *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.

### **Sobre la idea de nación**

- Anderson, Benedict (1993<sup>a</sup>) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México: FCE.
- Anderson, Benedict (1993<sup>b</sup>), "Viejos imperios, nuevas naciones", Delanoi, Gil Taguieff, Pierre-André (comp.) *Teorías del nacionalismo*, Barcelona, Paidós.
- Balibar, Etienne y Wallerstein, Immanuel (1991) *Race, Nation, Class. Ambiguous identities*, Londres: Verso.
- Bauman, Zygmunt y May, Tim (2009) *Pensando sociológicamente* Buenos Aires: Nueva Visión.

- Bhabha, Homi (comp.) (2010) *Nación y narración. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Catanzaro, Gisela (2004) "Nación, imaginación y materia: para una crítica de las comillas"  
Vernik, Esteban (comp.) *Qué es una nación. La pregunta de Renan revisitada*. Buenos Aires: Prometeo, 55-64.
- Chiaramonte, José Carlos (1991) "El mito de los orígenes en la historiografía latinoamericana"  
*Cuadernos del Instituto Ravignani 2* Buenos Aires: Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani, FFL, UBA.
- Chiaramonte, José Carlos (2005) *Nación y Estado en Iberoamérica* Buenos Aires: Sudamericana.
- Funes, Patricia (2006) *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Gellner, Ernest (1991), *Naciones y nacionalismo* Madrid - Buenos Aires: Alianza.
- Giddens, Anthony (1992) *Sociología* Madrid: Alianza.
- Guerra, François-Xavier (1997), "La nación en América Hispánica. El problema de los orígenes",  
Gauchet, Manent y Rosanvallon (dir), *Nación y modernidad*, Buenos Aires: Nueva Visión
- Hosbawm, Ernest (1989) *Naciones y nacionalismo* Barcelona: Editorial Crítica, 1991.
- Lvovich, Daniel (2004) "Nación e imaginación" Vernik, Esteban (comp.) *Qué es una nación. La pregunta de Renan revisitada*. Buenos Aires: Prometeo, 65-80.
- Ortiz, Renato (1996), "Modernidad, mundo e identidad", *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*, Buenos Aires: Universidad de Quilmes.
- Palti, Elías (2002), *La nación como problema. Los historiadores y la "cuestión nacional"*, Buenos Aires: FCE.
- Renan, Ernest (2010) "¿Qué es una nación?" Bhabha, Homi (comp.) *Nación y narración. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Buenos Aires: Siglo XXI, 21-38. [1882]
- Sabato, Hilda (coord.) (1999) *Ciudadanía política y formación de naciones. Perspectivas históricas de América latina* Buenos Aires: FCE,
- Vernik, Esteban (comp.) (2004) *Qué es una nación. La pregunta de Renan revisitada* Buenos Aires: Prometeo.

### **Sobre colecciones, antologías, historias y enseñanza de la literatura y la lectura**

- Alvarado, Maite (1994) *Paratexto* Buenos Aires: EUDEBA
- Benjamin, Walter (1986), "Desembalo mi biblioteca (discurso sobre la bibliomanía)" *Punto de vista*, Nº 26, Buenos Aires, 23-27.

- Bombini, Gustavo (1991) *La trama de los textos. Problemas en la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Bombini, Gustavo (1995) *Otras tramas* Rosario: Homo Sapiens.
- Bombini, Gustavo (2004) *Los arrabales de la literatura* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bombini, Gustavo (comp.) (1992) *Literatura y educación*, Buenos Aires: CEAL.
- Campra, Rosalba (1987), "Las antologías hispanoamericanas del siglo XIX. Proyecto literario y proyecto político", *Revista Casa de las Américas*, Número 162, año XXVII, mayo junio, 37-46.
- Chartier, Anne-Marie y Hebrard, Jean (1994) *Discursos sobre la lectura 1880\1980*, Barcelona: Gedisa.
- Chartier, Roger (1993) *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid: Alianza.
- Chartier, Roger (1996a) *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona: Gedisa.
- Chartier, Roger (2000) *Las revoluciones del libro*. Barcelona: Gedisa.
- Chevallard, Yves (1985) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Clifford, James (1985), "Objects and selves – An Afterord", George Stocking (comp.) *Objects and others: Essays on Museums and Material Culture. History of Anthropology Vol 3*. Madison: The University of Wisconsin Press, 236-246.
- Clifford, James (1995) *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Cucuzza, Héctor Rubén (2007) *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)* Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cucuzza, Héctor y Pineau, Pablo (2001). El proyecto HISTELEA (Historia Social de la Enseñanza de la lectura y escritura en la Argentina. *Cuaderno de Pedagogía*, 8, 101-120.
- Cucuzza, Héctor (dir y Pineau, Pablo (codir.) (2002) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Foucault, Michel (1970). *La arqueología del saber*. Méjico: Siglo XXI. [1987].
- Genette, Gérard (1992) "Retórica y enseñanza" *Literatura y educación* Buenos Aires: CEAL, 17-33. [1969]
- Genette, Gérard (2001) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Kuentz, Pierre (1992) "El reverso del texto" *Literatura y educación* Buenos Aires: CEAL [1972], 34-65.
- Larrosa, Jorge (2000) *Pedagogía profana* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Lefevere, André (1992) *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*, Salamanca: Ediciones Colegio de España [1997].

