

The background of the cover is a classical painting depicting a classroom scene. A teacher in a white robe stands at the front, gesturing towards a group of students. The students are dressed in period clothing, and the scene is set in a room with stone walls and a large window. The overall color palette is warm, with earthy tones and highlights of red and blue.

ADRIANA CROLLA



LEER y ENSEÑAR

SESENTA AÑOS Y UNA HISTORIA

la ITALIANIDAD

EN LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL LITORAL



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL LITORAL**

Rector

Enrique Mammarella

Secretario de Planeamiento

Institucional y Académico

Miguel Irigoyen



Dirección editorial

Ivana Tosti

Coordinación editorial

María Alejandra Sadrán

Coordinación diseño

Alina Hill

Coordinación comercial

José Díaz

Corrección

Lucía Bergamasco

Diseño de tapa

Alina Hill

Diagramación interior

Analía Drago

© Ediciones UNL, 2021.

—

Sugerencias y comentarios

editorial@unl.edu.ar

www.unl.edu.ar/editorial

Crolla, Adriana Cristina

Leer y enseñar la italianidad : sesenta años
y una historia en la Universidad Nacional del
Litoral / Adriana Cristina Crolla.

1a ed . Santa Fe : Ediciones UNL, 2021.

Libro digital, PDF - (Ediciones especiales)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-749-304-7

1. Educación Superior. 2. Historia de las
Instituciones. I. Título.

CDD 378.00982

© Adriana Crolla, 2021.



Leer y enseñar la italianidad

Sesenta años y una historia en la
Universidad Nacional del Litoral

Adriana C. Crolla

Índice

7 A modo de *excursus*

PARTE I. La enseñanza de la literatura italiana en la Argentina

CAPÍTULO I

- 13 **Fundamentos ideológicos y variaciones curriculares**
- 13 1. De la teoría romántica comparada sobre las literaturas europeas: Madame de Staël y el Conde de Sismondi
- 23 2. De la recepción del ideario de Madame de Staël y del Conde de Sismondi por la Generación del '37
- 26 3. De la teoría romántica en el primer currículum en la Universidad de Buenos Aires
- 35 4. De recortes y variaciones: Literatura/s de (la) Europa Meridional, Literatura Meridional, Literatura en Idioma Italiano y Francés, Literatura Francesa e Italiana
- 40 5. De la enseñanza de la literatura italiana en otros centros universitarios y de educación superior en el país

CAPÍTULO II

- 49 **La impronta italiana en la universidad argentina**
- 49 1. Gino Germani y la sociología científica
- 52 2. Vanni Blengino: la escuela «germaniana» *oltre l'oceano*
- 54 3. Cesare Civita y la edad de oro de la industria editorial
- 57 4. Los italianos judíos y la academia argentina
- 58 5. Ángel Battistessa, Gherardo Marone, Furio Lilli y Eugenio Castelli: la literatura italiana en los espacios de la traducción, la enseñanza y la crítica

CAPÍTULO III

Leyendo la italianidad en Santa Fe: su universidad y universo intelectual

- 71 1. El Instituto de Cinematografía de la UNL
- 77 2. Hugo Gola y Juan José Saer
- 84 3. Cesare Pavese, traductor de tradiciones

PARTE II

- 99 **Sesenta años de una institución en sus varios movimientos (1952–2013)**
101 1. Recorridos. Del Instituto Superior del Profesorado a la Facultad de Humanidades y Ciencias
111 2. Laberintos institucionales, derroteros físicos
111 3. Títulos y planes de estudios
136 4. Del Departamento de Castellano al Departamento de Letras

PARTE III

- 147 **La enseñanza de la Literatura Italiana en la UNL: perfiles y programas**
147 1. Los inicios: abriendo horizontes de lectura
152 2. Constitución del espacio curricular. Los derroteros del nombre y la cuestión de la periodización
153 3. Propuestas programáticas, una lectura posible
163 4. Arribos...

165 Bibliografía

173 Anexos (cuadros y entrevistas)

A modo de *excursus*

El año 2012 es particularmente importante para la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, espacio académico que condensa los tópicos e indagaciones de la presente publicación.

El 16 de julio de 1952 el rector Raúl N. Rapela encomendaba a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación la posibilidad de creación en Santa Fe durante 1953 de un Profesorado de Ciencias y Letras. El 12 de diciembre de ese mismo año designaba como director organizador a Ricardo L. Pallotti y por Res. 42 del 4 de febrero de 1953, se declaraba oficialmente creado el Instituto del Profesorado según el proyecto de organización y funcionamiento preparado *ad hoc* por dicho funcionario.

En 1987 y luego de haber sufrido una serie de transformaciones, aquella primera matriz institucional educativa se transformó en Facultad. Primero bajo la denominación de Facultad de Formación Docente en Ciencias. Y desde el 12 de octubre de 2000 como Facultad de Humanidades y Ciencias.

Por tanto, 2012 es un año doblemente celebratorio. Pues la comunidad universitaria festeja los 60 años de la creación en su seno de un primer ámbito destinado a la formación docente y al mismo tiempo, los 25 años de su transformación en unidad académica con rango de Facultad. Ámbito donde hoy día conviven productivamente las humanidades y las ciencias.

Celebración que extendemos al 2013 por los sesenta años transcurridos desde la fecha de creación y apertura del primer instituto de Formación Docente en la sede santafesina de la UNL. Año en que ve la luz también este libro con la pretensión de aportar elementos a la reconstrucción de una parte de la memoria institucional.

Fechas fundacionales transcendentales entonces, tanto para la historia de la Universidad Nacional del Litoral como para la misma sede académica donde encuentra radicación la enseñanza y el estudio de la italianística.

Este libro pretende rendir un homenaje ofreciéndose como testimonio de vida institucional, lo más documentado y exhaustivo posible (a pesar de las dificultades y el esfuerzo que insumió la búsqueda y recopilación de fuentes muchas veces dispersas o parciales) de recorridos que condensan una memoria colectiva ajetreada, activa y, durante muchos años, silenciada.

Al mismo tiempo, constituye un conglomerado de trazas y huellas académicas autobiográficas, en mis 40 años de pertenencia institucional, primero como alumna y luego como integrante del plantel docente, y por ende, testigo clave de sus especiales recorridos.

El contenido de esta publicación es una versión resumida de la tesis con la que alcanzara el título de Magister en Docencia Universitaria. Trabajo que tuvo como objetivo indagar las peculiaridades del proceso experimentado en la enseñanza de las literaturas traducidas y en especial la literatura italiana en la formación del profesor de Letras en el currículo de la UNL. Investigación que se centró en el período comprendido entre 1960 y 1980, por ser el de mayor interés en cuanto a los avatares históricos, institucionales y disciplinares.

Para dilucidar la particularidad y trascendencia de las decisiones y acciones tomadas por las sucesivas autoridades en dicho período, se volvió insoslayable dedicar en la tesis, un espacio sustancial a las peculiaridades que asumió la presencia italiana en la Argentina, los derroteros del proceso inmigratorio en el país en sus diferentes fases y configuraciones, su incidencia en la conformación de una idiosincrasia local y en particular en la zona donde se encuentra radicada la UNL, reconocida como Pampa Gringa.

Luego se propuso un panorama de los sucesos políticos y sociales que signaron dichas décadas, así como el modo en que esto impactó en la configuración de un campo intelectual de peculiares perfiles. El período se manifestaba fructífero para investigar un momento de inflexión en los intelectuales argentinos y santafesinos y su compromiso a la luz de las demandas y postulaciones que los acontecimientos políticos nacionales e internacionales solicitaban. Los procesos y las tensiones que se establecieron en el pasaje de nuevas «aduanas» y sus inscripciones en las textualidades que las registraron, dan cuenta de un rechazo a la estética neorromántica y un replanteo crítico del sentido de lo literario a partir de un estudio responsable de la realidad social–local y exterior basado en una marcada apertura a lo foráneo. Lo que se tradujo en una importante producción ensayística, periodística, de traducción y de divulgación, tanto de los referentes culturales extranjeros, en particular italianos y franceses contemporáneos, como de aquéllos consagrados por las propias tradiciones literarias.

Una vez elaborado dicho panorama en su complejidad y extensividad se procedió a asediar el problema central desde diferentes angulaturas, parte de las cuales conforman los diferentes capítulos del presente texto.

La publicación se organiza en tres partes. La primera conforma un recorrido histórico–disciplinar, la segunda una minuciosa reconstrucción de los avatares institucionales a fin de hacer visible los diferentes procesos y poder contar, para la tercera, con un acopio de datos y elementos que permitan explicar el modo específico de inserción de la disciplina y sus articulaciones en los distintos espacios curriculares.

La primera parte se organiza a partir de dos figuras relevantes del Romanticismo francés, Mme. de Staël y el Conde de Sismondi y de los ideólogos del *Risorgimento* italiano. Luego se avanza en la recepción de dichos postulados y en su impacto en los letrados de la Generación de 1837. Así como en las luchas y «arenas» políticas, ideológicas y didácticas, entabladas luego por los ideólogos de la Generación del Centenario y los integrantes de la Generación de 1880, responsables de la revolución pedagógica en el país.

Todo lo cual ha posibilitado hacer luz sobre los modos en que se fue configurando disciplinarmente el estudio de la Literatura Francesa e Italiana en la Universidad argentina, y en particular en la sede santafesina. Y además se pudo llegar a una explicación plausible, de impronta comparada, sobre el modo particular que asumió dicho espacio y su inserción en las diferentes propuestas programáticas.

Esto mismo se completa con la reconstrucción del primer espacio disciplinar gestado en 1895 en la Universidad de Buenos Aires, que da inicio a la formación universitaria de profesores de Letras en el país y a la incidencia que tuvo en los diseños de otras sedes académicas terciarias y universitarias. Lo que permite llegar a demostrar las decisiones de política educacional que motivaron la aparición de un recorte disciplinar denominado «Literatura en lengua italiana y francesa», cuando se diseña el primer plan de estudios del Profesorado de Letras, en la por entonces Escuela Universitaria del Profesorado de la UNL en 1970.

Para abarcar en toda su complejidad la inserción de «lo italiano» en el seno de los estudios de formación superior en Argentina, se reconstruye su presencia en la Universidad argentina en su conjunto, con la necesaria recuperación de aquellas figuras que la gestaron y la posicionaron académicamente. En cuanto a la sede santafesina, se amplía el panorama indagando lo acaecido en otras dependencias universitarias, con fuertes articulaciones con el, por entonces, recientemente creado Instituto del Profesorado. En especial el Instituto de Cinematografía y sus principales referentes en el área de las letras: Juan José Saer y Hugo Gola. Docentes responsables de haber activado dispositivos de lectura receptivos a la cultura y la literatura italiana y francesa y gestores de tradiciones de fuerte impronta itálica, con considerable impacto en el imaginario y la cultura de los profesores de Letras e intelectuales formados en su seno.

La segunda parte propone la reconstrucción histórica, en modo completo y abarcador, de la actual Facultad de Humanidades y Ciencias, en sus 60 años de

vida institucional. Un sesudo y completo análisis de los documentos consultados, entrevistas realizadas a docentes, alumnos y responsables de los diseños curriculares, así como la inclusión de los historiales académicos de sus actores, tanto de la sede Rosario como —con posterioridad a 1970—, de Santa Fe, con el que se pretende completar el panorama en toda su complejidad.

La tercera parte se destina a la disciplina en cuestión y a cómo se fue organizando didácticamente. Se llevó a cabo a partir del análisis de los programas, los encuadres metodológicos y el encuadre que la perspectiva comparada, ya visible en algunas propuestas programáticas, brinda a los estudios literarios, reforzando la convicción de la pertinencia de su implementación en los espacios formadores.

Considero finalmente que el mayor aporte de estos resultados lo constituye el archivo documental que acompaña al texto y que contiene una cantidad de cuadros sinópticos donde se resume el contenido de los documentos oficiales más relevantes, lo que permite observar, en panorámica y en su diacronía, los procesos institucionales: los numerosos cambios de dependencias, de nombres, de carreras, planes de estudios, títulos e incumbencias y el perfil particular que la disciplina fue adquiriendo en su seno a lo largo del tiempo.

El archivo se completa con las entrevistas realizadas a referentes principales que todavía nos pueden brindar su saber y memoria, con la pretensión de rendir homenaje a los ideólogos, directores, fundadores, docentes y alumnos que transitaron estas aulas.

En resumidas cuentas, un prisma poliédrico y proteico de una misma historia con varios movimientos y al compás de sentidas melodías.

Una tarea de este tenor no puede ser realizada sin la colaboración y el entusiasmo de muchos. Vaya por tanto mi agradecimiento a la generosidad y disponibilidad de todos los docentes, colegas y personal administrativo que pusieron su granito de arena y ayudaron a conformar y enriquecer el archivo, favoreciendo la consecución de estas indagaciones.

Mi especial gratitud a Susana Romano Sued y Analía Gerbaudo quienes me condujeron e ilustraron con sus conocimientos y precisas sugerencias. A Daniel Capano, Victoria Baraldi y Germán Prósperi porque al evaluar supieron entender y avalar mis indagaciones. A Carmen Rodríguez Martín porque sin su inestimable colaboración me hubiera sido mucho más difícil, si no imposible, acceder a la lectura de ciertos materiales. A Agustín Godoy y a Silvia Z. de Clément por la atenta y precisa lectura de esta escritura. A Analía Borlle por sus iniciales diseños.

Finalmente, un recuerdo merecido para mis maestros Zunilda Manavella, Dina San Emeterio, Eugenio Castelli y Ricardo Ahumada.

Parte I

La enseñanza de la literatura
italiana en la Argentina

Capítulo I

Fundamentos ideológicos y variaciones curriculares

¡Nous autres italiens!

Mme. de Staël

1. De la teoría romántica comparada sobre las literaturas europeas: Mme. de Staël y el Conde de Sismondi

Desde los comienzos del siglo XIX y con el desarrollo del pensamiento romántico, se impone en Europa la idea de que la literatura debe ser un reflejo de la sociedad (Louis de Bonald, *Mercur de France*, 1802). Es fundamental en esta línea la escritora francesa Mme. de Staël (París 1776–1817) llamada Ana Luisa Germana Necker, hija de un banquero y ministro de Luis XVI y casada con el barón de Staël Holstein, embajador de Suecia en Francia.

Ferviente defensora de la monarquía y de los reyes, Mme. de Staël colabora en el fracasado plan de evasión de las Tullerías de Luis XVI y María Antonieta y durante el Imperio asume una clara postura opositora al creciente despotismo napoleónico.

En 1802 la policía de Napoleón la obliga a partir al exilio, donde permanece sin retornar hasta 1814, encontrando refugio en la Alemania del norte (en Weimar y Berlín), en Italia y en Suiza. Establece amistad con los hermanos Augusto y Federico Schlegel, siendo Augusto el preceptor de sus hijos, y quien la pone en conocimiento del mundo alemán e influye, con su fervor por el ideario romántico, en la abolición de las reglas y en la defensa del entusiasmo como virtud.

El contacto con la cultura y la sociedad alemanas, tan despreciadas en Francia, lleva a Mme. de Staël a repensar las relaciones entre estas literaturas y a criticar la estrechez manifestada por Francia en la recepción de la cultura alemana. Y a batallar contra la negativa de los franceses para reconocer los efectos benéficos de una cultura tan rica y refinada como la germánica. Se opone a la mentalidad de sus coterráneos por su altanero aislamiento y su férreo normativismo clasicista, lo que había llevado a la literatura francesa, opina, a un estado de asfixia al diluir el valor de la palabra en la insustancialidad de la conversación galante.

Mme. de Staël da muestras de una inusual apertura mental e ideológica ya en un temprano ensayo: *De la littérature* (1800) en el cual propone una perspectiva

superadora para caracterizar el espíritu de una literatura y determinar su coherencia esencial y lógica interna, pivoteando en el concepto de nación pero con un respiro más amplio, centrado en un eje espacial norte-sur que desarrollará fundamentalmente en *De l'Allemagne*, y por ende, «comparatista», para analizar la interinfluencia entre las costumbres, la religión y las leyes con la literatura:

Je me suis proposé d'examiner quelle est l'influence de la religion, des mœurs et des lois sur la littérature, et quelle est l'influence de la littérature sur la religion, les mœurs et les lois. Il existe, dans la langue française, sur l'art d'écrire et sur les principes du goût, des traités qui ne laissent rien à désirer;¹ mais il me semble que l'on n'a pas suffisamment analysé les causes morales et politiques qui modifient l'esprit de la littérature. Il me semble que l'on n'a pas encore considéré comment les facultés humaines se sont graduellement développées par les ouvrages illustres en tout genre, qui ont été composés depuis Homère jusqu'à nos jours (1991:65).²

Y analiza comparativamente los países del Midi con los nórdicos, explicando:

Il existe, ce me semble, deux littératures tout à fait distinctes, celle qui vient du Midi et celle qui descend du Nord; celle dont Homère est la première source, celle dont Ossian est l'origine. Les Grecs, les Latins, les Italiens, les Espagnols et les Français du siècle de Louis XIV, appartiennent au genre de littérature que j'appellerai la littérature du Midi. Les ouvrages anglais, les ouvrages allemands et quelques écrits des Danois et des Suédois, doivent être classés dans la littérature du Nord, dans celle qui a commencé par les Bardes Ecossois, les Fables Islandaises et les Poésies Scandinaves [...].

