

Coleccionar, narrar y enseñar. Operaciones discursivas en el Centenario argentino para construir una tradición nacional¹

✉ CAROLA HERMIDA / Universidad Nacional de Mar del Plata / crlhermida05@gmail.com

Resumen

El presente trabajo estudia las operaciones que se ponen en marcha durante el Primer Centenario de la Revolución de Mayo en Argentina para construir una tradición cultural que oficie como pedagoga y forme ciudadanos. Condicionados por cuestiones ideológicas, discursivas y didácticas, diversos agentes del campo cultural y educativo de entonces llevan a cabo operaciones tendientes a construir cierta «tradición nacional» (Williams). Con este fin, *coleccionan* los textos que deben integrarla; *narran* la historia que entreteje un entramado entre ellos y *enseñan* ese corpus y ese relato para formar no sólo a los lectores argentinos sino especialmente a los ciudadanos que, desde su punto de vista, la circunstancia histórica del Centenario reclamaba. Surgen así disputas en la construcción de esa memoria nacional, deudoras de diferentes representaciones políticas, estéticas y lingüísticas.

Palabras clave: Centenario argentino • tradición nacional • coleccionar • narrar • enseñar

Abstract

This work studies the operations which were launched during the first centenary of the May Revolution in Argentina in order to establish a cultural tradition which acts as pedagogue and builds citizens. Conditioned by ideological, discursive and didactic issues, several agents of the cultural and educational field of the time implemented operations aimed at building a certain «national tradition» (Williams). To this end, they *collected* the texts that should be part of it, they *narrated* the history which weaves a web between them and they *teach* this corpus and that tale not only to build Argentinian readers, but also, especially, to build the citizens who, from their point of view, the historical circumstance of the centenary required. This led to a dispute over the building of that national memory, owing to different political, aesthetic and linguistic representations.

Key words: Argentina centennial • national tradition • collecting • storytelling • teaching

Introducción

El Primer Centenario de la Revolución de Mayo en la Argentina fue tomado como un momento de quiebre simbólico que impulsó las reflexiones teóricas e intelectuales acerca de «lo nacional». Si, tal como señala Bhabha, la narración de la nación se articula a partir del juego entre historicidad y temporalidad, entre la pedagogía del pasado y el tiempo performativo del presente, esta celebración histórica fue 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, consiste en consolidar una *narrativa nacional continuista* porque el presente vuelve visible «la identidad problemática de un pueblo nacional» (Bhabha:409). Es imprescindible por lo tanto buscar héroes, ordenar el pasado, escribir la historia, generar olvidos, corregir la lengua.

Para ciertos sectores del campo cultural, la formación estética y especialmente literaria asume entonces un papel protagónico: los textos artísticos en general y los literarios en particular son vistos como poderosos dispositivos que conviene utilizar para modelar 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.

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), 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».²

A partir de esta concepción, el historiador, el crítico literario o el intelectual se define como un explorador y un coleccionista: busca, encuentra, «pule», otorga valor, enmarca, etiqueta y ubica lo descubierto en un contexto que le da sentido. Es un arqueólogo y un editor: selecciona y publica. 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 (material y simbólico) que aún no ha alojado la escritura que ha de conformarlo y bautizarlo.

Esta representación genera una pedagogización de los textos recolectados con este fin. Intelectuales como Joaquín V. González, Ricardo Rojas o Leopoldo Lugones piensan la literatura como su responsabilidad: hay que escribirla, nutrirla, estudiar-

Fecha de recepción:

9/2/2016

Fecha de aceptación:

2/5/2016

la, 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 son los territorios en los que se asienta una representación y una narrativa acerca de la nación argentina. Distintos procedimientos cimientan esta obra y su andamiaje tiene el propósito de consolidar un imaginario nacional. 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» (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 o de «las ideas», las antologías, los 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 y ejemplifican, es decir, como instrumentos políticos que pedagogizan en pos de una subjetividad nacional.

Por otro lado, en forma simultánea, otros sectores 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. José Ingenieros, Ramos Mejía, Carlos Octavio Bunge consideran que ciertos temas exigen un lenguaje claro, simple y no apasionado, despojado de la retórica literaria. Optan entonces por insertar los mismos textos en una historia de las «ideas argentinas» y proclaman los ensayos y textos canónicos de la literatura nacional como emblemas de la sociología vernácula. Por esto, la «literatura nacional» es vista como objeto de debate, nodo privilegiado de enseñanza para algunos, campo en el que se exponen los hilos que nos permitirían tensar el entramado de nuestra historia e identidad; en tanto otros abogan por delinear una *episteme* con bases científicas.

De este modo, diversas formaciones culturales, condicionadas por cuestiones ideológicas, estéticas, discursivas y didácticas entran en pugna para construir la «tradición nacional».³ Con este fin, *coleccionan* los textos que deben integrarla; *narran* la historia que entreteje un entramado entre ellos y *enseñan* ese corpus y ese relato para formar no sólo a los lectores argentinos sino especialmente a los ciudadanos que, desde su punto de vista, la circunstancia histórica del Centenario reclamaba.

Escuela, lengua y literatura nacional en el Primer Centenario argentino

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*

Erick 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 costum-

bres. Pero «con el declive de las comunidades reales (...) sus miembros sintieron la necesidad de algo que ocupara su lugar. La comunidad imaginaria de “la nación” podía llenar ese espacio» (158). Esta comunidad imaginaria, se crea a partir de ciertas operaciones y de ciertas instituciones, entre las cuales se destaca la escuela. Un sistema educativo nacional es fundamental para abonar esta comunidad y exige por supuesto una lengua nacional. Según Hobsbawm, «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» (160).