Lloyd, David y Thomas, Paul (1998), *Culture and the State*, New York: Routledge.

Merbilháa, Margarita (2006), "1900-1919. La época de la organización del espacio editorial". José Luis de Diego (dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica: 29-58.

Piacenza, Paola (2001) "Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)" *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura* Nº 1, Buenos Aires.

Pomian, Krystof (1997), "Colecção" en Ruggiero Romano *Enciclopedia Einaudi*, Vol I, Memoria-Historia, Porto Imprensa Nacional, Casa da Moneda.

Prieto, Adolfo (1956) *Sociología del público argentino* Buenos Aires: Leviatán.

Rama, Ángel (1984) *La ciudad letrada* Méjico: Siglo XXI.

Sardi, Valeria (2006) *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Sardi, Valeria (2012) "Intersticios y desvíos. Reflexiones en torno a la lectura literaria" *Estudios de teoría literaria. Revista digital*. Año 1, Nº 2, Facultad de Humanidades, UNMdP.

Stewart, Susan (1984), *On longing: narratives of the miniature, the gigantic, the souvenir, the collection*, Baltimore.

Tedesco, Juan Carlos (1986) *Educación y sociedad en Argentina* Buenos Aires: Ediciones Solar.

Weinberg, Gregorio (1984) *Modelos educativos en la historia de América Latina* Buenos Aires: Kapeluz.

White, Hayden (1987) *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona: Paidós.

### **Sobre el campo social, cultural y educativo argentino de principios del siglo XX**

Acevedo Díaz, E. (1910) *Los nuestros* Buenos Aires: Martín García (Librero Editor)

Alloatti, Norma (s/f) "Las representaciones sobre inmigrantes en los libros de lectura argentinos (1880-1930)" *Biblioteca Virtual de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* [www.sahe.org.ar](http://www.sahe.org.ar)

Altamirano, Carlos (1979) "La fundación de la literatura argentina" *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires: CEAL, 1983.

Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz (1980) "La Argentina del centenario: campo intelectual, vida literaria y temas ideológicos." *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires: CEAL, 1983, 69-105.

- Apple, Michael W. (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós.
- Apple, Michael W. (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación* Barcelona, Paidós.
- Barrancos, Dora (1991). *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bentivegna, D. (2003) "Retórica, poética e historia en manuales en uso en la escuela media argentina (1863-1910): El caso de los trozos selectos" [En línea] *Vº Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*, 13 al 16 agosto de 2003, La Plata. Polémicas literarias, críticas y culturales. Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4/ev.4.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4/ev.4.pdf)
- Bertoni, Lilia A. (1992), "Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891", *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana 'Dr. E. Ravignani'*, Tercera Serie, Nº 5, 1er. Semestre, 77-111.
- Bertoni, Lilia A. (comp.) (2007) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX* México: FCE.
- Bombini, Gustavo (2004) *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Botana, Natalio (1977) *El orden conservador* Buenos Aires: Sudamericana.
- Bourdieu, Pierre (1995) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario* Barcelona: Anagrama.
- Burucúa, José Emilio y Campagne, Fabián Alejandro (2003), "Mitos y simbologías nacionales en los países del cono sur", *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Annino, Antonio y Guerra, François-Xavier (coord), México: FCE, 433-474.
- Ceserani, Remo (1992) "Cómo enseñar literatura" Gustavo Bombini (comp.), *Literatura y educación*, Buenos Aires: CEAL.
- Colombi, Beatriz (2004) *Viaje intelectual. Migraciones y desplazamientos en América Latina 1880-1915* Rosario: Beatriz Viterbo.
- Cucuzza, Héctor Rubén (2007) *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)* Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cucuzza, Hernán. y Pienau, Pablo (2001) "El proyecto HISTELEA (Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en la Argentina)", *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Año IV, No. 8, Rosario, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Laborde.
- Dalmaroni, Miguel (1996), "El nacimiento del escritor argentino. De Lugones al caso Becher", *Alp. Cuadernos Angers - La Plata*, Año 1, Número 1, La Plata, 69-92.
- Dalmaroni, Miguel (2006) *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado* Rosario: Beatriz Viterbo.
- De Diego, José Luis (2007) "Políticas editoriales y políticas de lectura" *Anales de la educación común* Tercer siglo, año 3, número 6. Educación y lenguajes, 38-44.