L'on ne peut décider d'une manière générale entre les deux genres de poésie dont Homère et Ossian sont comme les premiers modèles. Toutes mes impressions, toutes mes idées me portent de préférence vers la littérature du nord; mais ce dont il s'agit, maintenant, c'est d'examiner ses caractères distinctifs.

Le climat est certainement l'une des raisons principales des différences qui existent entre les images qui plaisent dans le nord et celles qu'on aime à se rappeler dans le Midi. Les rêveries des poètes peuvent enfanter des objets extraordinaires; mais les impressions d'habitude se retrouvent nécessairement dans tout ce que l'on compose. Éviter le souvenir de ces impressions, ce serait perdre le plus grand des avantages, celui de peindre ce qu'on a soi-même éprouvé. Les poètes du Midi mêlent sans cesse l'image de la fraîcheur, des bois touffus, des ruisseaux limpides, à tous les sentiments de la vie. Ils ne se retracent pas même les jouissances du coeur, sans y mêler l'idée de l'ombre bienfaisante qui doit les préserver des brûlantes ardeurs du soleil. Cette nature si vive qui les environne excite en eux plus de mouvements que de pensées.

C'est à tort, ce me semble, qu'on a dit que les passions étaient plus violentes dans le Midi que dans le nord. On y voit plus d'intérêts divers, mais moins d'intensité dans une même pensée; or c'est la fixité qui produit les miracles de la passion et de la volonté. Les peuples du Nord sont moins occupés des plaisirs que de la douleur, et leur imagination n'en est que plus féconde. Le spectacle de la nature agit fortement sur eux; elle agit, comme elle se montre dans leurs climats, toujours sombre et nébuleuse. Sans doute les diverses circonstances de la vie peuvent varier cette disposition à la mélancolie; mais elle porte seule l'empreinte de l'esprit national. Il ne faut chercher dans un peuple, comme dans un homme, que son trait caractéristique: tous les autres sont l'effet de mille hasards différents; celui-là seul constitue son être (203-206).³

Incluimos esta extensa cita para que se vea la claridad con que la estudiosa aborda las características que singularizan a los pueblos del norte y del sur de Europa y sus diversos *élans*, atribuidos a la influencia del clima y del entorno natural.

Esta idea no era del todo nueva puesto que ya Rousseau bastante tiempo antes había expresado algunas consideraciones al respecto y Charles de Villiers lo había desarrollado en algunos artículos. Pero a la francesa le corresponde el mérito de presentarla de manera más orgánica, bajo la forma de una teoría, fundada en demostraciones y argumentos y enriqueciendo sus razonamientos al incorporar el factor de la filiación religiosa de una y otra cultura: el mundo germánico, fundamentalmente protestante, y el mundo latino de fuerte raigambre católica.

En las obras sucesivas *Corinne, où l'Italie* (1808) y *De l'Allemagne* (1813–1814) Mme. de Staël desarrolla con mayor amplitud estas diferencias idiosincrásicas entre los países del sur y del norte europeo, para demostrar la incidencia del clima en el carácter de los pueblos y en la literatura, convirtiéndose así en una defensora de la finalidad utilitarista y cívica de la literatura moderna, por oposición a la postura esteticista e inmanentista que la precedía.

Se puede afirmar que con estas contribuciones nace la Sociología de la Literatura y que por su formación y convicción puede ser considerada una comparatista *avant la lettre*. Sus planteos son reconocidos en los desarrollos actuales del comparatismo literario desde los estudios de género. Sarah Webster Godwin, antes de focalizar en las convergencias–divergencias entre feminismo y *new historicism*, hace notar que la primera gran estudiosa comparatista historicista fue Mme. de Staël y que su obra no ha sido todavía suficientemente estudiada:

La contribución de Mme. de Staël hace visible que la teoría historicista feminista ocupe un puesto central en los recorridos de la literatura comparada; la comparación entre culturas literarias estimula la comparación y la definición de géneros. (Godwin cit. en Borghi y Svandrlik, 1996:36. La trad. nos pertenece)

Su palacio en Suiza se convirtió en una especie de academia frecuentada permanentemente por los más relevantes intelectuales de la época, entre ellos Benjamin Constant, quien la acompaña en el exilio, los críticos alemanes Schlegel, el Conde de Sismondi, Paul-Henri Mallet, Charles de Villiers, Adalberto de Chamizo, Charles Victor de Bonstetten y Prosper de Barante. Un ámbito de notable circulación y discusión de ideas donde no se cesaba de leer y de traducir textos provenientes de diferentes contextos y lenguas.

El influjo de la crítica romántica la acerca a otros intelectuales de la época y le permite proponer una postura nacionalista basada en la idea de «una tercera Francia» que rehuyese tanto del antiguo régimen como del extremismo del terror, superando cerrados dogmatismos. Este mismo espíritu sustentará su salón parisino durante el posterior período de la Restauración, siendo el más concurrido y el que estuvo más tiempo abierto porque su anfitriona lo concibió como «un hospital destinado a los heridos de todos los partidos».

De l'Allemagne es un libro esencial para entender el estado de situación de la literatura francesa durante el período napoleónico y la esterilidad que había alcanzado en su «sueño filosófico». Por la renovación que propugnaba esta obra fue catalogada como sospechosa y de «extranjerizante»: «Vuestra obra no es francesa», se le dijo a modo de explicación cuando intentó una primera publicación en París en 1810. Primero se le expurgaron algunos pasajes, pero finalmente una orden superior proveniente del Ministro Rovigo ordenó que se rompieran los moldes de imprenta. A duras penas la autora pudo salvar un ejemplar de las pruebas de galera y así lograr publicarlo en Inglaterra en 1813. Un año después, tras la caída de Napoleón y la instauración de la Restauración, se publica finalmente en Francia.

Desde el punto de vista literario, su obra servirá de referencia para un proceso posterior de flexibilización del paradigma poético posaristotélico y una ampliación del espacio de los límites genéricos y estilísticos. Un inicial comparatismo se insinúa en contexto francés al ponerse en diálogo las literaturas antiguas con las modernas, lo clásico y lo cristiano, lo nacional y lo extranjero.

Su notable incidencia en la formación de las nuevas corrientes de pensamiento y de postulación de nuevos paradigmas teóricos, es visible cuando se piensa que entre su libro sobre Alemania y el prefacio de *Cromwell* (1830) de Víctor Hugo, considerado el manifiesto poético del Romanticismo francés, sólo mediarán quince años. Y que el famoso adalid del Romanticismo no hace más que reinterpretar en clave nacionalista, los planteos innovadores de su compatriota.

Y ello es posible porque dichas transformaciones corren paralelas al creciente nacionalismo que el movimiento romántico impulsa, renovando los conceptos de nación, estado, patria, idioma nacional y cultura nacional. Pero este avasallador nacionalismo de nuevo cuño necesitará, paradójicamente, de un gran esfuerzo de integración que irá dando origen a un renovador internacionalismo. Revolución que ya la lúcida escritora francesa había podido vislumbrar y explicar en

sus tempranos ensayos explicitando directamente en el prefacio del libro que la censura del Ministro Rovigo había tratado de expurgar:

No disimulo que voy a exponer tanto en literatura como en filosoffa, opiniones extrañas a las que reinan en Francia; pero parezcan justas o no, se las adopte o se las combata, siempre darán que pensar. [Pues, me imagino que no queremos levantar, en torno a la Francia literaria, una gran muralla de la China que impida penetrar las ideas exteriores] (Mme. de Staël, 1947:17).⁴

En *De l'Allemagne* reconoce tres razas en Europa: la latina, la germánica y la eslava. La primera (conformada por la francesa, italiana, española y portuguesa) se diferencia por una menor tendencia hacia las ideas abstractas y por un mayor disfrute de los placeres e intereses terrestres así como por una mayor habilidad en el arte de la dominación, heredada de los romanos.

Las tres razas también se diferencian por una marca temporal que las define en relación con el pasado histórico que las ha configurado y por ello reconoce que:

Las naciones cuya cultura intelectual es de origen latino están más antiguamente civilizadas que las demás; en su mayoría han heredado la hábil sagacidad de los romanos en el manejo de los negocios mundanos [...] esta parte de Europa cuyas lenguas derivan del latín y que ha sido iniciada muy temprano en la política de Roma, mantiene el carácter de una vieja civilización pagana en su origen (Mme. de Staël, 1947:15).

Las germánicas y eslavas comparten un perfil más primitivo y un abrupto pasaje de la barbarie al Medioevo, período donde cada una buscó su marco de referencia. Por ello encuentra que en el ámbito de la Europa literaria habría dos grandes y marcadas divisiones: una literatura «clásica» que imita los antiguos, ligada a una religión de esencia espiritual (la de los países latinos) y otra «romántica» que debe su nacimiento al espíritu de la Edad Media y de impronta pagana (la de los países eslavos y germánicos). En este sentido afirma:

El carácter nacional influye en la literatura; la literatura y la filosofía en la religión, y el conjunto es el único que puede darnos a conocer por entero cada parte; pero sin embargo habría que someterse a una división aparente para reunir finalmente todos los radios en un mismo centro (Mme. de Staël, 1947:17).

Uno de los rasgos distintivos que encuentra para diferenciar el carácter francés del alemán es que Francia se caracteriza por la moral social y los prejuicios nacionalistas que han contribuido para definir su ascendiente sobre Europa. Los alemanes, más propensos a una innegable moralidad individual se encuentran demasiado

fragmentados políticamente y es demasiada la consideración que tributan hacia los extranjeros, lo que atenta contra la defensa y consolidación de un común espíritu germánico.

Por otro lado, al analizar las diferencias internas entre una Europa del norte más creadora y una Europa del sur más indolente, no deja de reconocer la influencia de la geografía y del clima en la determinación de la idiosincrasia y de las costumbres. Los países soleados y cálidos del sur son más «clásicos», mientras los países fríos, brumosos, oscuros, son más «románticos» (es decir, más imaginativos e introvertidos) porque están más acostumbrados al rigor y manifiestan mayor inclinación a los goces del alma, careciendo sus individuos de «esa gracia y vivacidad que da la naturaleza en los países cálidos». Pero, aun cuando los países templados son más proclives para la sociedad que para la poesía:

Son las delicias del sur o los rigores del norte los que conmueven fuertemente la imaginación. Ya se luche contra la naturaleza, ya se embriague en sus dones, el poder de la creación no es menos fuerte, y despierta en nosotros el sentimiento de las bellas artes o el instinto de los misterios del alma (Mme. de Staël, 1947:20).

Si bien en su obra se dedica a analizar comparativamente a Alemania con su Francia natal, en algunos momentos también se remite a Italia destacando sus virtudes. Así por ejemplo compara a Alemania con Italia por la profusión de poetas y por un común y universal amor al arte. Al reconocer que la cantidad de una producción, sin importar el género, señala la inclinación natural de cada nación, los alemanes —dice Mme. de Staël— improvisan escribiendo y esta gran facilidad es el verdadero signo de su talento en las bellas artes. Por otra parte, en relación a las lenguas, recupera la frase de Rousseau: «las lenguas del sur son hijas de la alegría y las del norte de la necesidad». Por ello reconoce que el italiano y el español se modulan como un canto armonioso mientras que el francés es más adecuado a la conversación. Los debates parlamentarios y la energía natural de la nación inglesa han dado a su lengua un carácter más expresivo que prosódico. El alemán es más filosófico que el italiano y más atrevidamente poético que el francés, pero más rígido y menos evolucionado.

Esta teoría histórico-genetista de la literatura y de la cultura en relación al contexto de emergencia, que Mme. de Staël expande y consolida, había tenido un antecedente destacado en los desarrollos de Charles Louis de Secondat, barón de la Brède y de Montesquieu (1689–1755) jurista y filósofo francés, quien en su libro *De l'esprit des lois* y en particular en el segundo capítulo del xiv^o volumen: *Comment les hommes sont différents dans les divers climats*, desarrolla la teoría de la influencia del clima en las leyes y en las instituciones humanas, aportando conclusiones basadas en razones médicas y biológicas para justificar las diferencias de temperamento entre los hombres del norte y del sur.

Montesquieu confronta las leyes e instituciones de los pueblos del mundo para demostrar su relativismo y la dependencia de las condiciones económicas al clima y a la posición geográfica. Por tanto infiere que la vida de los pueblos no debe modelarse sobre las leyes, sino que son las leyes las que deben plasmarse a partir de la idiosincrasia.⁵

Algunas décadas después, los participantes del Grupo de Coppet ginebrino recogen estas teorías. Entre ellos, el escritor Charles–Victor de Bonstetten (Berna, 1745– Ginebra, 1832) autor del libro titulado *L'homme du Midi et l'homme du nord, où l'influence du climat* (1826).

Otro frecuente participante de la residencia suiza de Mme. de Staël, Jean–Charles–Léonard Sismondi (Ginebra, 1773–1842)⁶ aplicará estas ideas para el análisis de lo literario. Una común aversión hacia Napoleón lo acerca a la anfitriona, siendo tempranamente invitado y pasando a integrar el grupo selecto del Palacio de Coppet en Ginebra.

Según una mención en su *Journal*, escrito entre el 29 de noviembre y el 7 de diciembre de 1802, se puede datar que en esos días es invitado por primera vez a Coppet, donde se inicia una amistad que durará más de quince años hasta la muerte de la francesa. La amistad entre ambos resistió las pruebas más difíciles ejerciéndose en pensamiento y obra una influencia mutua. Por ejemplo, según Goethe, la francesa era incapaz de entender y querer a Italia, pero lo logra gracias a Sismondi quien la acompaña en su viaje por la península y luego de largas e interesantes discusiones, la ayuda a comprender el alma italiana a través de la atención en los testimonios dejados por el Medioevo en la vida concreta de los hombres. Elementos que enriquecen la escritura de su *Corinne ou l'Italie* (1808) obra que alcanza gran difusión sobre todo gracias a la acción concreta de promoción que desarrolla el mismo Sismondi, como lo deja explicitado en varias cartas. El ginebrino asume también la tarea de supervisar su redacción y traducción al italiano, revisando el trabajo realizado por la traductora florentina y haciendo numerosas correcciones, seguro de saber interpretar el pensamiento y las intenciones de la autora.

Admirador incondicional, Sismondi no sólo la siguió en su viaje por Italia entre 1804 y 1805 compartiendo las veladas de su salón florentino y romano, sino que la acompañó también, entre 1808 y 1810, en su recorrido por Austria y Alemania. Después de la caída de Napoleón mientras Mme. de Staël retorna a Francia vía Inglaterra, Sismondi regresa a la vida política ginebrina. Con posterioridad, su ideario liberal lo indujo a trasladarse a París donde frecuentó la sociedad literaria y participó de las postrimerías de la empresa napoleónica.

Sismondi alternó durante su vida tres residencias que marcaron una particular apertura a los varios mundos ideológicos y culturales europeos: Ginebra, París e Italia. Es reconocido como un importante teórico de economía política y autor de numerosos ensayos, entre ellos un primer tratado de 1803 *De la richesse commerciale*.

Si bien su consagración como economista le llega con *Nouveaux principes d'économie politique, où de la Richesse dans ses rapports avec la population* (1819) donde plasma la tesis de que la economía debe formar parte de una amplia ciencia de gobierno que regule la relación entre el progreso y el bienestar.⁷

En los encuentros de Coppet, sus asiduos concurrentes habían conformado una especie de cofradía fronteriza entre la cultura francesa, alemana e italiana, representada por los hermanos Schlegel, C. V. de Bonstetten, Paul Henri Mallet (fallecido en 1807) quien inicia a Sismondi y a los concurrentes en el conocimiento de las literaturas septentrionales, Benjamin Constant, E. Dumont, Adelbert von Chamisso, así como los intelectuales Claude Fauriel, Charles de Villers, Wilhelm von Humboldt (hermano del célebre Alexander), Claude Hochet y el poeta danés Oehlenschlaeger, entre otros. Es en el vitalismo de este acogedor cenáculo y su efervescente cosmopolitismo intelectual (que Stendhal agudamente definió como «les états généraux de l'opinion européenne») donde se plasmaron las ideas románticas más influyentes de la época, basadas en el estudio de la psicología comparada de los pueblos del norte y del Midi, y en particular, de sus literaturas. En estos encuentros el genio y la inteligencia de la anfitriona encandilaron a Sismondi.

A partir de la teoría de Herder, se había difundido entre ellos la admiración por aquellos momentos de la historia considerados menores. La Edad Media, no sólo la alemana sino también la de los pueblos neolatinos, permanentemente soslayada, había sido recuperada por Mme. de Staël en su temprano ensayo sobre la literatura (1800). Sismondi, con su profundo amor por Italia y su historia medieval, se apropia entusiastamente de estas ideas.

En una carta que le envía a la Condesa de Albany en 1810, afirma: «l'Italie était, dans le temps dont j'ai écrit l'histoire, le point le plus lumineux de l'histoire, le centre des richesses et des lumières, et celui de toutes les negociations» (Pellegrini, 1926:11).⁸ Pero a diferencia de su anfitriona da un valor secundario al efecto del clima considerando más importante la influencia del gobierno y de las leyes, proponiendo una visión intermedia entre la corriente de Coppet y el pensamiento de Montesquieu.

En momentos en que se encontraba escribiendo su monumental *Histoire des Républiques* (comenzada en 1796 y finalizada en 1817) y con el fin de elaborar un cuadro más completo de las épocas estudiadas, comienza a ocuparse del estudio de la cultura y de la literatura. Saberes que brinda en un curso que imparte en Ginebra en 1812 sobre *La Literatura de la Europa Meridional*. Desde hacía un tiempo, Sismondi venía elaborando el proyecto de escribir una obra que abrazara todas las literaturas europeas y para esto le sirvió de mucha utilidad la división de los dos grupos literarios entre el norte y el sur desarrollada por su amiga, sin mucha sustentación científica pero de innegable aplicación práctica.