En la historia de la educación y del sistema educativo argentino, el período del Centenario ocupa un lugar central.⁴ Para un importante sector del campo intelectual y político, la escuela aparece como la principal esperanza para concretar este «programa de argentinización» (Quattrocchi) que busca responder a 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. (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). (82)

La lengua nacional que se pretende restaurar a través de la escuela es la «original», la que «naturalmente» debe hablarse en el país. En medio de estas tensiones entre lo culto y lo popular, entre lo natural y lo impuesto por la escuela y el Estado, la identidad lingüística y sus relaciones con otras lenguas se dirimen como conflictos de poder (Di Tullio). 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. Las batallas lingüísticas son batallas políticas y de poder. En este caso, en Argentina se logra acelerar un proceso de transculturación casi feroz porque a la posición marginal que habitualmente asume la lengua del inmigrante, se suma que los recién llegados tampoco hablan lenguas consolidadas, además de que en su mayoría son analfabetos, lo cual los excluye del patrimonio simbólico canonizado de sus respectivos lugares de origen.⁵

Esta política busca pues, «corregir» los excesos y extranjerismos y evitar el entrecruzamiento con las lenguas de los inmigrantes.⁶ La «fundación de la literatura nacional» (Altamirano), 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. Por esto, muchos intelectuales afirman que es la escuela la institución que debe construir y difundir una lengua común y alfabetizar.⁷ Como sostiene Di Tullio, «Los nacionalistas del Centenario, diseñan la construcción simbólica de la nación, en la que la lengua estará encargada de delimitar el sector legítimo» (18). 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 sostiene, como han señalado también numerosos investigadores, en la reconstrucción del pasado y la memoria, la instauración de determinados rituales cívicos y el diseño de ciertas representaciones, en particular en lo referente a la lengua y la literatura nacional.⁸ En este sentido, enseñar a leer y escribir «el idioma nacional» y enseñar a leer su literatura son consideradas tareas patrióticas.⁹ Se asume entonces 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 «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.

A su vez, dentro de este paradigma, el texto literario también es considerado como un material didáctico, como una herramienta que en las manos indica-

das, posibilitará modelar la identidad nacional. Así, tanto Ricardo Rojas en la *Restauración nacionalista* como otros 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, «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» (2010:36).

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.¹⁰ 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 medios de prensa como *Caras y caretas*, en folletines y en el teatro.¹¹ 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.¹²

Idioma nacional y tradición literaria

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*

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, como ocurría por entonces en muchos otros países. El afianzamiento de las identidades nacionales tuvo lugar en Europa hacia fines del siglo XIX y principios del XX y en ese marco se construyen 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. En Latinoamérica, sostiene Mariátegui, «El florecimiento de las literaturas nacionales coincide, en la historia de Occidente, con la afirmación política de la idea nacional» (195). De la mano de intelectuales como él, nuestro continente inició también este recorrido que para muchos funcionaba como un apéndice del proyecto español y para otros implicaba la fundación de una nueva tradición.¹³ Surgen así, según Patricia Funes, «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» (282).¹⁴

El concepto de «literatura» y de «literatura nacional», como demuestra Raymond Williams, se redefine a fines del siglo XIX. En particular la «historia» de estas literaturas deja de serlo, y se convierte en «tradición». Ésta, 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» (137). Se trata pues, de una construcción con el poder de limitar, corregir, naturalizar prácticas, convenciones, actitudes y representaciones. Se trata siempre, según Williams 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 a través de una profunda intervención sobre un corpus textual casi virgen. El poder que ejercían y ejercen se demuestra en la vigencia que tuvieron muchas de esas reconstrucciones en detrimento de otras.¹⁵

Coleccionar

En 1915 comienzan a publicarse en nuestro país las dos primeras colecciones de «clásicos nacionales» que pueden considerarse como tales.¹⁶ Ricardo Rojas inicia la *Biblioteca Argentina* (1915–1928) y poco después José Ingenieros presenta *La Cultura Argentina* (1915–1925).¹⁷ Podríamos decir parafraseando a Krzysztof Pomian que ambas son colecciones precisamente porque reúnen y «protegen» objetos visibles —los libros que rescatan, redescubren y reeditan— para representar lo invisible —la nacionalidad—. Coleccionar, como sostiene Baudrillard, no es simplemente acumular; se trata en cambio de una operación compleja que requiere una intervención sobre lo recolectado con el fin de transformarlo. En efecto, en los proyectos editoriales de Rojas e Ingenieros se construyen auténticos monumentos que se exponen a la mirada de un lector al que se busca educar 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.¹⁸

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. Toda colección funciona entonces entre—tiempos, y en este sentido según Susan Stewart, 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.

La metáfora de un conjunto encerrado y protegido, cuyos componentes tomados del pasado originan el porvenir es particularmente potente para analizar *La biblioteca argentina* y *La cultura argentina*, colecciones deudoras de políticas nacio-

nalistas enfrentadas en varios aspectos. Como sostiene Degiovanni, la puja por el poder literario y simbólico que estas series entablan en el campo cultural de los primeros años del siglo XX muestra que las políticas de la literatura no son unívocas y que se sostienen a través de auténticos combates discursivos y epistemológicos. En efecto, mientras que el catálogo reunido y construido por Rojas intenta delimitar una tradición criolla, la serie de Ingenieros recupera los aportes culturales y científicos de la inmigración europea, a partir de los cuales se ha consolidado una «raza argentina».¹⁹ Esto puede verse en la nómina de autores compilados en cada caso, los títulos escogidos, así como en el tratamiento y análisis que recibe cada obra.

Detengámonos en ciertos casos particularmente interesantes en este sentido: Monteagudo, Moreno, Echeverría, Alberdi y Sarmiento son emblemas que tanto Ingenieros como Rojas se disputan por conquistar. En el caso del sanjuanino, por ejemplo, Ingenieros edita *Conflicto y armonía de las razas en América*, en cuya introducción estudia la mirada de Sarmiento sobre el gaucho y la barbarie, para coincidir con la interpretación del autor que es definida como el germen del pensamiento sociológico argentino posterior. Ingenieros acuerda con Sarmiento en endilgar el fracaso de la vida política americana a los problemas raciales del mestizaje del indio con el colonizador y del determinismo mesológico. En cambio, Rojas elige publicar *Condición del extranjero en América*, y explica en su «Noticia preliminar»:

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)

De este modo, el coleccionista utiliza el texto sarmientino para exponer ideas claramente opuestas a aquellas que Ingenieros enuncia a partir de *Conflicto y Armonías*. Según el director de *La Biblioteca Argentina*, Sarmiento expone aquí el actualísimo problema inmigratorio y sus peligros que convierten a la patria en «una factoría sin destino histórico, formada por individuos sin bandera o por agrupaciones sin ideales» (1928:11).