Devoto, Fernando (2010) *El país del Centenario. Cuando todo parecía posible*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Devoto, J. Fernando (2002), *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Di Tullio, Ángela Lucía (2003), *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.

Eraso, Cecilia (2010) "Algunas consideraciones críticas en torno a las antologías poéticas" *VI Encuentro de Letras*. Disponible en: <http://www.megaupload.com/?d=LC7WKCFG>

Ferrari, Gustavo y Gallo, Ezequiel (comp.) (1980), *La Argentina del ochenta al Centenario*. Buenos Aires: Sudamericana.

García, Germán (1970) *El inmigrante en la literatura argentina* Buenos Aires: Marymar.

Gilman, Claudia (1989) "Polémicas II" *Yrigoyen, entre Borges y Arlt* Viñas, David (dir), Buenos Aires: Contrapunto

González, Joaquín V. (1979) *El juicio del siglo* Buenos Aires: CEAL [1910]

Gramuglio, Ma. Teresa (2001), "Estudio Preliminar", *El diario de Gabriel Quiroga. Opiniones sobre la vida literaria argentina*, Buenos Aires: Taurus.

Gutiérrez, Leandro y Romero, Luis Alberto (1995) *Sectores populares, cultura y política* Buenos Aires: Sudamericana.

Halperín Donghi, Tulio (1987) "¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria en la Argentina (1810-1814)" *El espejo de la historia*, Buenos Aires: Sudamericana, 189-238.

Hermida, Carola (2003) "De antología. Políticas de compilación literaria en Buenos Aires (1920-1930)" *Revista del CELEHIS* Nº 15, Año 12, 215-237.

Isuani, Ernesto A. (1985) *Los orígenes conflictivos de la seguridad social argentina*. Buenos Aires: CEAL.

Iturrioz, Paola (2006) *Lenguas propias, lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Jmelnizky, Adrián (2003) "Del proyecto inmigratorio argentino al modelo de absorción" Villavicencio, Susana (coord.) *Los contornos de la ciudadanía. Nacionales y extranjeros en la Argentina del Centenario*. Buenos Aires: Eudeba, 31- 45.

Korn, Francis y de la Torre, Lidia, "Construir la unidad nacional. 1880-1914", Ferrari, Gallo Ezequiel (comp), *La Argentina del ochenta al Centenario*, Buenos Aires: Sudamericana.

Martínez Mazzola, Ricardo (2003) "¿Cuestión social o cuestión nacional? Los debates en torno al naciente movimiento obrero" Villavicencio, Susana (coord.) *Los contornos de la ciudadanía. Nacionales y extranjeros en la Argentina del Centenario*. Buenos Aires: Eudeba, 91-108.

Masiello, Francine (1986) *Lenguaje e ideología. Las escuelas argentinas de vanguardia*. Buenos Aires: Hachette.

- Montaldo, G. (1989). El origen de la historia. En G. Montaldo (Dir.), *Historia social de la literatura argentina. Yrigoyen, entre Borges y Arlt (1916-1930)*. ( 23-30) Buenos Aires: Contrapunto.
- Onega, Gladys (1982) *La inmigración en la literatura argentina (1880-1910)* Buenos Aires: CEAL.
- Ospital, Ma. Silvia (1994) *Inmigración y nacionalismo: la Liga Patriótica Argentina y la Asociación del Trabajo (1910-1930)* Buenos Aires: CEAL.
- Oved, Iacov (1978) *El anarquismo y el movimiento obrero en Argentina* México: Siglo XXI.
- Panettieri, Juan (1967) *Los trabajadores*. Buenos Aires: Jorge Álvarez.
- Panettieri, Juan (1984) *Las primeras leyes obreras* Buenos Aires: CEAL.
- Pellettieri, Osvaldo (ed.) (1999) *Inmigración italiana y teatro argentino* Buenos Aires: Galerna.
- Prieto, Adolfo (1988). *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Prislei, Leticia (1992) "Itinerario intelectual y político de los Maestros-ciudadanos (Del fin-de-siglo a la década de los '20) *Entrepasados*. Año II, Nº 2, 41-62.
- Puiggrós, Adriana (dir) (1992) *Historia de la educación en la Argentina* Buenos Aires: Galerna.
- Quattrocchi-Woisson (1995), Diana. *Los males de la memoria. Historia y política en la Argentina*. Buenos Aires: Emecé.
- Roitenburd, Silvia Noemí (2010) "Política, Pedagogía y Reforma Escolar: entre el Centenario y el debate de Entreguerras" *Historia de la Educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Córdoba: Brujas, 175-189.
- Romero, José Luis (1965), *El desarrollo de las ideas en la Argentina del siglo XX*, México: FCE.
- Romero, José Luis (1982) "Las ideologías de la cultura nacional" y "Cambio social, corrientes de opinión y formas de mentalidad, 1825- 1930", *Las ideologías de la cultura nacional y otros ensayos*, Buenos Aires: CEAL [1982]
- Romero, Luis Alberto (coord.) (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares* Buenos Aires, Siglo XXI.
- Rosa, Nicolás (1999) (comp.) *Políticas de la crítica. Historia de la crítica literaria en argentina*, Buenos Aires: Biblos.
- Rubione, Alfredo (comp.) (1983) *En torno al criollismo. Textos y polémica*, Buenos Aires: CEAL, Capítulo.
- Saer, Juan José (1993) "Sobre los viajes" Sarmiento, Domingo *Viajes* Buenos Aires: Colección Archivos, FCE.