El curso le permitió organizar materiales y recorridos sobre la literatura europea que venía preparando desde hacía tiempo. La sistematización de las ideas y la exposición en el seno de una ciudad que por tradición y forma de vida se presentaba

como la más cosmopolita de Europa, fue lo más indicado para la presentación en sociedad del ideario de esta escuela en plena gestación.

La mayor parte del auditorio fue femenino pero por la organización y por la resonancia que tuvo su dictado, influyó en un público más vasto y especializado.⁹ Es casi seguro que Staël se encontrara en Ginebra en aquel año y que haya integrado el auditorio, por los comentarios que luego hizo.¹⁰ El éxito y los buenos designios de la amiga dieron fuerza al estudioso y en menos de un año publica en París, adonde se había trasladado, la primera edición de *La Littérature du Midi de l'Europe*.¹¹ Cuarenta capítulos (lecciones) que comprenden desde la decadencia de la lengua latina y la formación de las romances, un panorama de la literatura árabe y su influencia en los trovadores provenzales (cuatro lecciones), la literatura romance en *langue d'oïl* (cuatro lecciones), la historia literaria de Italia (catorce lecciones), la literatura española (trece lecciones) y la historia literaria de Portugal (cinco lecciones).¹²

En esta obra propone una síntesis de las literaturas poslatinas inspirada en los criterios desarrollados por los intelectuales de Coppet pero con una finalidad más abarcadora. Con la intención de derrotar los prejuicios nacionales que impedían que los pueblos pudieran gozar de una poesía diferente a la propia y alcanzaran una mayor cooperación y conocimiento de las extranjeras, Sismondi declara haber desestimado las normas convencionales de cada literatura para alcanzar aquellas reglas fundamentales basadas en el gusto común y el sentimiento compartido entre los hombres, proponiendo una especie de historia del espíritu humano.

Por otra parte recupera también la idea expresada por Staël en un famoso artículo sobre la utilidad de la traducción —planteo que comparte con Herder y Schlegel— y de que las literaturas extranjeras actúan como estimuladores de las energías creativas nacionales, siendo la traducción un modo para enriquecer y ampliar la propia cultura. Sismondi toma de ejemplo el fenómeno producido en la Italia del siglo XVIII, momento en que el estudio de la cultura extranjera había colaborado para que el espíritu italiano pudiera liberarse de los prejuicios y salir del aislamiento en que estaba inmersa, pudiendo integrarse en la «grande république littéraire européenne».

Sin embargo como representante de su época y a fin de poder defender su fuerte convicción sobre la riqueza del arte nacional y sus relaciones con las condiciones políticas, afirma que el estudio de las literaturas extranjeras no siempre es conveniente, en especial cuando una nación, por su misma juventud, se encuentra en proceso máximo de creación. En momentos de mayor producción de los fermentos populares y de pasiones ligadas al propio pasado histórico no es conveniente la imitación, dice, porque podría llegar a sofocar el ingenuo vigor que emana de las sanas fuerzas de la naturaleza y del alma popular. Pero como estos períodos no son demasiado prolongados, es cuando la imaginación deja lugar a la reflexión, el momento de tomar contacto con las otras literaturas no para imitar sino para permanecer independiente, enriqueciéndose en la confrontación a través de la traducción.¹³

En su *Littérature*, Sismondi parte de la concepción de que las lenguas romances se formaron de la fusión del latín, con un fuerte componente germánico y con un especial aporte del árabe. Sostiene que todas las literaturas del sur, no sólo la ibérica, han recibido el influjo imaginativo de un pueblo tan exquisitamente desarrollado como el musulmán. Presencia que se manifiesta en la rima y en el mismo ideal caballeresco al que considera fundamento común de las literaturas modernas.

Esta convicción le permite defender la teoría del carácter peculiar de la poesía provenzal como una producción colectiva y de largo aliento ya que ocupa más de un siglo. Al ser expresión de una sociedad o grupo y no de individuos aislados carece de una obra maestra, pero revela en sí el espíritu de las naciones modernas en estado naciente pues contiene algo de primitivo, de popular y expresa el alma de un conjunto. En la literatura provenzal y francesa medieval ve una aurora plena de promesas y el fermento del concepto romántico del progreso. Lo que permite entender también los recorridos posteriores de la italiana, la española, la catalana, etc.

Sismondi dedica a la literatura italiana casi un tercio de su monumental obra con la intención de colmar la carencia teórica existente, incluso en los italianos. Inicia el estudio casi inmediatamente con Dante (luego de un fugaz paso por la lírica provenzal y toscana) culminando con el Alfieri y la apertura cultural del *settecento* italiano.

Con esta obra Sismondi se catapultó como iniciador de los estudios posteriores sobre el *roman* medieval. Rápidamente se difundió en Francia e Italia (en especial en este país gracias a la recepción brindada a su anterior *Histoire des Républiques Italiennes*). Popularidad que puede explicarse por el interés creciente de los italianos por conocer ese período de la historia negado por la preceptiva clasicista. La época medieval, las comunas y las cruzadas empiezan a ser estudiadas así como los tiempos heroicos de la historia moderna. Pellegrini sentencia que Sismondi:

...ha contribuito a diffondere le idee romantiche e ad accreditarle coll'impressione di singolare solidità che suscitava la sua complessa figura di scrittore, sia col far sentire nuove e più precise esigenze nel campo delle letterature straniere, sia avviando gli spiriti —già insoddisfatti dell'eredità dei vecchi eruditi— verso un ideale di critica più umana e più ricca di interessi, lasciando così una traccia sulla storiografia letteraria [...] per merito suo in gran parte la letteratura italiana fu meglio conosciuta in Francia e cominciò ad essere attratta l'attenzione dei primi romantici sulle letterature iberiche, sulle quali così poco si sapeva anche in Italia (161).¹⁴

Al mismo tiempo, al poner las figuras aisladas en situación comparada, logró hacer visible cómo la crítica europea los podía estudiar en el gran cuadro de las literaturas modernas logrando superar cerrados horizontes nacionales y proponiendo interpretaciones más libres y amplias. Si la teoría de Staël de división en

literaturas septentrionales y meridionales encontró en Sismondi el primer seguidor dispuesto a aplicarla a una obra histórica y a los estudios literarios, es innegable que ello daba respuesta a necesidades incipientes en Francia e Italia tendientes a la elaboración de un cuadro general de las literaturas europeas sustentado en la idea de la afinidad de los pueblos.

El interés por el estudio de los pueblos extranjeros que se afirma con el Romanticismo tuvo una importante difusión y continuidad en Francia. Y fue uno de los fundamentos del surgimiento de las cátedras de Literatura Comparada a fines del siglo XIX. En Italia, por la siempre presente matriz grecorromana, esta tendencia manifestó oscilaciones, pero recuperó el vigor durante los inicios del siglo XX. Estos estudios reconocen en el autor de *La Littérature du Midi de l'Europe* a uno de sus precursores y en su obra, el inicial tentativo de alcanzar una síntesis integradora de tan heterogénea producción.

Por estos recorridos, Sismondi se posiciona entre los fundadores de la crítica romántica comparada que veía en la literatura la expresión de una nación, si bien con una visión de mayor respiro en el intento de abordar estas literaturas desde su misma unidad latina. Tentativa asaz notable para su época y por los efectos, en cuanto a extensión y modernidad, aportado a las corrientes teóricas subsiguientes.

2. De la recepción del ideario de Mme. de Staël y del Conde de Sismondi por la Generación del '37

La germanista mendocina Lila Bujaldón de Esteves,¹⁵ a cuyos estudios nos remitimos inicialmente para reconstruir en trazos generales la incidencia del pensamiento europeo en la intelectualidad argentina del siglo XIX, afirma que si bien la recepción de Mme. de Staël en la Argentina no ha sido debidamente estudiada todavía, puede ser documentada a partir de las lecturas y producciones de varios de nuestros letrados decimonónicos.

Los biógrafos de Rivadavia certifican que el estadista tomó contacto con la obra de la francesa durante su estadía parisina en la segunda década de 1800. Adhesión que se delata por la presencia de varios libros de Staël en la biblioteca del primer presidente argentino. Juan B. Alberdi, por su parte, la considerará como uno de sus autores predilectos y reconocerá la importancia de sus escritos y a través de ella, de los de Schlegel y Sismondi.

Lo que permite demostrar la fuerte incidencia que estas lecturas tuvieron en los fundadores de la crítica literaria nacional. Entre otros en Miguel Cané (padre), Juan María Gutiérrez (traductor de los escritos de Staël en el *Diario de la tarde*), Bartolomé Mitre, Martín García Mérou y Miguel Cané (hijo) (Bujaldón, 2006:60).

Según Sarmiento en el *Facundo*, la importancia del pensamiento romántico y de sus derivados en relación con el ideario político y literario de la Generación del '37 se retrotrae a los años posteriores a la Revolución de 1830 en Francia, momento

en que empiezan a llegar a Buenos Aires la obra y el pensamiento de intelectuales europeos que ilustran sobre las nuevas direcciones de las Ciencias Sociales.

Desde entonces sabemos algo de razas, de tendencias, de hábitos nacionales, de antecedentes históricos. Tocqueville nos revela por primera vez el secreto de Norte América, Sismondi nos descubre el vacío de las constituciones, Michelet y Guizot, el espíritu de la historia, la revolución de 1830 toda la decepción del constitucionalismo de Benjamín Constant, la revolución española, todo lo que hay de incompleto y atrasado en nuestra vida (Sarmiento, 1938:80).

En el segundo capítulo de la tercera parte, Sarmiento defiende la responsabilidad que le cabe a esa generación de jóvenes intelectuales de varias provincias, formada bajo el cobijo del Colegio de Ciencias Morales fundado por Rivadavia en Buenos Aires. Jóvenes que debieron exiliarse en Montevideo para defender la impronta «europeísta» favorecida al fervor de la Independencia, del comercio y de las políticas del gobierno rivadaviano y cuya apertura había posibilitado la incursión de la juventud argentina en el estudio del movimiento político y literario de Europa y en especial de Francia.

El romanticismo, el eclecticismo, el socialismo y todos aquellos diversos sistemas de ideas, tenían acalorados adeptos, y el estudio de las teorías sociales se hacía a la sombra del despotismo más hostil a todo desenvolvimiento de ideas [...] Al fin, esa juventud que se esconde con sus libros europeos a estudiar en secreto con su Sismondi, su Lherminier, su Tocqueville, sus revistas: *Británica*, *Ambos Mundos*, *Enciclopédica*, su Jouffroi, su Cousin, su Guizot, etc. [...], llevada de una impulsión que cree puramente literaria, como si las letras corrieran peligro de perderse en aquel mundo bárbaro. [...] El Salón Literario de Buenos Aires fue la primera manifestación de este espíritu nuevo (Sarmiento, 167).

Casi todos los que participaron del acta fundacional de 1837 de esa Asociación Secreta que se autoproclamó «Joven Generación Argentina», pretendieron, al decir de Sarmiento, formar un carbonarismo que propulsara una reacción civilizadora contra la tiranía rosista, aliándose posteriormente en el exilio de Montevideo con los franceses que bloqueaban Buenos Aires. Sarmiento enfatiza que no son los unitarios de 1828 los responsables de esa alianza, sino un «nosotros» (como exclama triunfalmente): el conjunto de jóvenes intelectuales que se echaron en brazos de Francia para salvar la civilización europea, sus instituciones, hábitos e ideas, en las orillas del Plata:

La juventud de Buenos Aires llevaba consigo esta idea fecunda de la fraternidad de intereses con la Francia y la Inglaterra, llevaba el amor a los pueblos europeos

asociados al amor de la civilización, a las instituciones y a las letras que la Europa nos había legado y que Rosas destruía en nombre de la América [...] En Montevideo se asociaron la Francia y la República Argentina europea para derrocar el monstruo del «americanismo», hijo de la pampa (Sarmiento, 179).

El pensamiento de Sismondi y su teoría de una diferencia lingüística, cultural y temperamental entre la literatura de los pueblos del norte y del mediodía europeo, es recuperada por Bartolomé Mitre en la primera edición de sus *Rimas* (1854), en una carta–prefacio dirigida a Domingo F. Sarmiento donde asume la defensa de la poesía y del quehacer poético en el Río de la Plata contra la postura inyectiva del sanjuanino, fogoso defensor de la prosa. Para refutar a Sarmiento y apoyado en Sismondi, Mitre afirma: «Así ha observado Sismondi con mucha propiedad que la poesía es una feliz combinación de dos de las más bellas artes: música por los sonidos y pintura por las imágenes» (1916:26).

En adelante Mitre vuelve a citarlo y consigna el título de su obra (lo que da la pauta de la popularidad que la misma había alcanzado entre los letrados argentinos). Precedida de una extensa cita de Sismondi sobre la revolución poética de los trovadores provenzales, afirma: «El autor de *La Literatura del Mediodía de Europa* desenvuelve esta teoría prosódica». Y en la página siguiente se remite a la francesa al afirmar: «La rima, que Mme. de Staël llama «el eco del pensamiento», ha contribuido no poco a templar la poesía» (38–39).

Nos parece relevante que cuando se refiere a Italia no sólo se apoya en la teoría prosódica de Sismondi sino también en sus desarrollos de lingüística comparada: «Dando un salto a través de los siglos, trasladémonos a la risueña Italia, que Ud. [dirigiéndose a Sarmiento] ha visitado con religioso respeto, según nos cuenta en sus *Viajes*. Si es que ha leído la *Historia del Mediodía de la Europa*, debe acordar que...» (Mitre, 42).

E inmediatamente opina con respecto a los idiomas modernos:

El italiano era un dialecto vulgar cuando el Dante se sirvió de él para escribir su *Divina Comedia* [...] Petrarca ornamentó dando elasticidad [...] cambiando hasta cierto punto su esencia, como lo dice Sismondi, y legó a su patria un idioma digno de rivalizar con los de Grecia y Roma. Los poetas que se han sucedido, dieron la última mano a la obra iniciada por los padres de la poesía italiana. Así queda establecido que el idioma italiano es hijo de la poesía y esta creación bastaría por sí sola para inmortalizar a su progenitor, y desmentir las imputaciones de esterilidad que se le hacen [...] Dice Sismondi que «circunstancias accidentales más bien que diversidad de razas, han dado origen a la diferencia que se nota entre el portugués, el español, el provenzal, el francés y el italiano, cuyo fondo común es el latín» (Mitre, 45).

El pensamiento de A. W. Schlegel (1772–1829) escuchado y difundido por Mme. de Staël y Sismondi también aflora en la polémica que entablan algunos proscriptos argentinos en Chile en defensa del Romanticismo. Por ejemplo la opinión expresada por Vicente F. López en *La Gaceta del Comercio* de Valparaíso en 1842. Vicente López defiende el concepto de «progreso» importado del Romanticismo europeo, porque le permite concebir la superación de la tradición por imperio de la innovación. Y para ello se apoya en las teorías de las dos áreas geográficas literarias planteadas por los románticos europeos. Lila Bujaldón explica:

El polemista argentino establece una división tajante entre dos razas: los «pueblos del mediodía» y los «pueblos del norte», gestados después de la caída del Imperio Romano. Ambos pueblos se diferenciaban tanto en lo social como en sus expresiones artísticas, otorgando Vicente F. López una atención especial a las literaturas que dichos pueblos originan. En esta interpretación los pueblos del mediodía, Francia e Italia, tienen una mayor sujeción a la civilización grecorromana, mientras que los del norte se abrieron a la civilización recién con el contacto del cristianismo (Bujaldón, 2006:6–57).

Siguiendo el criterio desarrollado por los propulsores del Romanticismo en Europa, Vicente López recoge la tesis de que la literatura es reflejo y expresión de la sociedad que la conforma y de la época en que se desarrolla. Tres décadas después, es el mismo Vicente López quien siendo rector de la Universidad de Buenos Aires (1873–1877) impulsa la creación fallida de una Facultad de Humanidades y Filosofía, que tendrá una breve existencia (1882–1883) pero en cuyo proyecto «se reservaba un lugar importante a los estudios literarios europeos, habiéndolos visualizado divididos en los dos grandes grupos geográficos que las lecciones románticas ofrecieran» (58).

3. De la teoría romántica en el primer currículo en la Universidad de Buenos Aires

Todos estos antecedentes nos permiten sustentar la hipótesis de que habría una incidencia directa entre esas lecturas y los diseños curriculares para la enseñanza de las literaturas europeas en la formación de profesores de Letras en Argentina.

Esto permite explicar la instalación en el primer plan de estudios en Letras ofrecido en Argentina, de una cátedra denominada Literatura de Europa Meridional. Recorte disciplinar que se adopta en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires a partir de 1895 para el estudio de las literaturas europeas. Dicha caracterización fue perpetuada en algunos diseños curriculares en el país, anclando en particular fuertemente en los Profesorados Nacionales de

nivel terciario, en los que hasta no hace mucho tiempo seguía todavía enunciándose de esta manera.