En el tratamiento que dan a este autor puede verse también otro punto en el que ambos coleccionistas se distancian: el paradigma a partir del cual pretenden construir una tradición nacional. Mientras que Rojas jerarquiza claramente la literatura como la *episteme* desde donde labrar nuestro imaginario, Ingenieros opta por el discurso sociológico. Por esto, para el primero *Facundo* es rescatado por su valor estético, ya que en la correspondiente «Noticia preliminar» Rojas reafirma la caducidad de su mensaje —como ya había hecho unos años antes en *Blasón de plata* (1910)— y remarca su valor literario, es decir «las intuiciones de

su autor como artista» (1919:23). En *La cultura argentina*, en cambio, Ingenieros lo recupera precisamente por la potencia que la antinomia civilización y barbarie ha demostrado en la construcción de un discurso sociológico nacional y su vigencia para analizar la situación argentina contemporánea. Así, Rojas articula su labor como coleccionista a partir de un modelo humanista retórico y filológico, en tanto Ingenieros se inclina por interpretaciones antidogmáticas. Este contraste puede verse claramente en otros tomos de ambas colecciones.

Otro caso interesante es el de Mariano Moreno. *Doctrina democrática* es el título que inaugura *La biblioteca argentina*, en el que Rojas presenta una selección de obras del autor. Este polémico título (criticado entre muchos otros por Paul Groussac), así como el cuestionable ordenamiento del volumen, la supresión de ciertos textos y la intervención permanente con notas y comentarios al pie que condicionan la interpretación, etc. constituyen un claro ejemplo del accionar del coleccionista.²⁰ Degiovanni analiza con detenimiento este volumen y el correspondiente en *La cultura argentina*, en el cual, a diferencia del preparado por Rojas, se incluye *El plan de operaciones* y se reproduce textualmente el tomo preparado por Piñeiro para la Biblioteca del Ateneo y su cuestionada introducción. Así, mientras Rojas construye un volumen que acondiciona el texto para una lectura «democrática», Ingenieros habilita una lectura jacobina de la obra y del accionar del secretario de la Primera Junta.

La figura de Montegudo es otra de las que serán motivo de disputa simbólica. La «versatilidad» de las ideas de este pensador y los cambios que pueden registrarse a lo largo de su producción dan lugar a que cada uno de los directores manipule su lectura en función de sus propios propósitos. Si en el prólogo a los *Escritos políticos* (1916) que publica *La Cultura Argentina* se lo presenta como la continuación de la línea ideológica revolucionaria y de izquierda inaugurada por Moreno, en la «Noticia Preliminar» de Rojas, aparece como un republicano liberal preocupado por la educación popular.

Operaciones de lectura similares pueden encontrarse en los tomos destinados a Echeverría, en los cuales mientras en las páginas de *La cultura argentina* se valora el «socialismo» presente en el *Dogma Socialista*, en *La biblioteca argentina*, Rojas se encarga de acotar y redefinir la significación de ese adjetivo cuando introduce el tomo correspondiente.²¹

Asimismo se registran decisiones enfrentadas a la hora de editar a Alberdi. Justificándose en el modelo filológico al que suscribe, Rojas prepara el volumen a partir de la edición príncipe de *Las Bases*, publicada en Valparaíso en 1952, en lugar de utilizar la edición de Besanzón y explica:

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... (1915c:14-15)

A su vez, además de optar por este manuscrito, Rojas incluye en el apéndice «la constitución actual». Sobre esta decisión 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» (24), 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 «nuestro volumen resulta un compendio constitucional, útil a todo ciudadano y a los estudiantes de dicha materia» (1905d:198). La idea de compendio, de selección de lo más necesario, ordenado de forma clara, con un propósito didáctico y político, 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. Ingenieros en cambio opta por la edición de Besanzón, ya que como explica el coleccionista en *La evolución de las ideas argentinas*:

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. (1918 v:161)

Según Ingenieros, si se busca la «exactitud» y la «verdad», hay que «liberarse» de «accidentes literarios». Por esto tilda de «eruditos y bibliófilos» a los que rechazan la edición de Besanzón, valiosa para él precisamente por estar despojada de «accidentes literarios», mientras que como vimos, 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» (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» (21). La idea de pureza, de texto prístino, la preocupación por la calidad literaria es para Rojas un criterio de selección, criterio por el cual Ingenieros cuestiona e incluso descarta los textos que se incluyen en su colección.

Estos ejemplos permiten ver cómo estos intelectuales del Centenario intentan articular un relato sobre el pasado y, a través de distintas estrategias, intervienen ese entramado de voces y textos para encausarlo en una narrativa nacional. Desde modelos contrapuestos, estas colecciones imponen un determinado «orden de

los libros» (Chartier) a los textos seleccionados y los convierten en los volúmenes coleccionables de la tradición nacional.

Como dije, 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. Estas operaciones de legitimación crítica son por supuesto también tentativas de legitimación política (Degiovanni). En función de esto, los libros coleccionables conservan las cicatrices de estos procedimientos en sus paratextos. Si bien en ambas colecciones estos «umbrales» (Alvarado) están concebidos de forma muy diferente, tienen en común el hecho de exhibirse como maquinaria productora de sentido, en tanto condicionan la lectura, la ordenan y la limitan. 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.

A través de estas operaciones, del mismo modo que lo hicieron los letrados de fines de la Edad Media en Europa, en el Centenario Argentino se instaura «el ordenamiento del mundo de lo escrito» (Chartier:19).²² Si pensamos en el proyecto de Rojas, inventariar títulos y labrar destinos para los escritos de la tradición es precisamente una forma no sólo de ordenar el mundo de lo escrito, sino de actualizar mandatos y legados en un presente que incluye ciertas amenazas. Esto 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 la titulación, agregados y supresiones aplicados en función del uso democrático que quiere asignarle.

El caso de *La cultura argentina* es más complejo aún ya que los paratextos no están a cargo de una única voz. Una construcción más polifónica y caótica rodea a los textos seleccionados construyendo un denso sistema de alianzas y redes. Aquí, los prólogos 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, estas introducciones elaboradas 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 (1915c) quien en *La Biblioteca Argentina* intenta dar cuenta de todas estas cuestiones en sus «Noticias Preliminares» para demostrar que ofrece a los lectores el texto «incontaminado» y «original».

Narrar

He preferido como procedimiento la difícil y simple narración.