Sardi, Valeria (1992) "El nacionalismo en el umbral. Análisis del prólogo al libro de lectura Nuestra Patria (1910) de Carlos O. Bunge". Disponible en <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa>

Sardi, Valeria (2006) *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Sardi, Valeria (2010) *El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940*. Santa Fe: UNL.

Sardi, Valeria (2012) "Intersticios y desvíos. Reflexiones en torno a la lectura literaria" *Estudios de teoría literaria*. Año 1, Nº 2, UNMdP.

Scobie, James R. (1977) *Buenos Aires. Del centro a los barrios*. Buenos Aires: Solar/ Hachette.

Shumway, Nicolás (2002) *La invención de la Argentina. Historia de una idea*. Buenos Aires: Emecé [1993]

Suriano, Juan (1988) *Trabajadores, anarquismo y Estado represor: de la ley de residencia a la ley de defensa social (1902-1910)* Buenos Aires: CEAL.

Terán, Oscar (1983) "Positivismo y nación en América Latina" *En busca de la ideología argentina* Buenos Aires: Catálogos, 13-27. [1986]

Terán, Oscar (1986) "José Ingenieros o la voluntad de saber" *En busca de la ideología argentina* Buenos Aires: Catálogos, 51-83.

Terán, Oscar (1999) "Acerca de la idea nacional" Altamirano, Carlos (ed.) *La Argentina en el siglo XX* Buenos Aires: Ariel, 279-287.

Terán, Oscar (2000) *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910)* Buenos Aires: FCE.

Vazquez Villanueva, Graciana (2005) "Una política lingüística en el callejón: Hacer la nación, unificar la lengua en Argentina (1890-1900)". *Revista Lengua*, ISSN: 0120-3479, Nº 34, 2006, 97-123.

Villavicencio, Susana (coord.) (2003) *Los contornos de la ciudadanía. Nacionales y extranjeros en la Argentina del Centenario*. Buenos Aires: Eudeba.

Viñas, David (1964) "La mirada colonial: Del viaje colonial al viaje estético", en *Literatura argentina y realidad política*. Buenos Aires: Jorge Álvarez,

Viñas, David (1989) "Algunos protagonistas, nudos y crispaciones" *Yrigoyen, entre Borges y Arlt (1916-1930)* Buenos Aires: Contrapunto, 7-21.

Viñas, David (1998) *De Sarmiento a Dios* Buenos Aires: Sudamericana.

### **Textos críticos sobre las fuentes primarias**

Becco, Horacio Jorge. "Bibliografía de Ricardo Rojas", *Revista Iberoamericana* No. 46, Iowa City, VII-XII, 1958.

Bentivegna, D. (2003) "Retórica, poética e historia en manuales en uso en la escuela media argentina (1863-1910): El caso de los trozos selectos" [En línea] *Vº Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*, 13 al 16 agosto de 2003, La Plata. Polémicas literarias, críticas y culturales. Disponible en:

[http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4/ev.4.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4/ev.4.pdf)

Blanco, Oscar (1999) "La constitución de la historia literaria argentina" en Rosa, Nicolás (comp.) *Políticas de la crítica. Historia de la crítica literaria en Argentina*. Buenos Aires: Biblos, 21-31.

Bustelo, Natalia (2009) "La figura política de Lugones en los años veinte" *Papeles de trabajo*. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín. Año 2, nº 5, Buenos Aires.