Pero para poder demostrar nuestras hipótesis debemos remontarnos a los procesos que llevaron a la creación de una universidad en Buenos Aires. Y en este sentido, nos retrotraemos a agosto de 1812, cuando en un anuncio oficial aparecido en *La Gaceta Ministerial*, Rivadavia desde el Triunvirato, postulaba que había llegado el momento, cuarenta años después de las gestiones iniciadas por Vértiz en 1771, para dotar a Buenos Aires de una universidad. Sin embargo, la apertura de un «instituto literario en que se enseñe el derecho público, la economía política, la agricultura, las ciencias exactas, la geografía, la mineralogía, el dibujo, lenguas, etc.» (Babini, 1954:75) no verá la luz hasta una década después.

Es el 12 de agosto de 1822, según la crónica de Juan M. Gutiérrez, cuando se inaugura solemnemente la Universidad de Buenos Aires. Desde sus inicios la Universidad de Buenos Aires cuenta con un Departamento de Primeras Letras en el que se incorporan las escuelas primarias de la ciudad y de la campaña y un Departamento de Estudios Preparatorios para enseñar latín, idiomas vivos, filosofía, ciencias físico–matemáticas y economía política. De siete cátedras que tenía el Plan 1822 se redujeron a seis, al ser suprimido el idioma inglés.

Pero durante la época de Rosas se percibe un claro deterioro en la educación, ya que en 1838 se suprimen la enseñanza gratuita a cargo del Estado y los sueldos de los profesores de la Universidad, los que la mantienen abierta trabajando *ad honorem*, mientras los alumnos se costeaban sus estudios.

El espíritu intelectual característico de los primeros decenios de la independencia pervive gracias a la generación de jóvenes que en 1837 funda un Salón Literario en la librería de Marcos Sastre. Ellos mismos inician la publicación de la revista *La Moda*, donde se ocupan fundamentalmente de cuestiones literarias. Al hacerse sospechosos al gobierno rosista, a mediados de 1838 Echeverría se ve obligado a hacer un llamado público a la juventud para crear la Asociación de la Joven Generación Argentina (modelo que toma de *La Giovine Italia*, propulsada por el ideólogo italiano Giuseppe Mazzini).¹⁶ Los organizadores de esta fervorosa asociación fueron E. Echeverría, J. B. Alberdi y J. M. Gutiérrez. Echeverría fue quien se encargó de la redacción de un ideario que sirviera de programa. Estas «palabras simbólicas» toman luego el carácter de código o «Declaración de principios que constituyen la creencia social de la República Argentina» (Alberdi fue redactor de uno de sus capítulos). Dicho ideario fue publicado primero en 1839 en *El Iniciador* de Montevideo, y luego en 1846 por Echeverría durante su exilio. La extensa introducción que se realiza en esta edición fue titulada «Dogma Socialista de la Asociación de Mayo» y fue usada por la mayor parte de los proscriptos rosistas, como bandera identificadora de ese «¡nosotros!» generacional, que Sarmiento defendía en el *Facundo* como hacedor del cambio.

Esta generación de intelectuales estuvo imbuida del ideario romántico, conformada, además de Echeverría (poeta y sociólogo), por Mármol (poeta); Gutiérrez, López y Mitre (hacedores de la organización nacional), y por Alberdi y Sarmiento (figuras titánicas cuyo pensamiento y acción constituirán las bases jurídicas y educacionales del período constitucional).

Con referencia a la Universidad, luego de Caseros, la provincia de Buenos Aires emana un decreto para reparar la ignominiosa acción del régimen anterior. Se deroga el decreto de 1838 que había suprimido los sueldos docentes y se logra reorganizar la Universidad. Uno de los más fuertes promotores será entonces Juan María Gutiérrez, rector de la Universidad de Buenos Aires desde 1861 hasta 1873¹⁷ y autor de la compilación *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza superior en Buenos Aires* (1868).

José Babini en su ensayo sobre la historia de la ciencia en la Argentina (1954) menciona que los profesores contratados por Gutiérrez para el Departamento de Ciencias Exactas, eran en su totalidad italianos. La tarea de contratación fue encargada por el rector al médico italiano Pablo Mantegazza quien hace venir a la Argentina al matemático de la Universidad de Pavía, Bernardino Speluzzi, a Emilio Rozzatti, de la Universidad de Turín para Matemática Aplicada y a Pellegrino Strobel de la Universidad de Parma para dictar Historia Natural. Decisiones que demuestran la importancia que la academia científica italiana poseía en el imaginario colectivo de estos letrados argentinos que habían compartido con insignes italianos el sitio de Montevideo, entre otros, con Garibaldi.

Babini señala dos períodos en el desarrollo del pensamiento científico argentino y los claustros universitarios. Uno fértil en cuanto a la organización y desarrollo, formación y producción de conocimiento original, que se extiende desde Caseros (1852) hasta la crisis de los '90, bajo las presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda: «En gran parte tal éxito se debió a la visión e inteligencia de los hombres que rigieron los destinos culturales del país, pero también al injerto cultural, es decir, a la labor de los sabios extranjeros que cultivaron y enseñaron la ciencia en la Argentina durante ese período» (1954:182).

El segundo período que va de los '90 hasta la reforma liberal de 1919 sufre el estancamiento y retroceso de las instituciones científicas y universitarias así como de sus producciones por efecto de la inmigración. El aluvión inmigratorio creciente a partir de 1870 provoca un incremento de actividades y de cursos destinados a la capacitación técnica y un interés de las políticas educativas por su utilidad, con un manifiesto estancamiento de investigaciones relacionadas con la ciencia pura.

En la conferencia que Ricardo Rojas pronuncia como decano de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires el 15 de agosto de 1921 para conmemorar el centenario de la institución y los 25 años de la facultad, realiza un breve recorrido de los estudios universitarios en la cultura argentina. Rojas no deja de mencionar la trascendencia de la labor emprendida por Gutiérrez desde el Rectorado, quien

«incorporó el aprendizaje de los idiomas vivos» y gracias a sus esfuerzos «podemos decir que en 1867 se reanudó en esta Universidad el estudio de las letras, decaídas hasta perecer en la época de la tiranía» (Rojas, 1924a:300). Destaca como dato curioso el impulso dado al estudio del español ya que no figuraba todavía la enseñanza del idioma nacional en el plan preparatorio. Y la realización del diseño de un plan de estudios de 6 años que incorpora la historia literaria y el aprendizaje de los idiomas vivos. Dicha senda, según Rojas, fue continuada por Vicente Fidel López quien sucedió a Gutiérrez en el Rectorado hasta 1877, al instituir un curso de humanidades superiores y proponer la creación en 1874 de una Facultad de Humanidades y Filosofía. El plan inicial de dos ciclos preveía para el segundo la bifurcación en un Barchillerato de Ciencias y un Bachillerato de Letras que «sin descuidar las ciencias físico–naturales, acentuaba el estudio de la filosofía y de las lenguas clásicas con sus respectivas literaturas» (Rojas, 1924a:301).

Por aquellos años la Universidad dependía económicamente de la provincia de Buenos Aires. La reforma de la Constitución Provincial en 1873 había incluido el art. 33 que fundamentaba normas jurídicas generales para la enseñanza universitaria (Piñero y Bidau, 1888:100–101). El gobierno provincial nombra entonces una comisión que se expide con un texto que se convierte en decreto el 26 de marzo de 1874 y en donde por primera vez se menciona la creación de una Facultad de Humanidades y Filosofía. El plan de estudios preveía los grados de Bachiller, de Doctor en Humanidades y Filosofía y de Profesor Especializado. Pero si bien se buscaba mejorar la enseñanza secundaria, lo cierto es que el proyecto excedía los requerimientos de la sociedad de entonces (Pro, 1960:53).

La fundación fracasó según Rojas (1924a) a causa de las «aficiones mercantiles de nuestra vida nacional» y «a la aversión hilarante o esquivada de la juventud de aquel tiempo». Situación plasmada magníficamente por Miguel Cané en las memorias estudiantiles que narra en *Juvenilia*. Diego Pro (1960) justifica el fracaso de los planes de bachillerato por la indisciplina constante y los grandes tumultos que trascendieron las aulas de la universidad, así como las frecuentes agresiones físicas por parte de los alumnos a los profesores, como la sufrida por Matías Calandrelli en 1877. Todo ello debido a la falta de formación pedagógica de los docentes y de la «socarronería alborotadora» de los alumnos.

En la Facultad de Humanidades y Filosofía no se establecieron entonces planes de estudio y casi no hubo alumnos. El rechazo de la generación positivista hacia las humanidades agravó el problema y en general, los estudios filosóficos, literarios e históricos se realizaron fuera de los claustros.

Federalizada la ciudad de Buenos Aires, la provincia entrega la Universidad al gobierno nacional mediante los acuerdos del 9 de diciembre de 1880 y 18 de enero de 1881. El 7 de febrero de 1881 el Congreso de la Nación establece el ordenamiento jurídico definitivo. Y bajo la gestión universitaria del Dr. Nicolás Avellaneda se insiste nuevamente en el fracasado proyecto de 1874, trazándose un plan de estu-

dios diseñado por Mariano Larsen (1821–1894), David Lewis¹⁸ y el filólogo argentino de origen italiano Matías Calandrelli (1845–1919), tomando como modelo la enseñanza en boga en Europa e incluyendo materias nacionales. «No era menos novedoso en la universidad argentina la creación de cátedras especiales para cada una de las literaturas nacionales de la Europa moderna, así como para las literaturas bizantina, latinocristiana y norteamericana» (Rojas, 1924a:307).

Este plan fue aprobado el 5 de abril de 1881. Constaba de tres años con 27 materias distribuidas en 9 por curso. Superados los dos primeros años se obtenía el título de Bachiller, mientras que en el tercero se podía elegir entre el de Doctor (previa presentación de una tesis) o el título de Profesor (previa monografía sobre métodos de enseñanza). Pero no constituyó un proyecto con recursos suficientes a pesar de que el Congreso aprobó su presupuesto.

Diego Pro consigna el plan de estudios completo por ser el primero del que se tuvo noticias. De su lectura se desprende un estudio conjunto de la Historia, de la Literatura y de la Filosofía, dándose gran espacio a las literaturas y civilizaciones antiguas (grecolatina, bizantina, latino–cristiana, etc.) y a las literaturas europeas modernas, incluyéndose una Americana de habla española, y una Norteamericana. Entre las novísimas materias, se incluye «según el estado contemporáneo de la ciencia filológica [...] en el último año una [cátedra] de Sánscrito y de Gramática comparada de las lenguas indo europeas». (1960:57)

La ausencia de una literatura nacional es notoria y habrá que esperar todavía algunos años para su aparición. En 1912 ya se registra su presencia en el plan de estudios por lo que se presume que tuvo su inicio con el plan de 1898. Si bien Rojas impulsaba la creación de una cátedra de literatura argentina muchos rechazaban la idea y ello explica que cuando en 1912 se publica la *Historia de la literatura argentina* de Rojas, mientras la hija de Groussac le leía el índice, éste exclamara: «Es un mamotreto» (Pro, 1960:94).

Ese primer plan de neta filiación positivista y sin acento en la especialización resultó abundoso y de difícil aplicación. De impronta nacionalista preveía un abordaje separado de las literaturas francesa e italiana. Para el primer año una Literatura Italiana, hasta 1837, para segundo año una Literatura Francesa hasta 1848. Pero para tercer año una Literatura Italiana desde 1837 y Francesa desde 1848 hasta nuestros días. Y si bien no aparece explicitado, por la cantidad de materias que Pro enumera para la totalidad del plan de estudio, podemos inferir que podría haberse pensado no en dos materias separadas sino en una sola materia con doble abordaje.

Otro dato que lo corroboraría a nuestro entender es que aunque puede ser justificable que la literatura francesa se organice fijando la inflexión en 1848 — año clave por sus movimientos sociales y políticos y por ende de pasaje entre el Romanticismo y el Realismo— no encontramos razones particulares en la historia decimonónica italiana que justifique usar como bisagra el año 1837. Sí resultaría

relevante si se lo pone en relación con la Joven Generación Argentina que como vimos, produjo en ese mismo año un gesto fundacional al impulso fervoroso de las lecturas y corrientes político-filosóficas provenientes de Italia y del ideario romántico francés.

Esta temprana división en literaturas nacionales en las dos materias primeras podría hacer zozobrar nuestra hipótesis inicial. Pero consideramos que la influencia del modelo comparatístico staëliano-sismondiano fue el marco operante, reflejado en el recorte temporal y en esa tercera cátedra donde se propone, según presuponemos, que las dos literaturas se enseñarían comparadas y «comparadas».

En cuanto a la vida concreta de la facultad, en 1883 no hay registro de su efectivo funcionamiento. Lo cierto es que las aulas permanecieron vacías y los profesores se alejaron de esa atmósfera enrarecida por la desertión y la indiferencia pública. Se debe esperar entonces hasta 1887 por una nueva tentativa para fundar una facultad de estudios humanísticos. Durante los '90, pasada la crisis y gracias a gestiones persistentes, se logró la aprobación del plan de estudios definitivo y se sentaron las bases de la novel facultad que nació por decreto del 13 de abril de 1895, durante la Presidencia de Ernesto Urriburu, con el nombre de Facultad de Filosofía y Letras.

Felizmente, a la opinión de «superfluo» que la Generación del '80 otorgaba a los estudios de filosofía, historia y letras, se opuso la acción sostenida por figuras patriarcales sobrevivientes de la Generación del '37: Vicente Fidel López, Bartolomé Mitre y el mismo Avellaneda quienes lograron imponer su convicción sobre la importancia de la formación humanística. Fue la contundente prosapia de quienes integraron el primer Consejo Directivo el modo cómo se pudo superar la concepción utilitarista de la época. Junto a Bernardo de Irigoyen, Ricardo Gutiérrez, Carlos Pellegrini (quien fue su primer decano por breve tiempo), Rafael Obligado, Joaquín V. González y Paul Groussac, se encontraba el benjamín de la Generación del '37, Bartolomé Mitre quien continuó por años defendiendo a la facultad de embates internos y externos.

Conformaron su primer claustro cinco profesores y diez alumnos, proponiéndose una clara vocación para los estudios «desinteresados» y «sueños pitagóricos» opuestos al racionalismo de las tres facultades ya existentes: Derecho, Medicina e Ingeniería, viejos bastiones de la Universidad «de los profesionales». La nueva facultad «era un islote filosófico y humanista dentro de la ciudad» (Pro, 1960:61). En su reseña y como dato curioso, Rojas (1924a) destaca la presencia de mujeres entre los primeros alumnos, lo «que señalaba una nueva inquietud del feminismo argentino» (314).

Las primeras cátedras no se ocuparon de las literaturas europeas, sino que se impulsó fuertemente el estudio de las lenguas y culturas clásicas y se consolidaron las disciplinas dedicadas a la civilización americana. Pero más adelante Rojas reconoce que si la filología de las lenguas muertas colabora para un mejor conocimiento del idioma nacional, «calcúlese cuán útil no será el conocimiento

científico del propio idioma y de las literaturas modernas» en tanto «éstas son el principal agente de simpatía entre las naciones. Hombres y pueblos adquieren por ellas una mayor conciencia de sí mismos» (Rojas, 1924a:315).

En la biografía del profesor italiano Coriolano Alberini (de fundamental participación en los hechos de 1918, como vicedecano durante la gestión de Rojas y como decano en tres períodos diferentes: 1924–1927, 1931–1932 y 1936–1940), Diego Pro (1960) realiza una pormenorizada historia de los estudios y evolución de la Facultad de Filosofía y Letras desde su nacimiento hasta la Reforma Universitaria de 1918. Pero señala como elemento negativo la ubicuidad disciplinar manifestada por los profesores que tuvieron a su cargo el dictado de las primeras cátedras, ya que se sentían habilitados para dictar cualquiera de ellas e indistintamente. La Reforma Universitaria puso de manifiesto dicha falta de profesionalización y el diletantismo de estos profesores, dedicados mayormente a la práctica profesional y a la Magistratura, lo que les valió el mote de «aficionados» y de «empíricos» que le endilgaron los reformistas.¹⁹

A pesar de su tendencia a la improvisación, estos primeros responsables de la enseñanza universitaria de los estudios literarios y lingüísticos eran personalidades destacadas de la vida cultural argentina. Es ese mismo autodidactismo lo que Rojas defiende enfáticamente al señalar que, careciendo la Argentina de una institución y una educación formal universitaria en Letras, así como de academias de investigación en el ámbito de la Filosofía, la Historia y las Letras, fue justamente la labor de los autodidactas lo que ayudó a mantener viva y activa la cultura argentina durante todo el siglo XIX.

Rojas reconoce el primado de Florentino Ameghino en Antropología y Geología Americana, de Mitre y de López en Historia, de Alberdi y de Sarmiento en Sociología y en Educación, de Echeverría como adalid de la liberación estética del romanticismo literario, de Gutiérrez en la disciplina crítica del gusto clásico, de Estrada en la cátedra y de Cambaceres en la novela. Coronando esta nómina con Mármol, Guido, Andrade, Obligado y Almafuerte en el teatro y en la lírica (1924a:319).

Por su parte Pro (1960:64) menciona entre los profesores dedicados a las Letras a José Tarnassi, Antonio Porchietti y Francisco Capello (los tres de origen itálico y especialistas en la enseñanza de las lenguas y la cultura clásica). Este último, a pesar de escribir muy poco, quizás por escaso dominio del español, dejó sin embargo una *Historia de la Literatura Griega* en tres tomos, publicados por la facultad en 1941, 1943 y 1947. Y a instancias del mismo Alberini, fue incorporado a la Academia de Letras.