RICARDO ROJAS, *El país de la selva*

La operación de definir una tradición selectiva a partir de la colección a la que hice referencia en el apartado anterior entra en diálogo con la pulsión por narrar que como veremos, también se pondrá en marcha durante el Centenario. Si bien cada colección constituye una forma de relato, 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, 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» (38) lleva a construir un discurso narrativo.²³

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. 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. (85)

Lo señalado a propósito de Rojas puede hacerse extensivo en este recorte a las operaciones puestas en marcha en forma contemporánea por Leopoldo Lugones e Ingenieros. También estos autores construyen sus genealogías, sus hitos, un ritmo particular de marchas y contramarchas, 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», estos textos demuestran cómo esos «acontecimientos» en sí mismos son constructos entramados por la escritura.

Interesa aquí ver cómo las colecciones de Rojas e Ingenieros, aun desde lo más superficial, funcionan como baúl de retazos a partir del cual hilvanan sus relatos. Las «Noticias preliminares» de Rojas aparecen en forma textual en su *Historia de la literatura argentina* (1917-1922), 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* (1918). 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».

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, «la narrativa (...) es (...) una forma discursiva que supone determinadas opciones ontológicas y epistemológicas con implicaciones ideológicas e incluso específicamente políticas» (11). 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 aun desde estas perspectivas, el corpus de Ingenieros y el de Rojas a menudo se interceptan, como ocurre por ejemplo en el caso de Sarmiento, Moreno, Echeverría y 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 coinciden y que en ocasiones se oponen. Tal como señala Patricia Funes, 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» (408).

Si, de acuerdo con White, 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» (29), 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, propicias por entonces 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 decisivamente en la constitución de un imaginario que cohesione subjetividades. Por esto, la construcción de las identidades nacionales en todo Occidente se vincula directamente con la concreción de estas ambiciosas narrativas.²⁴

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 Funes, 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» (323).

En el campo de Hispanoamérica, Mariátegui 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» (195). 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» (197). Esto 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. (23)

Desde este lugar me interesa estudiar estos intentos de narrar nuestro pasado literario como un modo de intervención pedagógica. Rojas convoca a 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*.²⁵ 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.²⁶ Al decir de Williams, 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*» (138). 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 se podría decir que la forma narrativa tiene un contenido. Entretejer un relato histórico es recurrir a una prosopopeya, es otorgar voz a algo que ya no está, los «acontecimientos del pasado», pero es fundamentalmente hacerlo desde un presente y con un propósito moral y pedagógico.²⁷

Desde el punto de vista literario, interesa fundamentalmente la obra de Rojas, ya que dentro del campo académico emprende una tarea monumental y abarcadora en varios de sus textos que se articulan con estrategias docentes, evidentes tanto desde el punto de vista discursivo, como desde la circulación y usos sociales que tuvieron estos materiales.²⁸

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 atravesado

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*.²⁹ 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 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.

En el caso de Rojas y Lugones, 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 denotación de los textos de Del Campo o Ascasubi.

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 consagratoria. Es desde su rol de escritores y artesanos de la palabra que pueden modelar esta representación. En particular Lugones, como sostiene Bustelo, «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» (1). 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 (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*). 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». ³⁰ 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 Lugones, el carácter de «poema nacional» que atribuyen al *Martín Fierro*. 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 que participó «todo el mundo», al decir de Carlos Altamirano (109). Mil novecientos trece, 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*, 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, Devoto, Martínez Gramuglia 2006a y 2006b), 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.

Por su parte, en *La evolución de las ideas argentinas* Ingenieros opta, desde una mirada evolucionista de la historia, por narrar el devenir no ya de nuestras «le-

tras», sino de nuestras «ideas», otorgando de esta manera una preeminencia a los discursos políticos, periodísticos, «científicos» y sociológicos en la conformación de la identidad nacional. Se trata por tanto de una operación claramente disruptiva dentro del imaginario dominante en ese contexto. En su momento, Ingenieros había compartido con Lugones proyectos culturales e ideales políticos e incluso había cultivado también la poesía modernista.³¹ Sin embargo, en lugar de narrar la nación a partir de un recorrido literario se interesa por la «evolución de las ideas argentinas». En estos tomos, 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. Por esto, intenta alejarse de una valoración literaria o más aún, precaverse de los excesos e inexactitudes que la literatura conlleva. Así, por ejemplo explica: «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» (1918 v:91).

Por esto, la tarea del narrador es descripta por Ingenieros como la de un científico o matemático: «La historia sólo 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» (1918 III:20). Esta concepción está en las antípodas del paradigma espiritualista, literario y telúrico en el cual se posiciona Rojas, cuando intenta caracterizar el «misterio» de *Eurindia*, o bucear en las letras y tradiciones nacionales para definir «la argentinidad» a partir de su condición de poeta; también se opone claramente a la épica búsqueda de Lugones en su lectura del *Martín Fierro*. Para Ingenieros, en cambio, la literatura 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. Por eso sus libros, sus revistas y conferencias circulan por otros ámbitos y delimitan otros lectores, en su búsqueda por construir un relato nacional.

Enseñar

Como hemos visto, 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 el contexto del Centenario los interpela. Herederos de la política inmigratoria promovida por la generación del 37, los intelectuales releen esos mandatos, a menudo los reescriben y formulan un nuevo programa estético, científico, político y educativo. Por eso, a continua-

ción me detendré en la operación de «enseñar» que se busca llevar a cabo desde el campo cultural y político en nuestro país en las 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 pretenden accionar en este espacio al que asignan, sin duda, límites diversos.³² 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). En la misma línea puede leerse la propuesta de Acevedo Díaz en *Los nuestros* 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 raza, la idiosincrasia o la ideología.