Dalmaroni, Daniel (2000). "Los indios argentinos descienden de los barcos (Sobre *Blasón de Plata* de Ricardo Rojas)" en *Orbis Tertius*, 2000, VI (7). Disponible en [www.orbistertius.unlp.edu.ar](http://www.orbistertius.unlp.edu.ar) (15/01/12)

Dalmaroni, Miguel (2003) "Lugones, la pulsión polémica" *Boletín/ 11. Centro de estudios de teoría y crítica literaria*. Rosario. Universidad Nacional de Rosario. Disponible en [www.celar.org](http://www.celar.org) (15/01/12)

Dalmaroni, Miguel (2006) *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado* Rosario: Beatriz Viterbo.

Degiovanni, Fernando (2005) "La invención de los clásicos: nacionalismo, filología y políticas culturales en Argentina" *Orbis Tertius* Nº 10 (11). Disponible en [www.orbistertius.unlp.edu.ar/numeros/número-11/4](http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/numeros/número-11/4) (5/12/11)

Degiovanni, Fernando (2007). *Los textos de la patria: nacionalismo, políticas culturales y canon en Argentina*, Rosario, Beatriz Viterbo Editora.

Delgado, Verónica (2010) "Introducción" *Revista La Nota. Antología (1915-1917)* La Plata: UNLP. Disponible en <http://bibliotecaorbistertius.fahce.unlp.edu.ar> (20/01/12)

Dubbati, Jorge (2004-2005) "Ricardo Rojas y la 'Literatura argentina' en 1913: Universidad, estudios literarios y proyección político social" *Cuyo. Anuario de filosofía argentina y americana*. Nº 21-22, 287-295.

Estrin, Laura (1999) "Entre la historia y la literatura, una extensión. La *Historia de la literatura argentina*" en *Políticas de la crítica* Buenos Aires: Biblos, 75-114.

Fernández, Cristina (2012) *José Ingenieros y los saberes modernos* Córdoba: Alción.

Ferrás, Graciela (2005) "Nación y democracia en la teoría nacionalista de Ricardo Rojas" *Actas del 7º Congreso Nacional de Ciencia Política*, Córdoba.

Ferrás, Graciela (2007) "Filosofía, mito y nación en el *Prometeo* de Leopoldo Lugones" *Cuyo. Anuario de filosofía argentina y americana*. Nº 24, 171-186.

Ferrás, Graciela Liliana (2007a) "Ricardo Rojas. Inmigración y nación en la Argentina del Centenario" *Memoria & sociedad*. Volumen 2, Nº 22, 5-18.

- Gálvez, Manuel (1961) *Amigos y maestros de mi juventud* Buenos Aires: Hachette.
- González, Horacio (2009) "La forma literaria del honor" Lugones, Leopoldo, *El payador* Buenos Aires: Ediciones de la Biblioteca Nacional.
- Gramuglia, Pablo Martínez (2006) "Ricardo Rojas: una modernidad argentina" *Anuario del Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S. A. Segreti"*. Año 6, Nº 6. Disponible en <http://www.cehsegreti.com.ar> (24/12/11)
- Gramuglia, Pablo Martínez (2006) "Voces y letras en la construcción del clásico nacional" *El interpretador. Literatura, arte y pensamiento* Nº 28. Leído parcialmente en las XX Jornadas de Investigadores del Instituto de Literatura Hispanoamericana (Universidad de Buenos Aires) en noviembre de de 2005. Disponible en <http://www.elinterpretador.net/28> (24/12/11)
- Gramuglio, María Teresa (1993) "Literatura y nacionalismo: Leopoldo Lugones y la construcción de imágenes de escritor", *Hispanamérica*, XXI, 64-65.
- Gramuglio, María Teresa (1996) "Comienzos en fin de siglo: Leopoldo Lugones" *Orbis Tertius* 1 (2-3) Disponible en [www.orbistertius.unlp.edu.ar](http://www.orbistertius.unlp.edu.ar) (05/01/12)
- Gramuglio, María Teresa (2002) "Momentos del ensayo de interpretación nacional: 1910, 1930", *Boletín/10* del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, Universidad Nacional de Rosario, diciembre 2002, págs. 37-50. Disponible en <http://www.celarg.org> (24/12/11)
- Jitrik, Noé (2009) "Un mito del argentino cantor" Lugones, Leopoldo, *El payador* Buenos Aires: Ediciones de la Biblioteca Nacional.
- López, María Pía (2009) "Paradojas de la fundación" Lugones, Leopoldo, *El payador* Buenos Aires: Ediciones de la Biblioteca Nacional.
- Martínez Gramuglia, Pablo (2007) "El libro nacional de los argentinos. Las primeras lecturas del *Martín Fierro*" *Decimonónica* Nº 4, Vol 2, 61-76.
- Mizraje, Gabriela (2001) "El inventor de la memoria" *Clarín*, 6.
- Montaldo, Graciela (2004) "Estudio Preliminar" Rojas, Ricardo *El país de la selva* Buenos Aires: Taurus, 9-47.
- Monteleone, Jorge (1989) "Lugones: el canto natal del héroe" *Yrigoyen, entre Borges y Arlt (1916-1930)* Buenos Aires: Contrapunto, 161-180.
- Muñoz, Marisa Alejandra (1998) "José Ingenieros y la 'Historia de una biblioteca'" *Cuyo. Revista de filosofía argentina y americana*. Nº 15, 203-213.
- Pagés Larraya, Antonio (1958) "Ricardo Rojas, fundador de los estudios literarios sobre literatura argentina" *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 5º época, Nº 3, julio-septiembre.
- Patiño, Roxana (1984) "La polémica Ricardo Rojas – Enrique Martínez Paz" *Bibliografía crítica acerca de la literatura de Córdoba: Luis de Tejada* Córdoba: Instituto de Literatura Argentina e Iberoamericana – Universidad Nacional de Córdoba, 23-35.