Según Pro, el período que va de 1918 hasta 1943 se caracteriza por la fuerte presencia de los ideólogos del Centenario que, oponiéndose al cientificismo de la Generación del '80 (aquella que Rojas fustiga como responsable del atraso y perturbación de los estudios humanistas) logra que la vida académica gane en

profundidad filosófica y científica. Es por esos años que en el seno de la Facultad de Filosofía y Letras, como destaca Rojas (1924a) en su conferencia, comienza a organizarse un currículo especializado en la enseñanza de la literatura en modo más orgánico y disciplinar. Por lo que recuerda que «mientras se completaba el curso de las letras clásicas, médula de la cultura europea que aspiramos continuar, renovándola, fue nuestra facultad proveyendo al estudio de las humanidades modernas, que habrán de consolidar las disciplinas de la civilización americana» (312).

Rojas llega al decanato en 1921 y durante sus tres años de gestión, convoca a numerosos especialistas europeos para trabajar en la creación de institutos para el estudio y la investigación disciplinar. Entre ellos, en 1923, el Instituto de Literatura Argentina y el Instituto de Filología en 1922, para el que Rojas pide asesoramiento a Ramón Menéndez Pidal y a propuesta del mismo, será Américo Castro quien venga a organizarlo y dirigirlo durante el primer año. Luego lo dirigieron Agustín Millares, Montoliú y finalmente, contratado por el decano Alberini, Amado Alonso.

En la conferencia que Rojas (1924b) brinda en ocasión de la inauguración del Instituto de Filología, justifica el haber convocado a un español como Américo Castro para dirigirlo, pues «mi nacionalismo no hostiliza lo extranjero sino que lo asimila [y] si necesitamos traer del extranjero especialistas de una ciencia que aquí no se cultiva o se cultiva por métodos equivocados, debemos traerlos» (93–94).²⁰

Una muestra de este internacionalismo dual que caracteriza la gestión de Rojas,²¹ podemos visualizarlo en el informe que Américo Castro eleva al decano el 31 de diciembre de 1923, haciendo un balance de su año de gestión. Allí Castro le informa a Rojas que entre las acciones de edición y publicación de estudios sobre el español y americanismos, se ha comenzado un estudio sobre *El italianismo en la lengua de Buenos Aires*, por la señora de Halperín y la traducción del alemán de un artículo de Max Leopold Wagner a cargo «del Sr. Grunberg que figurará en el folleto que está imprimiendo la librería «La Facultad» en el que irán además artículos de R. M. Pidal y T. Navarro» (Rojas, 1924b:99).²²

En el anfiteatro de la Facultad de Filosofía y Letras, a poco de asumir como decano en 1921, Rojas desarrolla la conferencia «Dante y la gente latina de América» para inaugurar el curso que el profesor Emilio Zuccarini iba a impartir en conmemoración a los 600 años de la muerte del florentino. La lectura que Rojas propone termina por desmentir completamente la imagen que sus detractores quisieron endilgarle como nacionalista obtuso a los conocimientos importados desde Europa. En su presentación propone un recorrido interesante e interesado sobre la figura de Dante como emblema de la latinidad y de profeta de la gesta precolombina, anticipada en la invención del viaje «uliseo». Pero también nos sorprende con conocimientos del italiano al proponernos su propia traducción del canto xxvi del «Infierno»:

Aunque la lengua italiana sea familiar a casi todos los que me escuchan, y aunque poseemos la traducción de Mitre (de la cual hablaré más adelante) os ruego que me permitáis leer una versión de esos versos por mí compuesta en nuestro idioma, no tanto para esclarecer el texto original, cuanto para mostrar de paso la equivalencia de aquellas dos lenguas hermanas —la de España y la de Italia— cuyos ritmos y rimas se corresponden en canto de recíproco amor, como el arrullo de dos palomas en un solo nido (Rojas, 1924a:133).

Luego de analizar los versos principales del canto llega a la conclusión de que Dante poseía información precisa sobre la redondez de la tierra y del tiempo de navegación para cubrir la distancia entre Europa y América. Culmina afirmando que si Dante fue profeta de nuestra tierra, no menos le cupo como maestro de nuestro idioma ya que además de ser ambos idiomas lenguas hermanas la influencia guiadora del italiano sobre la lengua de España a partir del Renacimiento certifican la «misión que cupo a Dante en los orígenes de la lírica castellana». Y pasa inmediatamente revista de los más renombrados poetas españoles para demostrar manifiesta devoción por el soneto dantesco y su ininterrumpido magisterio.

Rojas no deja de mencionar tampoco los nombres más conspicuos de la dantística desde Boccaccio hasta Asín Palacios, hermanando a Cervantes en esta tradición. Todo lo cual permite constatar la atención y atracción que la obra de Dante, su exégesis y tradición, ocupan en sus intereses.

La alocución se cierra con una enjundiosa mención a la labor de Mitre como traductor de la *Divina Comedia*, aunando en ese mismo año, 1921, la conmemoración dantesca con el centenario del nacimiento de su traductor argentino. Para ello recupera las palabras de D'Annunzio sobre la empresa mitrista: «A Bartolomeo Mitre, che meravigliosamente diffuse lo spirito di Dante nella nobile terra latina d'oltre mare» (Rojas, 1924a:144).²³ Y por su parte lo ensalza como «arquitecto de la argentinidad» y ejemplo de civilidad patriótica. Traducir a Dante fue en Mitre, según Rojas, un gesto de patriotismo entendido como escuela de civilización.

Él no quiso a su Argentina aherrojada por ciegas fuerzas de demagogia o de tiranía, y al combatir la xenofobia indígena se cuidó de evitar ese vago internacionalismo que se disuelve en barbarie estéril o en abstracta declamación cuando prescinde de la organización civil de las naciones. Al internacionalismo y al individualismo les ofreció el camino cierto de la cultura superior, única senda por donde podremos alcanzarlo. Por eso tradujo la *Comedia*, para ofrecernos un ejemplo. Él también había sido proscrito de su patria, como Dante, por haber amado una patria mejor, y cuando después de haber madurado en la angustia volvió más feliz que Dante a su ciudad nativa para constituir su república, fue de ascensión en ascensión, hasta rematar en el puro culto humano de la justicia y la belleza como ideal supremo del patriotismo (145).

Es por esos años que un joven ítalo-argentino, Ángel Battistessa (quien se destacará también por su traducción anotada de la *Divina Comedia* —publicada en versión bilingüe en 1977 y varias veces reeditada por la Dante Alighieri de Buenos Aires— y por sus desarrollos en italianística), comienza su especialización como investigador en el seno del Instituto de Filología, ocupando el puesto de vicesecretario.

4. De recortes y variaciones: Literatura/s de (la) Europa Meridional,²⁴ Literatura Meridional, Literatura en idioma italiano y francés, Literatura Francesa e Italiana

El efectivo espacio curricular dedicado a la enseñanza de las literaturas del sur de Europa en la Universidad de Buenos Aires parece nacer en 1898.

En ese año se implementa el plan de estudios de 27 materias distribuidas en 5 años. Plan que resultara excesivo y farragoso, como explicamos, para el gusto intelectual de la época. Por lo que durante las dos décadas posteriores los programas de Letras sufrirán diversas modificaciones. Según Pro (1960:91) a pesar de las enormes dificultades para la enseñanza de los estudios humanísticos, en 1912, durante el decanato de Norberto Piñero, las exigencias habían reducido el plan de estudios a 13 materias distribuidas en 3 años, alcanzándose el grado de Profesor en Letras. Entre las materias que se enuncian se encuentra Literatura de Europa Meridional.

En esta línea, se puede observar que la crítica literaria nacional había ya consolidado la lectura realizada por la Generación del '37 de la tradición inaugurada por Mme. de Staël y Sismondi, con sus teorías sobre la dualidad lingüística y las dos zonas culturales marcadamente diferenciadas en el contexto europeo. Lo que permite explicar la elección del recorte curricular basado en la denominación de: Literaturas de Europa Meridional y Literaturas de Europa Septentrional, que durante décadas singularizó a las cátedras universitarias que en Argentina se ocuparon de estas literaturas.

A partir de la consulta de los papeles de decanato de Rojas, es posible corroborarlo. Con la denominación de Literatura de Europa Meridional, el espacio curricular de la Literatura Francesa e Italiana se incluía en el segundo año de la carrera y en base a un recorte geográfico que si bien seguía el modelo de organización de la historia de las literaturas del Midi europeo postulado por Sismondi, soslayó desde el principio el espacio de la literatura portuguesa y catalana y nunca resolvió la escisión siempre manifiesta con la española. Literatura que mantuvo siempre su autonomía al ser concebida por la Generación del Centenario, no como extranjera sino fuertemente enraizada con la nacional.

De todos modos el claustro no pensaba en términos de especialización. Por ello en los textos de decanato de Rojas se comprueban pedidos de permuta para dictar una u otra literatura por profesores que manifiestan no estar especializados en el campo disciplinar.

Por lo que si bien la literatura francesa e italiana se incluía en la cátedra denominada Literatura Meridional, se establecía con la Española una cierta correlación respetándose en parte, la impronta comparatista de Sismondi. Prueba de ello es el tenor de una de las discusiones del Consejo Directivo de la facultad donde los consejeros Rafael Obligado y Calixto Oyuela afirmaron que: «Si se acepta la competencia (de un profesor) para dictar la cátedra de Literatura de Europa Meridional, había que aceptar igualmente dicha competencia para la Literatura Castellana, toda vez que no es posible, por ejemplo, estudiar a fondo a *Lesage* sin conocer fundamentalmente la literatura picaresca española».²⁵

Con la reforma de 1918, se aprueba el 13 de junio de 1921 un nuevo plan de estudios que incorpora algunas asignaturas nuevas, a propuesta de Ernesto Quesada y entre las que figura, siguiendo el esquema de periodización importado de Francia, una cátedra de Literatura de la Europa Septentrional. Con dicha creación se establece una contraposición con la Meridional y a su vez los contenidos de ambas se ponen en correlación con la Española. Aspecto que aparece señalado en las memorias de quien fuera profesor titular de la cátedra de Literatura Septentrional en la Universidad de Buenos Aires, a partir de 1947: Juan C. Probst.

Estrictamente hablando, la denominación de Literaturas Septentrionales de la cátedra, respecto de la que en primer lugar uno tenía que pensar en las Literaturas Escandinavas, se explica a partir de la contraposición entre Literaturas de la Europa Septentrional frente a aquellas de la Europa Meridional. Esta última cátedra se ocupaba de la literatura francesa y de la italiana, mientras que para la española existía una cátedra propia (Probst, 1957:110. Cit. en Bujaldón, 2006:55).

Rojas, desde el decanato y a pesar de su teoría de los estudios nacionalistas, defiende la fraternidad entre las naciones y sus culturas y la necesidad de superar la estrechez nacionalista a través de una universalidad cultural. Teoría que había desarrollado inteligentemente en su temprano ensayo *La restauración nacionalista* (1922), pero que no había sido entendida por la primera generación de lectores quienes habían interpretado en su férrea defensa de la enseñanza de la lengua y la cultura argentina, un signo de xenofobia y un rechazo por lo extranjero incrustado violentamente en la escena nacional.

En sus documentos de decanato, en el capítulo relativo a las funciones didácticas, dentro del punto «Plan de estudios», Rojas menciona que el reformado plan de 1921 fue puesto en vigencia recién en 1924 con la creación de un quinto año y la reorganización de la sección Didáctica. Y que la sección de Letras comprendía para el segundo año las siguientes asignaturas: Latín, Griego, Psicología, Literatura Castellana y Literatura de la Europa Meridional.

Siempre a partir de dicha documentación es posible saber que la cátedra Literatura de la Europa Meridional estuvo a cargo desde su origen, de prestigiosos

profesores y representantes de la cultura local como Calixto Oyuela (1853–1935) quien la impartió desde 1898 hasta su renuncia en 1918. La alternancia de uno u otro sistema literario, quizás a causa de la falta de especialización comparada de los dictantes, se detecta en lo consignado por Rojas en el apartado 4 «Lecciones de los profesores titulares», cuando informa que en 1922 Alfonso Corti,²⁶ desarrolló el tema «El teatro francés desde los orígenes hasta el siglo de Luis XIV», en 1923 «El teatro italiano desde los orígenes a fines del siglo XVIII» y en 1924 «La novela italiana desde los orígenes hasta 1870».

En un documento del Consejo Académico de la Facultad de Letras de Buenos Aires, fechado en 1910, aparece el nombre de Oyuela como profesor de las literaturas meridionales y se menciona como asistente a Pablo Cárdenas. El número de alumnos concurrentes era de 362.²⁷

Según Galli de Ortega, Calixto Oyuela tuvo fuerte vinculación con la literatura italiana y tradujo los *Cantos* de Leopardi. Reconoce además como memorable su encendida defensa de la concepción poética del poeta de Recanati en el Ateneo de Buenos Aires, al polemizar con los defensores del modernismo argentino que habían elegido como adalid a D'Annunzio. La reconocida italianista mendocina recuerda además que Oyuela dejó explicitada su oposición al modernismo y su preferencia por una literatura donde predominaran «los sentimientos profundos de religión, de patria, de familia, esa pasión de fuego vivo que transfigurada en belleza genera los cantos soberanos de un Leopardi o un Manzoni, frente a los cuales parece una cosa de poca importancia la opulencia imaginativa y metafórica de D'Annunzio» (cit. en Galli de Ortega, 2008:112. La trad. nos pertenece).

Sin embargo, Pro cita a Giusti quien recuerda a Oyuela como un especialista ligado a la literatura francesa:

En la Facultad de Filosofía y Letras fue en 1904 mi profesor de Literatura Castellana y al año siguiente lo fue de Francesa. Alto, magro, erguido, un manojo de nervios [...] Como se sabe su generación y la precedente fueron ávidas de cultura francesa. Sin desdeñar esa cultura, en la cual él estaba bien informado, separábalo de ambas generaciones su casticismo intransigente. Y ese casticismo traía consecuencias políticas y religiosas. Es fácil comprender por qué sus maestros dilectos en la crítica fueron Menéndez y Pelayo, entre los españoles, y Ferdinand Brunetière, entre los franceses (Oyuela en Giusti, 1954. cit. en Pro, 1960:65).

Los programas incluidos en publicaciones seriadas desde 1912, consultables en la biblioteca de la Facultad de Letras de la UBA, nos informan de los contenidos de los mismos.²⁸ Por ejemplo, el programa de ese año divide el estudio de la Literatura de la Europa Meridional en «Literatura Italiana» con cuatro unidades a cargo de Oyuela, y un «curso del profesor suplente» a cargo de Cárdenas, dedicado enteramente a la Literatura Francesa. La primera unidad dedicada a La Fontaine:

«reseña de vida y sus obras» y «Lectura y estudio de algunas de sus fábulas». La segunda unidad referida a Molière, vida y obra y «Lectura y análisis de algunas de sus piezas» y de algunas escenas en particular. Pero ya en el curso de 1916, Oyuela propone un programa más ambicioso con una organización de corte sistémico y un recorte temporal fijado en el siglo XIX. La primera unidad dedicada a la «Evolución realista», la segunda a los «Parnasianos», la tercera a la «Comedia», la cuarta a la «Novela decimonónica», la quinta a la «Crítica», la sexta a «Los pensadores e historiadores» y culminando con un «Estado y análisis de las tendencias actuales de la Literatura Francesa». El curso de 1917 está enteramente dedicado a la Literatura Italiana e impostado según un recorte lingüístico–historicista pues parte de los orígenes medievales y del estudio del italiano para abordar luego los tres grandes del Trecento: Dante, Petrarca y Boccaccio. En 1918 Oyuela continúa con esta literatura deteniéndose brevemente en los orígenes para pasar por Petrarca y el Humanismo y avanzar ampliamente al Renacimiento. Recién en el curso de 1919 se recupera la literatura francesa proponiéndose un programa extenso, farragoso y de impronta historicista, a cargo de Pablo Cárdenas, que parte de los orígenes, la canción de gesta y todos los géneros medievales: teatro, comedia, poesía alegórica y satírica, romances, y los prosistas, para saltar, en la segunda unidad, al siglo XVI con el Humanismo, La Pleyade, Rabelais y un detalle de las más relevantes manifestaciones, así como una tercera unidad dedicada enteramente al siglo XVII.

El detalle importante en este programa es que por primera vez se detectan ciertas coordenadas metodológicas y una propuesta explícita de lecturas obligatorias. En los considerandos se explica que ese curso estará dedicado especialmente al siglo XVII y que los alumnos «prepararán las obras que a continuación se indican y cuya lectura y comentario será materia de examen»: Corneille: *Le Cid*; Racine: *Britannicus*; Molière: *Le Misanthrope* y Boileau: *L'art Poétique*. Luego se enumera una serie de fábulas de La Fontaine, y obras de La Bruyère, Bossuet y Fénelon. El elemento a destacar es que las obras se enuncian en francés por lo que se puede presumir que los alumnos las leían en lengua original. Y aunque no aparece explicitado, se plantea ya una exigencia de nivel lingüístico tanto para la lectura como para el posterior comentario en los exámenes. Los cursos de 1920 y 1921 se dedican a la literatura italiana y están a cargo del profesor Alfonso Corti. La literatura francesa vuelve a aparecer en 1922 en un curso a cargo de este mismo especialista.

Finalmente, es preciso resaltar que una reforma importante se detecta a partir del plan de estudios correspondiente al año 1930 en que las Literaturas Francesa e Italiana aparecen ya separadas en cátedras independientes. La Literatura Italiana bajo la titularidad de Alfonso Corti y la jefatura de trabajos prácticos de José Samathan y la Literatura Francesa a cargo de José A. Oría, quien venía desempeñándose como profesor suplente en la cátedra de Literatura de Europa Meridional. Se mantiene sin embargo, como pervivencia de la impronta sismondiana, un espacio curricular único para la Literatura de la Europa Septentrional, ahora a cargo de Rafael Alberto Arrieta.