Otro sector de la élite intelectual y dirigente confía en cambio en el poder asimilador de la educación, la lectura y la escuela para lograr «argentinar» a los extranjeros. En esta línea pueden leerse los esfuerzos que Rojas, entre otros, 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» (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. Con este objetivo, Rojas «traduce» las palabras de Alberdi para fortalecer una visión inclusiva a partir de la formación 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 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 nuevas humanidades. El ensayista entonces le explica al Estado Nacional cuáles son los pasos a seguir para lograrlo, en tanto en la misma escritura pone en marcha estas operaciones que años más tarde se concretan también en su colección y su *Historia*. Así afirma:

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 muros (...) Necesitaremos igualmente reconstruir nuestro rico folclor, provincia por provincia, comarca por comarca. (422-423)

Se trata entonces primero de coleccionar, luego de construir cierto relato para finalmente lograr educar. Pero para que esta narración pueda asumir un rol formativo no debe descuidar ciertas cuestiones retóricas. Para que la historia enseñe, sostiene Rojas, debe estar bien contada:

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. (49)

Este camino que el autor propone para construir y afianzar figuraciones identitarias nacionales es el que él mismo recorre en su escritura. Precisamente, al referirse al plan textual de Rojas, Laura Estrín 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*» (102). Hay aquí pues, una trayectoria que va de la colección a la didáctica, y llega por este camino a una política. *La restauración nacionalista* es así la narración de un viaje que en definitiva propone otro: es fruto del trabajo 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 otro itinerario. Mediante esta nueva travesía aspira a «restaurar» la nacionalidad a través de una escuela que potencie una formación «neohumanista» basada en la enseñanza de la historia, la geografía, la literatura y la lengua argentinas. En relación con estas últimas, es interesante señalar que Rojas vincula la enseñanza de la lengua con la gramática y no con la literatura, separándose así del paradigma retórico en pos de uno histórico (Bombini). El ensayista insiste en la necesidad de incorporar la literatura nacional en nuestros planes de estudio, en detrimento de los estudios de las lenguas y literaturas clásicas. Pero no sólo se preocupa por el corpus de textos, sino por el modo de abordarlo. En este sentido, se opone a la utilización preceptiva 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*. (70)³³

Desde esta perspectiva, el profesor de literatura tiene una auténtica misión cívica. Rojas aclara:

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. (386)

Se evidencia aquí la relación entre lengua y literatura, pero también la «ligazón» entre literatura, estética y nación. Este programa no pretende abarcar un extenso listado de textos extranjeros, ni sumar horas de latín o griego, sino sacar «aprendizajes provechosos» de las obras literarias nacionales, aunque no en la forma de «vanos ejercicios» retóricos. Esto implica un quiebre con la política oficial, ya que como sostiene Valeria Sardi (2006), en las publicaciones oficiales y en los programas promovidos por el Estado en ese momento, «la lengua literaria será la herramienta disciplinadora que funcione en el ámbito escolar como modelo a seguir» (70).

La literatura, unida a la historia y la geografía nacionales, enmarcadas en una moral cívica, son para Rojas los ejes desde los cuales hay que redefinir la enseñanza. Este planteo pretende dar respuesta a una serie de debates que desde fines del siglo XIX se planteaban los intelectuales en relación con los 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.³⁴ En Argentina, 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. (354)

Desde otros sectores, en cambio, lo que se busca a través de la educación no es tanto la «argentinización» o la «conciliación de las letras y las ciencias» sino una regulación social que permita extirpar lo disruptivo, lo enfermo, lo anormal en pos de una sociedad cohesionada y homogénea. Así, en la *Revista de filosofía*, fundada y dirigida por José Ingenieros a partir de 1915, se publican diversos artículos referidos a la educación en sus distintos niveles, en los cuales se la caracteriza

como el dispositivo capaz de unificar y depurar a una población que se vuelve cada vez más diversa desde el punto de vista racial y cultural.³⁵ Si bien la incorporación de los inmigrantes blancos y europeos a la vida nacional es vista desde este sector como positiva, a través de metáforas vinculadas con la arquitectura y la botánica, los hombres de ciencia que aquí publican redefinen el papel que la educación debe desempeñar en la vida nacional. Así, por ejemplo, Víctor Mercante, decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, sostiene:

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. (386)

Para construir esta catedral de la nacionalidad, la escuela, dirigida por científicos idóneos, debe ser un laboratorio que funcione como un dispositivo ordenador. Dice Mercante en el mismo texto:

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. (400)

Si en las propuestas de Rojas y Lugones la literatura y el arte eran recursos didácticos fundamentales, en las formaciones culturales en las cuales participa Ingenieros se pretende diseñar a través de la educación recorridos científicos, como experimentos de laboratorio, que lleven a una sociedad ordenada que suprima la diversidad. Por esto, al decir de Joaquín V. González, se busca «ejecutar una operación de simplificación y de armonización, que reduzca la diversidad a una homogeneidad» (25). En esta sociedad uniforme, según Rodolfo Rivarola, decano de la Facultad de Filosofía y Letras y colaborador de la *Revista de filosofía*, lo que debe lograrse es que «el aprendizaje de la escuela habilite al niño para que desde joven pueda hallar en la sociedad económica el puesto que le corresponde» (133). Lejos del programa neohumanista de Rojas, estos artículos que planifican una sociedad estructurada en la que cada cual ocupe su casillero, la lectura y la literatura asumen otras funciones, subordinadas por supuesto a las enseñanzas prácticas y científicas. Según Alfredo Colmo, la modernidad «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» (25). Del mismo modo que en tanto director de *La cultura argentina*, Ingenieros condena los excesos retóricos que «afean» la exposición de contenidos y denuncia en sus paratextos las exuberancias estilísticas, como director de la *Revista de filosofía* publica trabajos que, en general, ubican a la literatura y la formación literaria como un detalle o acompañamiento para el tiempo de ocio, lo cual le permite realizar este pronóstico:

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, Ascasubi y Gutiérrez. (480)

Los géneros y el corpus que figuran como núcleo organizador de la argentinidad en la *Historia* de Rojas o en las conferencias de Lugones, aquí son entretenimiento para las horas de recreo. A partir de esta representación, se cuestiona no sólo su lugar en la *currícula* escolar sino su misma constitución como *episteme* válida para construir la cultura y la identidad nacional.

En el campo de la educación media, hay quienes buscan una formación enciclopedista y aristocratizante, que prepare para la vida universitaria; otros pretenden que transmita 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. Finalmente, en relación con la educación universitaria, desde las páginas de la *Revista de filosofía*, José Ingenieros promueve un replanteo de la formación y de la función que la literatura, la filosofía y la ciencia deben asumir en ese contexto. En efecto, esta institución es concebida por Ingenieros como un órgano central dentro del proyecto nacional y como señala Oscar Terán, algunos de sus escritos, como «La filosofía científica en la organización de las universidades» (Ingenieros 1916), son precursores de la Reforma Universitaria. Asimismo, según Degiovanni, 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» (301).