- Perosio, Graciela y Rivarola, Nannina (1980) "Ricardo Rojas. Primer profesor de literatura argentina" Capítulo 54. *La historia de la literatura argentina* Buenos Aires: CEAL.
- Pulfer, Darío (2010) "Presentación de *La restauración nacionalista*" Buenos Aires: Unipe, 7-45.
- Rogers, Geraldine (2001) "Cultura y hegemonía de Ariel al Payador (o cómo hacer de la dura arcilla de las muchedumbres un elemento maleable de la política)" *Orbis Tertius* 4 (8).  
Disponible en:  
[http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2916/pr.2916.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2916/pr.2916.pdf)
- Salazar Anglada, Aníbal (2005) "En el centro del canon. Leopoldo Lugones en las antologías poéticas argentinas (1900 – 1938)" *Atenea*. Nº 491, 127-159.
- Schiffino, María Beatriz (2011) "Ricardo Rojas y la invención de la Argentina mestiza", *Revista Pilquén*. Año XIII, Nº 14.
- Terán, Oscar (2009) "*El payador* de Lugones o la mente que mueve las moles" Lugones, Leopoldo, *El payador* Buenos Aires: Ediciones de la Biblioteca Nacional.
- Trímboli, Javier (2009) "Sobre la vuelta de Lugones y *El payador*" Lugones, Leopoldo, *El payador* Buenos Aires: Ediciones de la Biblioteca Nacional.
- Vázquez Villanueva, Graciana (1997) "Corregir la lengua, corregir la etnia, corregir la nación. La *Restauración Nacionalista* de Ricardo Rojas" *S y C* Nº 125-138.
- Vázquez Villanueva, Graciana (2004) "Los linajes de la traducción en la Argentina: política de la traducción, génesis de la literatura" *Hermeneus* Nº 6
- Viñas, David (1964) *Literatura argentina y realidad política*. Buenos Aires: Jorge Álvarez.
- Vitigliano, Miguel (1999) "Paul Groussac y Ricardo Rojas o el lugar de los intelectuales" en Rosa, Nicolás (comp.) *Políticas de la crítica. Historia de la crítica literaria en Argentina*. Buenos Aires: Biblos, 59-74. [1993]
- Bunge, Carlos O. (1901) *La educación*. Valencia: Sempere.

## FUENTES

- Alberdi, Juan Bautista (1873) *Mi vida privada. Autobiografía*, Buenos Aires: Jackson, [1945]
- Alberdi, Juan Bautista (1915) "Introducción" en Gutiérrez, Juan María *Origen y desarrollo de la Enseñanza Pública Superior en Buenos Aires*. Buenos Aires: La Cultura Argentina, 11-29.
- Aldao, Carlos (1920) "Prólogo" en Head, F. B, *Las Pampas y los Andes. Notas de viaje*. Buenos Aires: La Cultura Argentina, 7-16.
- Aldao, Carlos (1921) "Prólogo del traductor" en Gillespie, Alejandro *Buenos Aires y el interior* Buenos Aires: La Cultura Argentina, 7-20.
- Alonso Criado, Emilio (1919) *Del aula. Aporte a la enseñanza de la literatura* Buenos Aires: Imprenta Myriam.
- Ameghino, Florentino (1915) "Prólogo" *Filogenia* Buenos Aires: La Cultura Argentina, 7-19.