En 1932 bajo el decanato de Alfredo Franceschi, egresado como Alberini y Ravnigani de esa misma casa de estudios, la facultad ya cuenta con un claustro de italianistas prestigiosos: Gherardo Marone y Ángel Battistessa. Y está en funcionamiento un Instituto de Estudios Franceses, bajo la dirección de José A. Oría así como otro de Estudios Germánicos dirigido por Juan C. Probst. Gherardo Marone funda por esos años el Instituto de Estudios Italianos donde se intensifican las relaciones culturales interamericanas y europeas, cultivadas activamente durante el decanato de Rojas.

Cuando en 1940, el eminente profesor italiano obtiene por concurso la cátedra, ésta ya se denomina Literatura Italiana (Patat, 2005:180).

Posiblemente bajo el impulso de especialistas como Marone, se impone este recorte programático. Y por ello se producen cambios sustanciales en los diseños curriculares que redefinen la enseñanza de la literatura extranjera en base a una impronta «nacionalista». Lo que se mantiene hasta el presente para las literaturas que nos ocupan, mientras que se producen fundaciones más novedosas y «comparativas» como las cátedras «Literaturas del siglo XIX» y «Literaturas del siglo XX».

Al impulso creador de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y el progreso del país durante la primera mitad del siglo XX, se sumó el prestigio de las personalidades que transitaron sus claustros, factor de innegable incidencia en la cultura nacional y en otros medios universitarios como los de La Plata, Santa Fe, Rosario, Tucumán, Mendoza y Paraná, donde florecieron facultades e institutos de humanidades.

La caracterización de Literaturas de Europa Meridional y Septentrional, a pesar del cambio propuesto por el plan de estudios durante los años 30 en la UBA, fue perpetuada en algunos diseños curriculares en el país, anclando en particular en los Institutos Nacionales de Profesorado de nivel terciario. Es especialmente en estos últimos donde parece haberse arraigado con más fuerza el modo de organizar las literaturas europeas siguiendo la tradición romántica francesa impostada por Staël y Sismondi y en los que hasta la reforma impuesta por la Ley Federal de Educación de 1996, seguían todavía llamándose así.

Este recorte, pero con otros nombres, pervive en ofertas actuales. En particular en la UNL y en universidades que nacieron de este cepo original: Rosario y Nordeste, donde el estudio conjunto de las literaturas del Midi y del septentrion europeo, aunque con renovadas posturas metodológicas y marcos teóricos, estuvieron siempre juntas en el interior de una misma cátedra.

En la UNL, la elisión del morfema plural «Literatura Francesa e Italiana» nos desobligó de pensarlas por separado y habilitó un interesante abordaje comparado, superador de las parcialidades nacionalistas y más en consonancia con el espíritu staëliano–sismondiano.

5. De la enseñanza de la literatura italiana en otros centros universitarios y de educación superior en el país

A los fines de completar este panorama y determinar las tendencias curriculares hemos consultado a colegas de otras universidades del país, quienes nos han provisto de las siguientes informaciones.²⁹

5.1 Universidad Nacional de Tucumán

Según se especifica en la *Compilación* donde se consignan las acciones comprendidas entre el 1º de enero de 1937 al 31 de diciembre de 1962, en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) (cap. II, Facultad de Filosofía y Letras, art. A, Antecedentes) la Facultad de Filosofía y Letras tiene su origen en la resolución del Honorable Consejo Superior del 21 de diciembre de 1936, por la cual se crea el Departamento de Filosofía y Letras y se establecen las finalidades del organismo (fol. 91, art. 411 del Digesto Publicación 219). El 3 de agosto de 1939 por Res. 296-80-939 se transforma el Departamento de Filosofía y Letras en Facultad de Filosofía y Letras.

Entre sus organismos se encuentran el Instituto de Lenguas y Literaturas y una Escuela de Lenguas y Literaturas. Se crea un Profesorado de Italiano, cuyo primer plan de estudios sufre una modificación y es aprobado el 31 de marzo de 1947 (Res. 312-130-947, expte. 1269-F-941). El 30 de diciembre de 1949 (Res. 358-5-949, expte. 1838-I-949) el Consejo Directivo resuelve aprobar el plan de estudios para la Licenciatura en Lengua y Literatura Italianas (101 y ss.) que comprende dos ciclos, uno Básico y otro Aplicado donde se incluyen dos cátedras de Literatura Italiana, agrupadas en una cátedra general denominada del mismo modo. Se organizan siguiendo este criterio las Licenciaturas en otras lenguas y literaturas europeas.

El plan de estudios del Profesorado en Letras (119 y ss.) de cinco años de estudios comprende en su segundo año una cátedra de Literatura Europea I (Francesa o Italiana) y en el tercer año Literatura Europea II (Inglesa o Alemana). Por otra parte, la Res. 1749-214-953, expte. 2693-953) de fecha 30 de diciembre de 1953 se aprueban los nuevos planes de estudios de Licenciaturas, Profesorados y Doctorados, correspondiendo a la carrera de Letras el siguiente cambio: en el segundo año del plan la cátedra Europea I desaparece y dichas literaturas aparecen en cátedras independientes: Literatura Italiana y Literatura Francesa. Europeas II se divide en Literatura Inglesa y Norteamericana y en Literatura Alemana (132-133).

En fecha posterior estas literaturas, organizadas en espacios curriculares de impronta «nacionalista», pasan a ser ofrecidas como materias optativas, siendo obligatoria sólo una de las cuatro (148). En Res. 452-23-947 de fecha 12 de diciembre de 1947, el señor delegado interventor en la Facultad de Filosofía y Letras resuelve aprobar la creación de una serie de cátedras entre las que se mencionan: Lengua Italiana, Literatura Italiana e Historia de la Civilización Italiana, junto con las

correspondientes a la Lengua y Literatura Alemana. Pero en su art. 2º se ratifica la creación de otras entre las que figuran Literaturas Románicas y Literaturas Anglogermánicas.

Por lo antes expuesto y dado que junto a las cátedras de Literatura Italiana se crea una Filología Española, entendemos que bajo el rubro de Literaturas Románicas se incluye la Española junto a sus pares de filiación latina.

En relación con la tarea de extensión, la Memoria de la UNT del año 1948 informa de la existencia de un Instituto de Lenguas y Literaturas Modernas que, «en ausencia de los titulares de las cátedras» ofreció cursos en el Profesorado de Letras en las cátedras de Literaturas Románicas, Literaturas Anglogermánicas, Literatura Contemporánea y en este caso un curso: La Literatura Italiana desde 1900, a cargo de Juan Turín.³⁰ Por medio de esta Memoria también tomamos conocimiento de las profusas actividades de traducción del italiano al español a cargo de Turín y de su ayudante, así como de publicaciones en prensa y de compras importantes de obras específicas con posterior catalogación en la sección «Italiano» de la Biblioteca bajo el rubro: «Fichaje ideológico», con un total de 682 entre libros y revistas, entre 1947 y 1948. En el punto VII «Extensión cultural y otras actividades» (34) se menciona también que la Sección Italiano colaboró con el Centro de Cultura Italiana, pronunciando el profesor Turín siete conferencias sobre la literatura y el arte italianos.

En esta misma sede el profesor Terracini se ocupó durante su exilio argentino del estudio de lenguas en contacto y de elementos extralingüísticos, dando gran importancia al estudio comparado con las lenguas aborígenes. Luego de su retorno a la patria, dejó discípulos que continuaron sus estudios de lingüística comparada e inmigración, como Ángela Di Tullio de la Universidad del Comahue.

5.2 Universidad del Salvador, Buenos Aires

Según el Profesor Daniel Capano esta Universidad fue creada en 1956. En su plan de estudios figuraba como materia de tercer año Literatura Italiana que se comenzó a dictar en 1958. La profesora a cargo de la cátedra, excelente dantófila, fue María Fascina.

La modalidad de «literaturas nacionales» parece haber sido recurrente en las demás universidades privadas creadas a partir de esa fecha por la ley frondizista y en aquellas «históricas» como la de Córdoba y la de Cuyo, por haberlas asumido profesores de nacionalidad italiana, inmigrados al país.

5.3 Universidad Nacional de Córdoba

La profesora Trinidad Blanco de García recuerda que la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) tenía en principio una sola carrera que abrazaba disciplinas diversas. El título era de Licenciado en Filosofía y Humanidades. En 1957 se crearon varias Escuelas con carreras diferenciadas y títulos como Licenciado en Letras Modernas y Licenciado en Letras Clásicas, Licenciado en Ciencias de la Educación, Licenciado en Historia, Licenciado en Filosofía, Licenciado en Artes (posteriormente se creó la Licenciatura en Psicología) y las carreras de Archiveros y Bibliotecología.

Entonces apareció como materia Literatura Italiana, que fue dictada primero por Margarita Linero y después de ganar concurso, en 1961 continuó Renata Donghi de Halperin hasta julio de 1964, fecha en que pasó a ser la encargada de la cátedra (ya había sido Asistente de cátedra, y luego Jefe de Trabajos Prácticos y Adscripta por concurso). Después rendí concurso de Adjunta y de Titular, presenté la Tesis de Doctorado y me jubilé en marzo del año 2000. Me sustituyó como Encargado de cátedra, Esteban Nicotra con Silvia S. Cattoni como Jefa de Trabajos Prácticos. En la Facultad de Lenguas, la enseñanza del italiano comienza con la creación de lo que primero fue la Escuela Superior de Lenguas, dependiente del Rectorado de la UNC hacia los años 30. Junto con francés eran cursos de lengua sin título superior. En fecha que no conozco, pero sí antes de 1950, se creó el Profesorado de Italiano que fue teniendo un currículum diferente con el correr de los años y al que se agregó primero el Traductorado como carrera independiente y luego la Licenciatura de Italiano. La Escuela Superior de Lenguas se convirtió luego en Facultad de Lenguas donde desde el año 2000 se dictó una Maestría en Lengua y Literatura Italiana como carrera de posgrado que organicé y de la que fui directora. Desde el 2007 se creó el Doctorado para todos los idiomas. La carrera de Italiano cuenta con un Centro de Investigaciones, el CITAL, que fundé y organicé y fue creado por resolución rectoral el 18 de septiembre de 1987. Lo dirigí hasta que me retiré en diciembre de 2003 y ahora está a cargo de Adriana Barbano de Raineri (Entrevista a Trinidad B. de García, 2008).

5.4 Universidad Nacional de Cuyo

Según Gloria Galli la cátedra de Literatura Italiana existe desde la creación de la Universidad de Cuyo en 1939, creada por Manilo Lugaresi, un italiano establecido en Mendoza y creador de la publicación *Estudios Italianos*, primera revista centrada en estos temas que se publicó entre 1949 y 1961.

La cátedra contó luego con la conducción de las docentes italianas Isolina Dovara Varoli y Elena Chiapasco hasta la jubilación de esta última. Gloria Galli,

formada desde su época de alumna junto a la maestra, asumió la titularidad de la cátedra hasta su deceso en 2008. Desde entonces su ayudante, María Troiano asume la responsabilidad del dictado.

De la documentación consultada nos consta que desde el primer plan de estudios para Letras, las literaturas europeas se pensaron como «nacionales», conformando espacios independientes.

5.5 Universidad Nacional del Nordeste

La Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) se crea por decreto del gobierno nacional, Ley 22299, del 14 de diciembre de 1956 y como desmembramiento de la UNL.

La Facultad de Humanidades nace el 7 de abril del año 1958 para ofrecer formación profesional a la sociedad chaqueña y a toda la región del nordeste. Esta institución surge por la necesidad de contar con un establecimiento superior de formación docente en el área humanística y como consecuencia directa del importante desarrollo alcanzado por la educación secundaria en la zona.

La creación de la Escuela de Humanidades vino a satisfacer esta demanda y oficialmente se la designó manteniendo ese rango hasta la sanción del Estatuto de la UNNE el 12 de agosto de 1960, por la cual pasó a llamarse Facultad de Humanidades.

La Facultad de Humanidades contó inicialmente con tres carreras: Letras, Historia y Geografía. En el año 1959 se añadió Filosofía y Ciencias de la Educación. Más adelante, se incorpora la carrera de Profesorado Preelemental que luego se transforma en la Licenciatura en Nivel Inicial, y en 1990 se crea una carrera corta de Archivística. En 1996, la carrera de Bibliotecología que se dictaba en la Biblioteca Central, pasa a depender de la Facultad de Humanidades. En 1997 se reestructuran las carreras de Archivística y Bibliotecología y se convierten en la Licenciatura en Ciencias de la Información.

De acuerdo con los datos recabados, el primer plan de estudios data de fines de los '50 y tuvo como modelo el de la UNL. Por ello, la materia llevó la denominación que mantiene actualmente: Literatura Meridional, priorizándose durante muchos años la enseñanza de la Literatura Francesa dada la especialización de la docente a cargo.

Nuestra informante recordó que la primera titular, la profesora Torres Varela, regularmente viajaba a Francia y seguía cursos en la Sorbona y que elaboraba dos propuestas por separado para cada literatura (la francesa y la italiana) exigiendo a los alumnos saber el idioma de la literatura que eligieran ya que brindaba bibliografía de consulta obligatoria y textos de análisis en el idioma original.

Posteriormente asumió Josefa Tamburini quien continuó dando mayor espacio a la literatura francesa. La profesora Edith Pérez, hoy a cargo de la cátedra, recuerda

que cuando cursó la materia en los '80, los alumnos podían elegir cursar con un programa alternativo de Literatura Italiana, sólo si manejaban el idioma. Pero que en realidad no conoció a nadie que hubiera elegido esta literatura, y que sólo ella en esa época tomó la decisión de aprender el italiano. En los '90, la profesora Tamburini, sin dejar de enfatizar en el estudio de la literatura francesa, paulatinamente fue incorporando a Dante y a Boccaccio. Otras manifestaciones de la literatura italiana han sido propuestas por la misma profesora Pérez en los últimos años, tratando de encontrar un equilibrio entre los dos sistemas literarios. Nunca se incluyeron, como en otras sedes, textos producidos en Portugal o en otro país de la Europa Meridional.

5.6 Instituto Universitario del Profesorado

Con respecto a las instituciones de nivel superior para la formación docente, tomaremos como referencia sólo el ex Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Paraná. Fundado en 1933 debió adoptar el reglamento y el plan de estudios del Profesorado el «Joaquín V. González», existente en la ciudad de Buenos Aires desde 1904 (decreto del 11 de marzo de 1933).³¹

El Instituto del Profesorado de Paraná se radicó en el edificio que ocupaba la Escuela Normal, fundada el 13 de junio de 1870, por un decreto firmado por el entonces presidente de la Nación Domingo F. Sarmiento.

En los planes de estudios del Instituto del Profesorado para la formación profesional en Letras, de acuerdo con lo aseverado por las profesoras Zunilda Manavella y Delia Travadelo, quienes obtuvieron su título en esa institución, las literaturas europeas se incluían en un plan denominado Profesorado de Castellano, Literatura y Latín, dividiéndose las europeas en Literaturas de Europa Meridional y Literaturas de Europa Septentrional.³²

Estructura disciplinar que existía todavía en 1989, cuando asumimos el dictado de la primera de las materias nombradas, la que se denominó así hasta el año 2001. Año en que, ya creada por decisiones gubernamentales provinciales, la Universidad Autónoma de Entre Ríos, se rediseñan los planes de estudios para adecuarlos a los requerimientos universitarios y la cátedra pasó a denominarse Literatura Francesa e Italiana, siguiendo el modelo de la existente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL.

Notas

¹ Las obras de Voltaire, de Marmontel y La Harpe.

² «Yo me propuse investigar cuál es la influencia de la religión, de las costumbres y de las leyes en la literatura, y cuál es la influencia de la literatura sobre la religión, las costumbres y las leyes. Existe en la lengua francesa, en el arte de la escritura y los principios del gusto, acuerdos que no dejan nada que desear, pero considero que no han sido suficientemente analizadas las causas morales y políticas que modifican el espíritu de la literatura. Me parece que no ha sido todavía considerado cómo las facultades humanas se han desarrollado gradualmente gracias a las obras ilustres, de cualquier género, producidas desde Homero a nuestros días» (*Discours préliminaire*, Mme. de Staël, 1845. Trad. de S. Z. de Clement).

³ «Existen, según mi opinión, dos literaturas muy diferentes entre sí, la que proviene del Mediodía y la que desciende del Norte. Aquella de la cual es Homero la primera fuente y la que tiene a Ossian en sus orígenes. Los griegos, los latinos, los italianos, los españoles y los franceses del siglo de Luis XIV, pertenecen a ese género de literatura que denominaría «Literaturas del Midi». Las obras inglesas, alemanas y los escritos daneses y suecos, deben ser clasificados como «Literaturas del norte», ésas que comenzaron con los bardos escoceses, las fábulas islandesas y las poesías escandinavas [...] No se puede decidir de una manera general entre los dos géneros de poesía de las cuales Homero y Ossian son los primeros modelos. Todas mis impresiones, todas mis ideas me llevan de preferencia hacia la literatura del Norte; pero de lo que se trata ahora es de examinar sus caracteres distintivos.