Cada una de estas propuestas por supuesto, está condicionada por determinado proyecto de país: como hemos visto, a través de la colección de los «clásicos nacionales» y del relato que los ordene, pretenden «educar al soberano» formando no sólo lectores sino identidades nacionales. Además de este programa de lectura que apunta a un público más amplio, las instituciones abocadas a la educación formal también son objeto de análisis y se conforman entonces como dispositivos válidos para la intervención social. Así, hay quienes sostienen que la escuela, especialmente la primaria, es «escuela de ciudadanía» y como tal debe estructurarse a partir de las humanidades nacionales en el marco de un proceso de argentinización,³⁶ otros la definen como un laboratorio o un experimento botánico en el cual se podrá seleccionar, cultivar y aun suprimir o extirpar lo «anormal» en pos de una homogeneización.³⁷ La educación media, condicionada por un paradigma conservador, reasigna el lugar social correspondiente a cada sector de la población, en medio de debates sobre el rol de los saberes humanísticos y científicos en los planes de estudio. La universidad, por su parte, se encamina por

estos años hacia la Reforma de 1918, conmocionada por las polémicas en torno a su papel en la consolidación de la cultura y la identidad nacional. En estos cruces, los intelectuales luchan por articular una tradición selectiva que colecciona, narre y enseñe el relato de la nacionalidad necesario, desde su punto de vista, en la cosmopolita sociedad argentina de entonces.

Notas

¹ El presente artículo recoge las principales ideas presentes en mi tesis de doctorado titulada «Cuando la literatura es pedagogía. Historias, antologías y colecciones literarias en las primeras décadas del siglo XX en Argentina», dirigida por la Dra. María del Carmen Coira y codirigida por la Dra. Mónica Marinone. Si bien se trata de un trabajo inédito en su conjunto, he realizado algunas publicaciones parciales que cito cuando corresponde, con el fin de que el lector interesado pueda profundizar en el tema.

² He desarrollado con más detalle esta idea en Hermida 2012a.

³ Para un análisis más detenido de estas cuestiones ver Hermida 2004.

⁴ Sobre el tema de la historia de la educación en la Argentina puede verse Tedesco, Weinberg y Puiggrós (Dir.).

⁵ 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).

⁶ El 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:42).

⁷ «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:591).

⁸ Son muchos los autores que hacen referencia a este conjunto de estrategias que en la Argentina se implementaron para tal fin: Halperín Donghi, Di Tullio, Bombini, Vázquez Villanueva 1997 y 2005, Bertoni y Quattrocchi Woisson.

⁹ 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, Cucuzza y Sardi (2010).

¹⁰ Ver al respecto Merbilláa.

¹¹ Sobre la inmigración en la literatura argentina pueden verse el libro de Gladys Onega que lleva ese título así como García Germán, Pelletieri, Di Tullio. Sobre la presencia de los inmigrantes en los libros de lectura puede consultarse, por ejemplo: Cucuzza y Sardi (2010); acerca de la literatura criollista son fundamentales los aportes de Prieto y Rubione (Coord.); Viñas también ha estudiado la presencia de estas voces «intrusas» en la

literatura popular hacia los años 20 en nuestro país.

¹² 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» (35).

¹³ Dice, por ejemplo, Mariátegui, «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» (201).

¹⁴ Funes compara el proceso que tiene lugar en Argentina con el que lleva a cabo Alberto Zum Felde en Uruguay así como el encarado por José Riva Agüero en Perú.

¹⁵ Un caso paradigmático en este sentido es la cooptación que realiza Ricardo Rojas de *La tradición nacional* de Joaquín V. González en obras como *La Restauración Nacionalista*, *Eurindia* o su *Historia de la literatura argentina* (Degiovanni).

¹⁶ Anteriormente, a partir de 1880 comenzaron a publicarse en Argentina colecciones populares que incluyeron una selección de autores nacionales, pero no se dedicaron exclusivamente a ellos. Entre estas primeras colecciones, Sergio Pastormerlo estudia la *Biblioteca Popular de Buenos Aires*, dirigida por Miguel Navarro Viola; también menciona la *Biblioteca Económica de la Buena Lectura*, la *Biblioteca Recreativa*, la *Biblioteca Latinoamericana*. Con la aspiración de publicar sólo obras nacionales surge *La Biblioteca Argentina* que no podría considerarse como tal, ya que sólo llegó a publicar un volumen, *Días sombríos* (12–16). Otros casos que no prosperaron fueron la *Biblioteca económica de autores argentinos*, dirigida por Pedro Irume (1885–1886) y la *Biblioteca del Ateneo* que sólo llegó a concretar los *Escritos políticos y económicos* de Moreno, bajo el cuidado de Norberto Piñeiro en 1896 (Degiovanni), texto emblemático para las nuevas colecciones que se editan a principios del siglo xx.

¹⁷ Algunas de las ideas que se presentan a continuación han sido desarrolladas en Hermida 2012, 2013b y 2015b. Una lectura comparada de ambas propuestas editoriales puede verse en Degiovanni y Merbilháa (43–52).

¹⁸ Dice Williams: «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 (138).

¹⁹ Esta visión de Ingenieros puede inferirse a partir del catálogo de nombres y obras que componen su colección, así como en varios de sus trabajos, pero principalmente en «La formación de una raza argentina» (1915).

²⁰ He analizado la introducción a este volumen, en diálogo con la introducciones a *Blasón de Plata* y a la *Historia de la literatura argentina* en Hermida 2013c.

²¹ Dice Rojas: «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 capital o del trabajo» (1915b:17).

²² Tal 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» (19).

²³ Según White, 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».

²⁴ 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 no obstante como “literatura” como “valores literarios” y finalmente incluso como “el carácter inglés esencial” (66–67).

²⁵ Para ver un análisis más detenido de estas operaciones ver Hermida 2005, 2006, 2012a y 2013a.

²⁶ Como mencioné en la introducción, se delimita así un proceso arqueológico que debe construir aquello que supuestamente debería precederlo.

²⁷ Paul De Mann estudia la prosopopeya en tanto «figura de lectura». Si bien él se refiere específicamente a la autobiografía como prosopopeya, ya que otorga voz a una subjetividad que no existe como tal hasta tanto se escribe el relato, explica que esto ocurre en sentido amplio en todo texto. Esta figura retórica «desposee y desfigura en la misma medida en que restaura» (118). Desde este punto de vista, estas narrativas están articuladas a partir de este tropo ya que buscan definir «la nacionalidad» que es supuestamente el requisito de su existencia.