- Barreda Lynch, Julio (1937) "Mitre historiador" en Mitre, Bartolomé *Ensayos históricos* Buenos Aires: La Cultura Popular, 7-11.
- Barreda, Ernesto Mario (1913) *Nuestro Parnaso. Colección de poesías argentinas* Buenos Aires: Juan L. Dasso y Cía.
- Barrenechea, Mariano Antonio (1919) "Prólogo" en Ortiz, Carlos *Rosas del crepúsculo* Buenos Aires: La Cultura Argentina.
- Besio Moreno, Nicolás (1915) "Introducción" en Álvarez, Agustín *¿A dónde vamos?* Buenos Aires: La Cultura Argentina, 7-27.
- Borges, Jorge Luis (1952) "El idioma analítico de John Wilkins" *Otras inquisiciones. Obras completas* \*Buenos Aires: Emecé, 706-709, 1989.
- Bunge, Carlos O. (1915) "Vicente Quesada" en Quesada, Vicente *Historia colonial argentina*, Buenos Aires: La Cultura Argentina, 9-30.
- Bunge, Carlos Octavio (1925) "La literatura gauchesca" en Hernández, José; Ascausubi, Hilario; Del Campo, Estanislao, *Martín Fierro; La vuelta de Martín Fierro; Santos Vega y Fausto*. Buenos Aires: La Cultura Argentina, 7-38.
- Cané, Miguel (1919) "Dos palabras" *Ensayos* Buenos Aires: La Cultura Argentina, 15-18. [1887]
- Colmo, Alfredo (1915) "Los estudios filosóficos en nuestra enseñanza oficial" *Revista de filosofía*, Año 1, Nº 2, segundo semestre, 21-68.
- Colmo, Alfredo (1917) "La cultura científica en los países hispanoamericanos" *Revista de filosofía*, Año 3, Nº 5, primer semestre, 215-232.
- Cruz, Francisco (1915) "Dos propósitos", "Advertencia" en Alberdi, Juan Bautista, *Bases y puntos de partida para la organización política de la república argentina*. Buenos Aires: La Cultura Argentina.
- Daireaux, Godofredo (1917) "Introducción" en Peyret, Alejo *La evolución del cristianismo* Buenos Aires: La Cultura Argentina, 7-23.
- Delheye, Pedro (1922) "Un libro argentino" en Fray Mocho, *Viaje al país de los matreros*, Buenos Aires: La Cultura Argentina, 7- 12.
- Díaz Moreno, Eugenio (1916) "Martín García Mérou" en García Mérou, Martín *Estudios americanos (Primera Serie)* Buenos Aires: La Cultura Argentina, 7-18.
- Ferreyra, Alfredo (1915) "La evolución didáctica argentina" *Revista de filosofía*, Año 1, Nº 1, 226-241.
- García Mérou, Martín (1916) "Estudio crítico" en Alberdi, Juan Bautista, *Peregrinación de Luz del Día o Viajes y aventuras de la Verdad en el Nuevo Mundo* Buenos Aires: La Cultura Argentina, 7-28.
- García Mérou, Martín (1919) "Miguel Cané y sus contemporáneos" en Cané, Miguel *Prosa Ligera*, Buenos Aires: La Cultura Argentina, 7-21.
- García Mérou, Martín (1928) "Prefacio" en Alberdi, Juan Bautista, *Derecho público provincial argentino* Buenos Aires: La Cultura Argentina, 7-17.
- García Velloso, Enrique (1905) *Prosa selecta. Idioma castellano. 2º año de estudios*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- García Velloso, Enrique (1926) *Arte de la lectura y la declamación con un repertorio universal y moderno seleccionado entre los más grandes autores* Buenos Aires: Ángel Estrada.