El clima es ciertamente una de las razones principales de las diferencias que existen entre las imágenes que gustan en el Norte, y aquéllas que uno se complace en recordar del Sur. Las ensañaciones de los poetas pueden crear objetos extraordinarios, pero las impresiones se encuentran por lo general necesariamente en todo lo que se compone. Evitar el recuerdo de esas impresiones sería perder la más grande de las ventajas, la de pintar lo que uno mismo ha experimentado. Los poetas del Sur mezclan sin cesar la imagen de

la frescura, de los bosques tupidos, de arroyos límpidos, a todos los sentimientos de la vida. Ni siquiera evocan los regocijos del corazón sin mezclar la idea de la sombra bienhechora, que debe preservarlos de los candentes rayos del sol. Esta naturaleza tan viva que los rodea excita en ellos más movimientos que pensamientos. Me parece un error que se diga que las pasiones eran más violentas en el sur que en el norte. Se ven allí más intereses diversos, pero menos intensidad en un mismo pensamiento. Pero es la fijeza, la inmovilidad la que produce los milagros de la pasión y de la voluntad. Los pueblos del Norte se ocupan menos de los placeres que del dolor, y su imaginación es más fecunda. El espectáculo de la naturaleza ejerce gran influencia en ellos, actúa como se les muestra con sus climas, siempre umbrosos y tenebrosos. Sin duda las diversas circunstancias de la vida pueden hacer variar esta disposición a la melancolía, pero ella lleva en sí misma las marcas del espíritu nacional. No se debe buscar en un pueblo, como en un hombre, más que su traza característica: todas las otras son consecuencias de miles de casualidades diferentes, mientras que ésta por sí sola, constituye su ser» (Mme. de Staël, 1991:203-206) Trad. de S. Z. de Clement y A. Crolla).

⁴ La frase entre corchetes va señalada por una nota de la autora que dice: «Estas comillas indican las frases cuya supresión era exigida por los censores de París».

⁵ Es necesario recordar que esta visión se enlaza en el pensamiento jurídico de Montesquieu con su teoría de la separación de los tres poderes: legislativo, ejecutivo y judicial. Uno de sus mayores aportes al liberalismo moderno y presente en su colaboración con la *Encyclopédie*, al redactar el *Ensayo del gusto*. (*Essai sur le goût*, 1757).

⁶ Interesante destacar el modo cómo en la figura de Sismondi se entrelazan los dos mundos intelectuales del espacio académico que motivó el presente estudio: lo italiano con lo francés. Hijo de un pastor e historiador de filiación ginebrina, miembro del Consejo de los Doscientos y poseedor de una rica biblioteca que juega un rol de importancia en la vida intelectual de su hijo.

En cambio, la familia de su madre, de apellido Sartoris, era ginebrina desde el siglo XVI pero de procedencia piemontesa.

El nombre «Sismondi» lo impone el mismo Jean Charles desde sus escritos de 1806, luego de haber descubierto en sus lecturas de la *Divina Comedia*, el origen italiano de la familia en el personaje gibelino Sismondi de Pisa, encontrado por Dante en los atroces círculos del Infierno junto a Ugolino Della Gherardesca: «con cagne magre, studiose e conte/ Gualandi con Sismondi e con Lanfranchi/ s'avea messi dinanzi da la fronte» (Alighieri, Inf. XXXIII, 31–33).

En 1801 escribe un *Tableau de l'agriculture toscane* donde propone un análisis comparado de los cultivos de Italia e Inglaterra, países que había conocido durante el exilio de la familia en la efervescencia revolucionaria, en plena época del terror. Para Sismondi no es el clima el responsable de las condiciones económicas sino la naturaleza de los gobiernos. Y por ello en este tratado ya anuncia la tesis que desarrollará ampliamente en la *Histoire des Républiques Italiennes du Moyen Âge*: la libertad y las libertades particulares permiten al país prosperar, mientras que el despotismo es portador de muerte. Catorce años más tarde, en 1832, escribe una versión más condensada: *Histoire de la renaissance de la liberté en Italie* donde propone: «L'Europe n'aura de repos que quand la nation qui a allumé au moyen âge le flambeau de la civilisation avec celui de la liberté pourra jouir elle-même de la lumière qu'elle a créée» (Berchtold–El Wakil, 1991:17). : «Europa no tendrá paz hasta que la nación que ha originado durante la Edad Media la llama de la civilización y de la libertad pueda gozar de la misma luz que ha creado» (La trad. nos pertenece). Con este ideario Sismondi se posiciona como uno de los padres espirituales del *Risorgimento* italiano.

⁷ Sismondi veía las fallas del capitalismo y las puso de manifiesto brillantemente, transformándose en el fundador de la economía política pequeño burguesa al criticar el capitalismo y la escuela clásica (Smith y Richard) en defensa de la pequeña producción. Sus estudios sobre el mundo moderno de los países del Mediodía europeo se tradujeron en una obra monumental de 31 volúmenes sobre la *Histoire des Français* que ocupó todo el período de su plena madurez. Iniciada en 1821, la terminó poco antes de su muerte (el último volumen se

publicó póstumamente en 1844). Obra donde exalta la libertad como clave interpretativa de la historia francesa. Pero al no alcanzar la recepción esperada, publicó también en 1839 *Précis de l'histoire des Français*.

Con referencia a la historia de Italia, escribió entre 1809 y 1818 una *Histoire des Républiques Italiennes du Moyen Âge* en 20 volúmenes donde elabora un fresco de la libertad comunal y republicana alcanzada por las ciudades italianas durante el Medioevo, situando en los inicios del Renacimiento la emergencia de una grave crisis política e ideológica europea. Planteo fuertemente anticlesiástico por considerar a la Iglesia la causa principal de la decadencia itálica, que fue retomado posteriormente por el crítico De Sanctis. Manzoni por su parte intentó contestarlo en su *Osservazioni sulla morale cattolica*. Sismondi completa su postura en su *Histoire de la Renaissance de la liberté en Italie, des ses progrès, de sa décadence et de sa chute* (1832).

⁸ «Italia era, en el tiempo del cual escribí la historia, el punto más luminoso de la historia, el centro de las riquezas, las luces y de todas las negociaciones» (La trad. nos pertenece).

⁹ El manuscrito de este curso, que sirvió luego de base al ensayo sobre la *littérature*, se puede leer en los papeles de Sismondi en Pescia (Pellegrini, 47).

¹⁰ En una carta enviada por Staël a la Grand-duquesa de Weimar en 1812, le anunciaba una continuación del proyecto en la producción de un estudio similar para las literaturas del Norte: «Sismondi [...] donne ici un cours de littérature du Midi qui a beaucoup de succès. Il se propose d'en donner un du Nord l'année prochaine, et Weimar ne sera sûrement point oublié dans l'histoire des progrès de l'esprit humain» (Pellegrini, 46). «Sismondi [...] imparte aquí un curso de literatura del Midi que tiene mucho éxito. Se propone hacer otro sobre la del Norte el año próximo, y Weimar no será de hecho, un lugar olvidado en la historia de los progresos del espíritu humano» (La trad. nos pertenece).

¹¹ Sismondi (1813). *La Littérature du Midi de l'Europe*. Vol. 4, París: Treuttel e Wurtz. Una segunda edición fue publicada en 1820 por el mismo editor, lo que refuerza la idea del inmediato éxito de la obra. En esta segunda edición el autor corrigió algunos párrafos pero revisó en especial las traducciones (en particular las citas en español)

y agregó las primeras siete u ocho páginas del capítulo XXX. Pero la obra permaneció en líneas generales igual a la primera (Pellegrini, 48).

¹² A pesar de considerar necesario abordar el estudio de las dos grandes razas que se dividieron la civilización europea, no alcanzó a realizar un texto similar al del Midi, sobre la cultura eslava del septentrión.

¹³ Si bien Sismondi está convencido de la necesidad de la traducción, defiende la teoría romántica de la imposibilidad de la traducción poética y de dar en otra lengua la perfección técnica que alcanza la potencia y la fuerza del sentimiento expresado en la lírica.

¹⁴ «Ha contribuido en gran medida a la difusión de las ideas románticas y en darles credibilidad gracias a la sólida imagen que generaba su completa figura de escritor, así como para la promoción de nuevas y más precisas determinaciones en el ámbito de las literaturas extranjeras, al airear los espíritus — demasiado insatisfechos de la herencia de los viejos eruditos— e impulsarlos a un ideal de crítica más humana y de intereses más variados, dejando por ello una impronta en la historiografía literaria [...] Es por su propio mérito que en gran medida la literatura italiana fue más conocida en Francia y que la atención de los primeros románticos comenzó a sentirse impulsada hacia las literaturas ibéricas, de las cuales poco se sabía, incluso en Italia» (La trad. nos pertenece).

¹⁵ Para el tratamiento del nacimiento de las cátedras de literaturas extranjeras en el sistema educativo superior en Argentina, nos ha sido de muchísima utilidad el libro que contiene las indagaciones principales de la tesis doctoral de esta germanista mendocina, a la que agradecemos también sus interesantes y sabias sugerencias.

¹⁶ Giuseppe Mazzini (Génova, 1805–Pisa, 1872). Tras un fugaz paso por los estudios de Derecho, se consagró a la lucha contra el orden establecido por el Congreso de Viena (1815) para que se alcanzase la unidad de Italia y la erradicación de la influencia extranjera. Su ideario liberal y republicano se oponía al absolutismo monárquico de la Restauración. En 1828 ingresó en la sociedad secreta de los Carbonarios. Su actividad revolucionaria lo obligó al exilio en Marsella donde en 1831 funda una organización de masas de alcance nacional con intensa labor de propaganda entre las generaciones jóvenes, de cuyo

patriotismo esperaba el «resurgimiento» de Italia sin contar con la ayuda de potencias extranjeras (de ahí el lema «L'Italia farà da sè», con el que fundó *La Giovine Italia* en 1831). En 1832 publica el periódico *La Giovine Italia*, cuyo subtítulo era *Serie di scritti intorno alla condizione politica, morale e letteraria dell'Italia, tendenti alla sua rigenerazione*. Mazzini puntualizó que el tipo de acción política de la Carbonería y de la Masonería, por su carácter secreto, impedía la participación de la población y su falta de programas políticos bien definidos, eran la causa de las derrotas de los levantamientos italianos. Los instrumentos para alcanzar estas metas eran la educación y la insurrección, y por tanto se hacía imprescindible que los afiliados a *La Giovine Italia* colaborasen para que se alcanzara el grado de sociedad propagandística capaz de propulsar la regeneración moral y espiritual del pueblo. *La Giovine Italia* conoció un éxito inmediato como partido insurreccional pero sus tentativas revolucionarias terminaron en el fracaso y en 1834 la organización fue diezmada. Mazzini, constatando la inmadurez política de los italianos, se exilia en Suiza donde funda en Berna *La Giovine Europa*. La idea de nación era central en el pensamiento mazziniano, enfatizando en el concepto de libertad y soberanía de los pueblos. Su contribución fue grande para el ideario del *Risorgimento* y se expandió rápidamente entre los libertarios americanos.

El período más importante de su trayectoria política tuvo lugar durante las revoluciones de 1848 cuando fue elegido como uno de los dirigentes de la proclamada República Romana. Obligado a huir tras la caída del régimen en julio de 1849, cuando regresa, sus rebeliones republicanas contra la adopción del régimen monárquico instaurado en 1861 fallan y el liderazgo fue asumido definitivamente por los partidarios de una monarquía liberal encabezados por el Rey del Piemonte, Vittorio Emanuele II y su consejero Camillo Benso, Conde de Cavour.

¹⁷ En la consulta de documentación encontramos una divergencia entre lo manifestado por Rojas (1924a) quien fija la conclusión del rectorado de Gutiérrez en 1873 y Babini (1954) en el año 1874.

¹⁸ No se encontraron registros de un filólogo llamado Lewis. Pero Paul Groussac menciona haber sido convocado por un Dr. David Lewis, graduado en Cambridge, hombre de cultura y muy entrado en la sociedad porteña quien había sido nom-

brado inspector de higiene durante la epidemia de fiebre amarilla en 1870 (cfr. Groussac, 1919).

¹⁹ Juan Terán en sus *Diálogos*, publicados en *La Prensa* en la década del 20, adhiere a las observaciones que hace sobre la Argentina y la educación un viajero extranjero, Luis de Olariaga: «El intelectual argentino, dice, necesita desempeñar múltiples oficios que le hacen imposible prepararse y ahondar. Los profesores explican dos, tres, cuatro cátedras. Y aun eso no es bastante, y muchas veces, los que no tienen además bufete o clínica, suelen buscar auxilio en alguna empresa agrícola o ganadera. Esto es fatal. La cultura superior exige reposo, reflexión, intimidad, trabajo teórico y desinteresado» («La salud en la América Española» cit. en Esmá, 1984:20).

²⁰ La idea de un dualismo en Rojas entre «internacionalismo cultural» y «nacionalismo pedagógico» la hemos desarrollado en un trabajo comparativo entre Edmondo De Amicis y Ricardo Rojas como viajeros en/desde el Río de la Plata (cfr. Crolla, 2010a).

²¹ Tesis que desarrollamos al comparar a Rojas con Edmondo De Amicis.

²² En el informe presentado por Agustín Millares, director del Instituto de Filología desde 1924, al finalizar dicho año académico, hace mención de la conclusión de estos trabajos y de la decisión de publicación del estudio de la sra. de Halperín sobre el italianismo en un fascículo (Rojas, 1924b:194).

²³ «A Bartolomé Mitre, quien difundió maravillosamente el espíritu de Dante en la noble tierra latina más allá del océano» (La trad. nos pertenece).

²⁴ En los programas consultados y demás documentos aparece indistintamente en plural o en singular. Aquí optaremos por «Literaturas de Europa Merdional.»

²⁵ Cfr. Bujaldón, 51, sesión del 20 de noviembre de 1909. UBA, año VII, tomo XIV (1910):40–42.

²⁶ Rojas, en su conferencia de 1921 lo reconoce como discípulo suyo de la cátedra Literatura Argentina y como quien «es hoy mi joven colega en una cátedra análoga...».

²⁷ La profesora Galli de Ortega (2008) estima que no todos debieron ser estudiantes sino que dicho número refleja el atractivo que suscitaban las clases magistrales de Oyuela y la segura participación de oyentes extraacadémicos.

²⁸ Agradecemos a la profesora Carmen Rodríguez Martín quien generosamente consultó y fotografió esta documentación tan necesaria para el desarrollo de nuestras indagaciones.

²⁹ Agradecemos la deferencia de los especialistas Trinidad Blanco de García (Córdoba); Gloria Galli y María Troiano (Cuyo); Viviana D'Andrea (Tucumán), Daniel Capano (El Salvador de Buenos Aires) y Edith Pérez (Nordeste).

³⁰ Se trata del mismo profesor italiano recordado por Delia Travadelo como colega en Córdoba. Mencionado también por Trinidad Blanco. Por nuestra parte brindamos algunos datos de dicha actividad docente en el país cuando tratamos a los intelectuales italianos exiliados en Argentina por el antisemitismo fascista en «Pocos que dejaron mucho: los italianos judíos y la cultura argentina» (Crolla, 2010c).

³¹ Con el mismo criterio, en 1942, se creó el Instituto de Catamarca. Para 1965 existían 21 institutos nacionales y en 1970 se alcanza la cifra de 24 en todo el país. Posteriormente, en los últimos años del siglo, con la reforma que propuso la Ley Federal de Educación, los Institutos Nacionales de Profesorados pasaron al dominio de los ministerios provinciales.

Paralelamente a la expansión de los institutos nacionales, las instituciones privadas llegaron a 41 (1965) y 83 (1970) ya que durante la década del 60 empieza la expansión de las universidades privadas en el país. Las estadísticas más recientes no permiten desagregar la información. Por lo que se hace difícil poder determinar la cantidad de institutos superiores destinados a la formación de profesores para el nivel medio y aquellos destinados a la formación de maestros para el nivel primario existentes en la actualidad.

³² Se sugiere completar datos sobre esta institución con las opiniones vertidas por Zunilda Manavella durante la entrevista incluida en el Anexo.

Capítulo II

La impronta italiana en la universidad argentina

La contextualización de los vaivenes sufridos por la universidad argentina en relación con los procesos políticos nos provee de elementos de referencia para entender cómo se articuló la italianidad en la cultura académica argentina y en particular en la santafesina, permitiendo la aparición de un campo intelectual y artístico de particular significación.

La presencia de lo italiano puede ser reconocida por tres factores, mediante los cuales es posible analizar estrategias de conservación y subversión en un espacio de fuerzas tensionales con la cultura local:

1. Por la incidencia de la matriz italiana en el ciclo de inmigración y fusión.
2. Por la inserción de intelectuales italianos (particularmente exiliados del fascismo) en los claustros universitarios y emprendimientos editoriales fuertemente imbricados con la vida académica y social (período 1955–1966).
3. Por la frecuentación de los intelectuales argentinos de la época en los desarrollos culturales de la Italia de la posguerra.

Por problemas de extensionalidad se soslaya el primer punto para detenernos en la propuesta de un relevamiento de intelectuales italianos de destacada participación en universidades del país. En cuanto al punto tres se focalizará el análisis en la vida intelectual y universitaria santafesina tratando de profundizar en las estrategias de generación y acumulación de capital y las tensiones que singularizan el campo intelectual y el *habitus* (Bourdieu, 1971) académico local.