²⁸ Me he referido a estos quehaceres en Hermida 2001 y 2003.

²⁹ He analizado estas cuestiones en Hermida 2015a.

³⁰ Dice Dalmaroni: «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» (104).

³¹ 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. Según Bustello, «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» (3). 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) y ensayarán modos de intervención diferentes.

³² Según Roitenburd, 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 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.

³³ El subrayado es mío.

³⁴ 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)

³⁵ Me he referido con más detalle a estas cuestiones en Hermida 2014.

³⁶ Dice Rojas explícitamente: «la enseñanza primaria es escuela de ciudadanía, así en la extensión de los temas

estudiados como en la orientación de su propaganda política» (1909:78).

³⁷Joaquín V. González, por ejemplo, en las páginas de la *Revista de filosofía* califica la educación en nuestro país como un prodigio realizable, valiéndose una vez más de una alegoría que vincula la docencia con las ciencias naturales: «el prodigio es realizable, como en los procedimien-

tos 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 (...) hagamos que una idea matriz ritme, cohesionese, anime y dote de dinamismo propio a la ingente y compleja fábrica» (1915a:25).

Bibliografía

- ACEVEDO DÍAZ, EDUARDO (1910). *Los nuestros*. Buenos Aires: Martín García (Librero Editor).
- ALTAMIRANO, CARLOS (1979). «La fundación de la literatura argentina». *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires: CEAL, 1983, 107-168.
- ALVARADO, MAITE (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- ANDERMAN, JENS (2000). *Mapas de poder*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- BAUDRILLARD, JEAN (1969). *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI.
- BERTONI, LILIA A. (Comp.) (2007). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BHABHA, HOMI (Comp.) (2010). *Nación y narración. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOMBINI, GUSTAVO (2004). *Los arrabales de la literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BOTANA, NATALIO Y EZEQUIEL GALLO (1997). *De la República posible a la República verdadera (1880-1910)*. Buenos Aires: Emecé.
- 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* 5 [en línea]. Consultado el 9 de enero de 2005 en http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/05_8_NBusteloLafigurapoliticadeLugones.pdf
- COLMO, ALFREDO (1915). «Los estudios filosóficos en nuestra enseñanza oficial». *Revista de filosofía* 2, 21-68.
- CUCUZZA, HÉCTOR RUBÉN (2007). *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CHARTIER, ROGER (1996). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XVI y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- DALMARONI, MIGUEL (2006). *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- DEGIOVANNI, FERNANDO (2007). *Los textos de la patria: nacionalismo, políticas culturales y canon en Argentina*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- DE MAN, PAUL (1979). «La autobiografía como desfiguración». *Suplementos Anthropos* 29, 1991, 113-118.
- 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.

- ESTRIN, LAURA (1999). «Entre la historia y la literatura, una extensión. La *Historia de la literatura argentina*». *Políticas de la crítica*. Buenos Aires: Biblos, 75–114.
- FERNÁNDEZ, CRISTINA (2012). *José Ingenieros y los saberes modernos*. Córdoba: Alción.
- FUNES, PATRICIA (2006). *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. Buenos Aires: Prometeo.
- GARCÍA, GERMÁN (1970). *El inmigrante en la literatura argentina*. Buenos Aires: Marymar.
- GELLNER, ERNEST (1991). *Naciones y nacionalismo*. Madrid/Buenos Aires: Alianza.
- GONZALEZ, JOAQUÍN V. (1915). «Unidad de espíritu en la enseñanza argentina». *Revista de filosofía* I, 23–30.
- GRAMUGLIA, PABLO MARTÍNEZ (2006a). «Ricardo Rojas: una modernidad argentina». *Anuario del Centro de Estudios Históricos «Prof. Carlos S. A. Segreti»* 6. Consultado el 24 de diciembre de 2011 en <http://www.cehsegreti.com.ar>
- (2006b). «Voces y letras en la construcción del clásico nacional». *El interpretador. Literatura, arte y pensamiento* 28. Consultado el 24 de diciembre de 2011 en <http://www.elinterpretador.net/28>
- GROSSAC, PAUL (1980). «Escritos de Mariano Moreno». *Crítica literaria*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- 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 (2001). «La voz del historiador, la palabra del profesor, el susurro de un sujeto (sobre la *Historia de la literatura argentina* de Ricardo Rojas)» [en línea]. *Actas del Primer Congreso Internacional de Literatura. Áreas de literatura española, argentina e hispanoamericana*. Consultado el 9 de enero de 2015 en <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/letras/celehis/congreso/2001/actas/A/hermida.htm>
- (2003). «Enseñar a ser nación: la historia de la literatura argentina de Ricardo Rojas». *Revista Gestão em Ação* 2, 39–51.
- (2004). «La memoria nacional es un terreno de disputas. Lengua(s) y literatura(s) nacionales en la Argentina del Centenario» [en línea]. *Actas del II Congreso Internacional Celehis de Literatura*. Consultado el 9 de enero de 2015 en http://www.mdp.edu.ar/humanidades/letras/celehis/congreso/2004/actas/ind_autor.htm
- (2005). «Subjetividad y Nación. La *Historia de la literatura argentina* y *Eurindia* como ensayos de definición». *Actas de las XII Jornadas del Grupo de Teoría y Práctica psicoanalítica*. Mar del Plata: UNMDP/Facultad de Psicología, 109–122.
- (2006). «Cincelar escudos y blasones para construir la identidad (sobre *Blasón de Plata* de Ricardo Rojas)». *Actas de las XIII Jornadas del Grupo de Teoría y Práctica psicoanalítica*. Mar del Plata: UNMDP/Facultad de Psicología, 106–113.
- (2012a). «Escribir en la tierra el texto de la nación. La construcción de una territorialidad nacional en los textos de Ricardo Rojas», en María Coira, Rosalía Baltar y Carola Hermida, compiladoras. *Escenas interrumpidas II. Imágenes del fracaso, utopías y mitos de origen en la literatura nacional*. Mar del Plata: Katatay, 155–178.
- (2012b). «Coleccionar para educar. Acerca de “La Cultura Argentina” (1915–1928)» [en línea]. *Revista Estudios de Teoría Literaria* 2, 17–30. Consultado el 9 de enero de 2015 en <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/134>