- Giusti, Roberto F. (1911) Nuestros poetas jóvenes. Revista crítica del actual movimiento poético argentino. Buenos Aires: Albasio y Cía., Nosotros.
- González, Joaquín V. (1915) "Unidad de espíritu en la enseñanza argentina" *Revista de filosofía* Año 1, Nº 1, primer semestre, 23-30.
- Icaste Larios, Félix (1919) "Introducción" en Álvarez, Agustín *La herencia moral de los pueblos hispanoamericanos* Buenos Aires: La Cultura Argentina, 7-20.
- Ingenieros, José (1915 a) "Historia de una biblioteca" *Revista La Nota*, Año 1, nº 1.
- Ingenieros, José (1915b) "Las ideas sociológicas de Sarmiento" en Sarmiento, Domingo Faustino, *Conflictos y armonías de las razas en América* Buenos Aires: La Cultura Argentina, 7-40.
- Ingenieros, José (1915c) "La obra de Ramos Mejía" en Ramos Mejía, José *Las neurosis de los hombres célebres en la historia argentina* Buenos Aires: La Cultura Argentina, 7-88.
- Ingenieros, José (1915d) "La formación de una raza argentina" *Revista de Filosofía*, Año 1, Nº 2, segundo semestre, 464-483.
- Ingenieros, José (1915e) "Ricardo Rojas. Biblioteca Argentina" *Revista de Filosofía* Año 1, Nº 2, segundo semestre, 316.
- Ingenieros, José (1916) "La filosofía científica en la organización de las universidades" *Revista de filosofía*, Año 2, Nº 3, primer semestre, 285-306.
- Ingenieros, José (1918a) *La evolución de las ideas argentinas*. Buenos Aires: Elmer [1956]
- Ingenieros, José (1918b) "Introducción" en Bunge, Carlos Octavio *Nuestra América. Ensayo de psicología social* Buenos Aires: La Cultura Argentina, 7-27.
- Ingenieros, José (1999) *Las fuerzas morales* Buenos Aires: Buró.
- Leguizamón, Aníbal (1922) "Prólogo" De Valle, Aristóbulo, *Oraciones magistrales* Buenos Aires: La Cultura Argentina, 11-16.
- Mallea, Narciso S. (1922) "Introducción" en Echagüe, Pedro, *Memorias y tradiciones* Buenos Aires: La Cultura Argentina, 7-12.
- Mercante, Víctor (1915) "Resultados generales de la psicología pedagógica" *Revista de filosofía* Año 1, Nº 1, primer semestre, 385-402.
- Mercante, Víctor (1925) *Charlas pedagógicas 1890-1920*. Buenos Aires: Gleizer.
- Morales, Ernesto y Novillo Quiroga, Diego (1917) *Antología contemporánea de poetas argentinos*. Buenos Aires: Alberto Ferriol.
- Piñeiro, Norberto (1915) "Prólogo" en Moreno, Mariano *Escritos políticos y económicos* Buenos Aires: La Cultura Argentina, 9-62.
- Piñeiro, Norberto (1919) "Introducción" en Cané, Miguel *Ensayos* Buenos Aires: La Cultura Argentina, 7-13.
- Puig, Juan de la Cruz (1910) *Antología de poetas argentinos*. Buenos Aires: Martín Biedma e Hijo.
- Quesada, Vicente (1915) "Apéndice. El testamento del Dr. Vicente Quesada" en *Historia colonial argentina* Buenos Aires: La Cultura Argentina, 31-34.
- Ramos Mejía, José (1915) *Las neurosis de los hombres célebres* Buenos Aires: La Cultura Argentina.

- Rivarola, Rodolfo (1915) "Filosofía, política y educación" *Revista de filosofía* Año 1, Nº 1, 31-43.
- Rivarola, Rodolfo (1915) "Filosofía, política y educación" *Revista de Filosofía* Año 1, Nº 1, 31-43.
- Rivarola, Rodolfo (1916) "El problema político de la educación" *Revista de filosofía*. Año 2, Nº 1, primer semestre, 121-135.
- Rojas, Ricardo (1907) *El país de la selva* Buenos Aires: Taurus [2004].
- Rojas, Ricardo (1913<sup>a</sup>) "La literatura argentina" *Nosotros*, Nº X, 337-364)
- Rojas, Ricardo (1913b) "La literatura argentina" *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Nº XXI, 371- 401.
- Rojas, Ricardo (1915g) "Historia de una biblioteca" *La Nación* 15 de septiembre.
- Rojas, Ricardo Rojas, R. (1917-1922). *Historia de la literatura argentina. Ensayo filosófico sobre la evolución de la cultura en el Plata*. Buenos Aires: Kraft [1960].
- Rojas, Ricardo (1909) *La restauración nacionalista. Informe sobre educación* Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción pública, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- Rojas, Ricardo (1910) *Blasón de plata*, Buenos Aires: Losada [1946].
- Rojas, Ricardo (1924) *Eurindia. Ensayo de estética sobre las culturas americanas*, Buenos Aires: CEAL [1993]
- Sarmiento (1845) *Viajes* Buenos Aires: Colección Archivos, FCE.
- Victoria, Maximio (1915a) "El positivismo en la educación argentina" *Revista de filosofía* Año 1, Nº 2, segundo semestre, 84-93.
- Victoria, Maximio (1915b) "Las doctrinas educacionales de Augusto Comte" *Revista de filosofía* Año 1, Nº 2, segundo semestre, 372-409.
- Victoria, Maximio (1917) "Notas marginales" en Álvarez, Agustín, *Educación moral. Tres repiques*. Buenos Aires: La Cultura Argentina, 7-41.
- Zubiaur, José B. (1916) "Introducción" en Raquel Camaña, *Pedagogía social* Buenos Aires: La Cultura Argentina, 7-11.