- (2013a). «A cien años de la fundación de la cátedra de literatura argentina. Andamios en torno a una obra en construcción» [en línea]. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura* 7, 91-104. Consultado el 9 de enero de 2015 en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-7/MHermida.pdf/view>
- (2013b). «Figuraciones del coleccionista en “La Biblioteca Argentina” y “La Cultura Argentina”». *Actas del I Congreso Internacional Nuevos Horizontes de Iberoamérica*. Mendoza, 6 al 8 de noviembre de 2013.
- (2013c). «Tres introducciones de Ricardo Rojas». *Revista de Estudios Literaria* 4, 223-234. Consultado el 21 de enero de 2016 en <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/747/766>
- (2014). «Educación y lectura literaria en la *Revista de Filosofía* (1915-1929)» [en línea]. *Actas del V Congreso Internacional Celehis de Literatura*. Consultado el 9 de enero de 2015 en <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/letras/celehis/congreso/2014/index.htm>
- (2015a). «Cuando la literatura es una pedagogía. Lugones lector del *Martín Fierro*». *La Palabra* 26, 117-129. Consultado el 9 de enero de 2015 en http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/la_palabra/article/view/3246
- (2015b). «Lecturas de colección». *Catalejos. Revista de investigaciones sobre lectura, formación de lectores y literatura infantil* 1, 5-20. Consultado el 9 de enero de 2015 en <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1485>
- HOSBAWM, ERNEST (1989). *Naciones y nacionalismo*. Barcelona: Crítica, 1991.
- INGENIEROS, JOSÉ (1915). «La formación de una raza argentina». *Revista de Filosofía* 2, 464-483.
- INGENIEROS, JOSÉ (1916). «La filosofía científica en la organización de las universidades». *Revista de filosofía* 3, 285-306.
- KORN, FRANCIS Y LIDIA DE LA TORRE (1980). «Constituir la unidad nacional. 1880-1914», en Gallo Ezequiel Ferrari, compilador. *La Argentina del ochenta al Centenario*. Buenos Aires: Sudamericana, 585-594.
- MARIÁTEGUI, JOSÉ CARLOS (1928). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Caracas: Ayacucho, 2007.
- MERBILHÁA, MARGARITA (2014). «1900-1919. La organización del espacio editorial», en José Luis De Diego, director. *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 31-61.
- MERCANTE, VÍCTOR (1915). «Resultados generales de la psicología pedagógica». *Revista de filosofía* 1, 385-402.
- MONTALDO, GRACIELA (1989). «El origen de la historia». David Viñas, director. *Historia social de la literatura argentina. Yrigoyen, entre Borges y Arlt (1916-1930)*. Buenos Aires: Contrapunto, 23-30.
- MONTEAGUDO, BERNARDO (1916). *Escritos políticos*. Buenos Aires: La Cultura Argentina.
- ONEGA, GLADYS (1982). *La inmigración en la literatura argentina (1880-1910)*. Buenos Aires: CEAL.
- PASTORMERLO, SERGIO (2014). «1880-1899. El surgimiento de un mercado editorial», en José Luis De Diego, director. *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1-29.
- PELLETTIERI, OSVALDO (Ed.) (1999). *Inmigración italiana y teatro argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- POMIAN, KRYSSTOF (1997). «Colecção». *Enciclopédia Einaudi, Vol I, Memória-História*. Lisboa: Porto Imprensa Nacional, 51-86.

- PRIETO, ADOLFO (1988). *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Sudamericana.
- PUIGGRÓS, ADRIANA (Dir.) (1992). *Historia de la educación en la Argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- QUATTROCCHI-WOISSON, DIANA (1995). *Los males de la memoria. Historia y política en la Argentina*. Buenos Aires: Emecé.
- QUESADA, ERNESTO (1902). «El “criollismo” en la literatura argentina». Alfredo Rubione, compilador. *En torno al criollismo. Textos y polémica*. Buenos Aires: CEAL, 1983, 103–230.
- RIVAROLA, RODOLFO (1916). «El problema político de la educación». *Revista de filosofía* 1, 121–135.
- 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.
- ROJAS, RICARDO (1909). *La restauración nacionalista. Informe sobre educación* Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción pública – Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- (1915a). «Noticia preliminar». *Doctrina democrática*. Buenos Aires: La Facultad.
- (1915b). «Noticia preliminar». *Dogma socialista*. Buenos Aires: La Facultad.
- (1915c). «Noticia preliminar». *Bases*. Buenos Aires: La Facultad.
- (1928). «Noticia preliminar». *Conflicto y armonías de las razas en América*. Buenos Aires: La Facultad.
- ROMERO, LUIS ALBERTO (Coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- RUBIONE, ALFREDO (Comp.) (1983). *En torno al criollismo. Textos y polémica*. Buenos Aires: CEAL.
- SARDI, VALERIA (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- (2010). *El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- STEWART, SUSAN (2013). *El ansia. Narrativas de la miniatura, lo gigantesco, el souvenir y la colección*. Rosario: Beatriz Viterbo/Universidad Nacional de Rosario.
- TEDESCO, JUAN CARLOS (1986). *Educación y sociedad en Argentina*. Buenos Aires: Solar.
- TERÁN, OSCAR (1986). «José Ingenieros o la voluntad de saber». *En busca de la ideología argentina*. Buenos Aires: Catálogos, 51–83.
- WHITE, HAYDEN (1987). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.
- VÁZQUEZ VILLANUEVA, GRACIANA (1997). «Corregir la lengua, corregir la etnia, corregir la nación. La *Restauración Nacionalista* de Ricardo Rojas». *S y C* 8, 125–138.
- VÁZQUEZ VILLANUEVA, GRACIANA (2004). «Los linajes de la traducción en la Argentina: política de la traducción, génesis de la literatura». *Hermeneus* 6, 183–202.
- (2005). «Una política lingüística en el callejón: Hacer la nación, unificar la lengua en Argentina (1890–1900)». *Revista Lenguaje* 34, 97–123.
- VIÑAS, DAVID (1989). «Algunos protagonistas, nudos y crispaciones». *Yrigoyen, entre Borges y Arlt (1916–1930)*. Buenos Aires: Contrapunto, 7–21.
- WEINBERG, GREGORIO (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- WILLIAMS, RAYMOND (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.