1. Gino Germani y la sociología científica

La biografía que escribe Ana Germani, hija del estudioso, cumple con el cometido del subtítulo: «del antifascismo a la sociología». Germani fue un eterno exiliado en lucha permanente contra los totalitarismos que, paradójicamente, sufrió en una y otra orilla, en contextos inhospitalarios. En Italia, con sólo diecinueve años fue encarcelado por participar en una manifestación contra el régimen y como no dudó en declararse enfáticamente antifascista, sufrió la cárcel durante dos meses. Los problemas económicos y la permanente requisición a la que fue sometido luego por el régimen, le despertaron la necesidad de emigrar a la Argentina. Fami-

liares ya radicados podían brindarle trabajo y garantizar la «reunificación familiar», condición exigida por las nuevas leyes inmigratorias argentinas sancionadas en 1932, para impedir la entrada al país de quienes amenazaran «la salud física y moral de la población». En 1934, Gino, con 23 años, llega con su madre a Buenos Aires:

Desde el punto de vista económico, la primera impresión que tiene un europeo, en particular un italiano es de un mercado inverosímil. Uso este adjetivo porque el costo de vida en moneda italiana es por lo menos, una tercera parte menor que en Italia (Carta del 27 de agosto de 1934 de Gino Germani a Cecchini. Germani, 2004:41).

A Germani le asombra también la apertura mental de las universidades argentinas (en la Facultad de Filosofía y Letras, por esos años, el disenso y la crítica al sistema eran frecuentes, aún entre los mismos profesores) y por las relaciones igualitarias entre docentes y estudiantes, algo impensado en Italia. En 1941, cuando se funda el Instituto de Sociología en la Facultad de Filosofía y Letras, Germani es nombrado investigador *ad honorem*. A pesar del ambiente hostil hacia la sociología moderna, empieza una serie de investigaciones pioneras tomando el modelo de la *American Sociological Review* (revista que permanecía ignorada en los anaqueles de la biblioteca universitaria). A partir de dicha lectura elabora su andamiaje teórico para dar cauce a una ciencia nueva. Unificando la teoría con la investigación empírica y desestimando la dicotomía entre ciencias naturales y ciencias culturales, Germani inaugura una sociología empírica, generadora de conocimientos originales a partir de la aplicación de la investigación de casos.

Pero el golpe de 1943 y luego la revolución de 1945, modificaron profundamente la vida cultural y académica en Argentina, suprimiéndose las Reformas de 1918. Entre 1943 y 1946 más de la tercera parte de los profesores de la UBA fueron excluidos: 825 renunciaron y 423 fueron echados (Germani, 2004:102). En 1947 Germani es despedido junto a otros prestigiosos catedráticos como Amado Alonso, Ricardo Rojas, Francisco Romero, Emilio Ravignani, Ricardo Caillet-Bois y Bernardo Hussay. Durante el decenio peronista nace entonces un mundo intelectual y cultural paralelo al de las instituciones estatales, entre ellos el Colegio Libre de Estudios Superiores (donde Germani difundió sus estudios y teorías) y las editoriales Abril y Paidós, centros importantísimos de traducción y difusión de autores y pensadores norteamericanos y europeos.¹

Germani inaugura (Blanco, 2004:341) una tradición bastante poco ortodoxa de la Sociología, en base a tres líneas de innovaciones: en el plano de la lengua (con su orientación hacia el mundo anglosajón); en la problemática disciplinar y en el desarrollo teórico-conceptual, al inscribir la Sociología en el contexto de las Ciencias Sociales.

El Colegio que sus fundadores llamaban irónicamente «esclavo de deberes inferiores», había sido fundado en 1930 por disidentes a la revolución de Uriburu y en

su seno, intelectuales excluidos de la universidad pudieron continuar actividades de docencia como Sábato y Borges. Su vitalidad se potencia a partir de 1945 pero, al ser sospechado de peligroso, el gobierno manda cerrarlo en 1952, obligando a sus integrantes a reorganizarlo en Rosario.

El restablecimiento de la libertad académica con la caída del peronismo crea un clima de apertura cultural e intelectual sin precedentes. Y la Universidad recupera un gobierno autónomo y democrático. Los proyectos de actualización científica y tecnológica así como la puesta al día de las bibliotecas y la modernización científica de la Argentina, se enriquecen a partir de la creación de nuevas carreras y disciplinas.

Entre los excluidos que volvieron a la universidad hubo ilustres italianos como Germani, José Babini y Roberto Giusti. El 1 de octubre de 1955, José Luis Romero, designado interventor de la UBA nombró como decano de la Facultad de Filosofía y Letras a Alberto Salas y éste a su vez a una comisión asesora integrada entre otros por Roberto Giusti, Juan Mantovani y Gino Germani.

Entre 1955 y 1965, Germani fue responsable de la organización y dirección del Instituto de Sociología, de la organización de la carrera de Sociología y del Departamento de Sociología que dirigió entre 1958 y 1963. La influencia que tuvo como docente e investigador, se extendió a otras disciplinas de las Ciencias Sociales, colaterales a la Sociología, logrando penetrar en el público no especialista a través de sus numerosas colaboraciones en las revistas *Criterio* y *Primera Plana*. En este período, Germani desestimó la Sociología especulativa e instaló una línea de trabajo tendiente al estudio directo de la democratización a partir del análisis de los procesos sociales, las ideologías y las motivaciones políticas. La investigación interdisciplinaria y el trabajo de campo ocuparon en el proyecto, un lugar primordial. Así logró constatar con datos objetivos, la transición vivida en la Argentina de la primera mitad del siglo xx de una cultura tradicional a una industrial urbana de masas con su correspondiente impacto en el sujeto, la familia y el grupo social. Lo que además le permitió determinar los modos de conformación de los grupos poblacionales.²

De los dos primeros proyectos de investigación que delinea, uno es de importancia para nuestro tema, pues se ocupó de la inmigración en el Río de la Plata. Entre sus publicaciones, Ana Germani (2004) cita *Los italianos en la sociedad Argentina*, publicado en la revista *Análisis* 236, en Buenos Aires.³ Los censos poblacionales y el trabajo directo en comunidades representativas (caso Isla Maciel) fueron instrumentos de trabajo privilegiados para estudiar la morfología social urbana de la Argentina y la incidencia de las corrientes migratorias externas e internas. El estudio del idioma hablado le permite medir el grado de asimilación de las masas extranjeras, según el grupo y la situación comunicativa.

La biografía explica que sus investigaciones sobre la inmigración europea en nuestro país se sustentaron dentro del marco interpretativo de la teoría de la

modernización. Según la hipótesis demostrada por Germani, la inmigración masiva fue uno de los principales factores para la transformación de la sociedad argentina preexistente, lo que dio lugar a un tipo humano, una estructura social y una cultura original. Al mismo tiempo, sus estudios sentaron las bases de una tradición de investigaciones posteriores sobre la variable migraciones/población y de debates enriquecedores sobre el concepto de *nation building* en las Ciencias Sociales argentinas. Así como la revisión del paradigma de «crisol de razas» de la Generación del Centenario.

A Germani no escapó la constatación de que el fenómeno no fue igual en todo el país, ni en sus diferentes fases, ni con igual intensidad en los distintos sectores de la sociedad. Lo que le permitió también desarrollar estudios de base comparatista para llegar a demostrar el hibridismo y el grado de movilidad que caracterizó el proceso fusional en la Argentina (Germani, 1987).

Sus estudios sobre los totalitarismos en Italia y Argentina también se realizaron mediante la aplicación del método comparado y de este modo pudo llegar a una conclusión certera de las diferencias entre el movimiento marcadamente elitista y piramidal del nazi-fascismo y el populismo peronista (Germani cit. en Mera y Rebón, 2010).

Muchos de estos debates siguen teniendo vigencia hoy día, momentos en que la problemática de la inmigración ocupa nuevamente el interés en las comunidades interpretativas internacionales y nacionales, esta vez por imperio de los procesos de globalización y las nuevas experiencias migrantes, lo que impulsa a nuevas indagaciones para replantear y redefinir los conceptos de nacionalidad, identidad y memoria cultural.

2. Vanni Blengino: la escuela «germaniana» *oltre l'oceano*

Vanni Blengino, emigró a la Argentina siendo niño junto a su familia y regresó a Italia a fines de los '70. Desde ese momento y hasta su muerte en septiembre de 2009, se convirtió desde su cátedra de Literatura Hispanoamericana de la Universidad de Roma en un activo estudioso y productor de bibliografía sobre la lengua y la literatura de inmigración italiana en la Argentina.

Según recordaba, su interés por el tema se inició casualmente a mitad de los '70 cuando, siendo un reciente egresado de Filosofía en la UBA, le propusieron realizar un estudio sobre la narrativa de la inmigración. Trabajo que acababa de rechazar David Vías a raíz de su férrea postura anti-imperialista al comprobar que dicho trabajo era subvencionado por una fundación norteamericana. Los análisis críticos sobre el rol del inmigrante italiano en la literatura argentina no abundaban por esos años, pero en el marco de proyectos sociológicos de mayor envergadura perfilados desde el Instituto dirigido por Germani, Tulio Halperín Donghi y José Luis Romero, encontraban amplia justificación.

El estereotipo bonachón y caricaturesco del italiano popularizado por el folletín y el teatro criollo era la nota dominante. Blengino reconoce en este estereotipo una imagen denigrante y monolítica. Por ello propone una revisión para analizarla como emergente de procesos más complejos:

La letteratura sull'immigrazione considerata come un macrotesto, costruiva personaggi, spazi, vicende, linguaggi con registri e toni diversi, per non dire contrastanti, e proprio per questo di una grande ricchezza e di una straordinaria varietà [...] L'immaginario letterario si alimentava di questi nuovi arrivati [...] che arricchivano o «deturpavano», a seconda dei punti di vista, la metropoli e la pampa. Era come se, nella prima metà del Novecento, a prescindere dalle diverse scelte culturali, nell'intellettualità argentina vi fosse stata una convergenza nel voler chiudere in fretta con il passato migratorio: e ciò sebbene il paese, ormai superata la fase critica dell'impatto cosmopolita, fosse in grado di far rientrare nei binari di un consenso indirizzato su solide basi nazionali, gli immigrati che continuava a ricevere (2005:10-11).⁴

Los resultados de este primer trabajo quedaron registrados en un texto manuscrito, nunca publicado, pero que dio material a sus posteriores estudios, lo que demuestra que su interés no se canceló con su regreso a Italia. Algunos años después, Benvenuto Terracini (de quien nos ocuparemos más adelante) le ofreció una beca para realizar una investigación y decidió retomar la problemática de la literatura italiana de migración. Tema que por aquellos años no despertaba demasiado interés en ámbitos académicos e intelectuales italianos. Pero, destacaba, si bien el tema de la emigración se había puesto de moda en una Italia preocupada por el debate sobre la globalización y la identidad, se reconocía a las migraciones como uno de los mecanismos privilegiados de la dinámica histórica penalizando siempre a los inmigrantes.

Por todo ello, Blengino postuló la necesidad de enfatizar las investigaciones sobre la emigración italiana, en particular a América del Sur, a partir de una ecuación que denominó «simétricamente transitiva» para involucrar tanto la condicionalidad que se produce en el migrado como exiliado de su país de origen con su partida como su inserción en los países de radicación. Simetría transitiva que en Argentina tuvo perfiles particulares por la rápida aclimatación que experimentaron los inmigrados y que resultó un fenómeno que llegó a sorprender en 1933 a Máximo Bontempelli y Luigi Pirandello durante su visita a la Argentina, al comprobar el argentinismo alcanzado por sus coterraneos.

Aquellos primeros acercamientos al estudio de la experiencia argentina, según Blengino, le proveyeron de elementos suficientes para sostener que la inmigración italiana tuvo en este país ribetes especialísimos, debido a las siguientes razones: a) continuidad del fenómeno en un arco prolongado de tiempo que se extiende desde la unidad italiana hasta la Segunda Guerra Mundial; b) capilaridad de un

proceso que involucra, como en ningún otro país, la península entera con su variado espectro regional, c) importancia numérica de la colectividad italiana y d) influjo cualitativo y cuantitativo sobre todos los aspectos de la sociedad argentina, inédito en otros países receptores.

La propiedad transitiva mencionada permitiría explicar las consecuencias ya que si bien el flujo inmigratorio cesó hace décadas, existen hechos de carácter social y cultural de importancia visibles todavía en el presente. Uno de ellos es la migración de intelectuales argentinos autoexiliados en Italia durante los años 70 y 80. Y en el período entre milenios, la crisis económica argentina empujó a muchos descendientes de italianos a reemigrar en búsqueda de aquella paz y bienestar que los antepasados habían buscado en la Argentina.

El otorgamiento de la doble ciudadanía y el voto de los italianos residentes en el exterior volvieron a instalar el problema. Ahora con otros perfiles a partir de los modos de regulación del derecho a ejercer la ciudadanía italiana en muchos argentinos que, siendo también italianos, desconocen la realidad política peninsular y su propia lengua.

En el ámbito de las Letras, concluía Blengino, durante los '80 se ha visto desarrollar un rico filón literario, ensayístico e historiográfico tendiente a recuperar la memoria colectiva en una producción de importante proporciones.⁵

3. Cesare Civita y la edad de oro de la industria editorial

Silvia Sigal destina un espacio importante en sus preocupaciones para analizar el peculiar fenómeno de autoorganización intelectual que se desarrollara durante el siglo pasado, debido a la vulnerabilidad de las universidades por su vinculación con la fragilidad de los aparatos burocráticos del Estado, expuestos a las más variadas contingencias políticas:

La importancia de las organizaciones privadas, una característica de la cultura argentina, se explica ante todo por el mediocre desempeño del Estado como promotor de la cultura, y debe por consiguiente mucho a la acción de «organizadores culturales» que van desde el mecenazgo aristocrático de la primera mitad del siglo hasta el patrocinio moderno de la Fundación Di Tella, tanto de las vanguardias estéticas como de las ciencias sociales [...] una de las características más fascinantes de la evolución intelectual argentina es precisamente la cascada de consecuencias no queridas de las interferencias con el poder político, entre ellas la consolidación de la capacidad de autoorganización intelectual [...] Así lo demuestran cuatro experiencias ya mencionadas; el grupo Sur, el Colegio Libre, el teatro vocacional y el Instituto Di Tella (2002:64-65).

Uno de esos espacios de productividad intelectual y poderoso motor de acción lo constituyeron también los emprendimientos editoriales. Mientras la Segunda Guerra impedía a Europa la producción y exportación de libros, en Argentina se fue consolidando un fantástico desarrollo de la industria editorial, basado en la interdisciplinariedad y la apertura de mercados. Razón por la cual durante el decenio peronista el mundo editorial, en manos principalmente de opositores al gobierno, se expandió enormemente: si en 1943 existían 69 casas editoriales, en solo un año se alcanzó a superar las 150.

El papel de los intelectuales marginados de la universidad durante la década peronista y los lazos de solidaridad entre ellos fue notable y quedó plasmado en publicaciones como *Contorno*, *Centro*, *Cursos y conferencias*, *Imago mundi*.⁶

La editorial Abril fue fundada por el italiano Cesare Civita escapado del fascismo y de las leyes raciales. Civita había sido colaborador de la editorial Mondadori en Italia y trabajó con Walt Disney en EE. UU. Experiencia que le permitió imponer en Argentina una política editorial portentosa que dio trabajo a muchos otros exiliados imposibilitados de ejercer sus profesiones y a muchos docentes e intelectuales argentinos proscritos de la universidad. Con lo que en la sede de Abril se reunió un conjunto de voces disidentes en una experiencia original; destacándose José Boris Spivacow.⁷

Además, Civita fue un activo participante de la Nuova Dante, asociación de antifascistas opositora de la cultura italiana oficial y es allí donde conoce a Germani quien había sido relevado de su cargo en el Ministerio de Agricultura en 1944. Le ofrece el puesto de subgerente editorial, iniciándose desde ese momento un período de esplendor colaborativo entre ambos y con otros tantos escritores y profesores excluidos de los centros de producción de conocimiento por motivaciones políticas.

Manuel Sadosky, uno de los colaboradores provenientes de las exclusiones peronistas, recuerda que el nombre Abril fue puesto «porque es el mes de la primavera en Italia» y según José Boris Spivacow en su biografía, por el sonido alegre de la palabra y porque era de alguna manera sinónimo de juventud (Germani, 2004:115). Cesare Civita recuerda en una carta que le enviara el 2 de octubre de 2000 a Ana Germani:

Huido de Italia por el antisemitismo del fascismo, me fui a Nueva York donde tomé contacto con Walt Disney, a quien representé en toda América Latina, estableciéndome luego en Buenos Aires con mi familia. Allí tomé contacto con muchos italianos ya residentes entre los cuales estaban [Giuseppe] Parpagnoli, Salvatori Coppola, Germani y otros con los cuales colaboré en el periódico antifascista *Italia Libre*. Muy pronto fundé una pequeña empresa editorial para publicar libros y revistas con los personajes de Walt Disney y otros. Con la colaboración de Gino Germani, [Paolo] Terni, [Paolo] Amati y [Alberto] Levi publiqué varias

revistas. En pocos años la editorial Abril fue una empresa fuerte y respetada con publicaciones variadas y colaboradores de alto nivel entre los cuales estaba Gino Germani, que fundó la colección Ciencia y Sociedad, quedando siempre como consejero muy respetado y amigo también de mis socios Terni, Amati y Levi. Pero ya Perón y los gobiernos militares que lo siguieron comenzaron a perseguirnos y, en previsión de lo peor, yo empecé otra empresa editorial en Brasil que llamé, como la Argentina, Editora Abril, que existe todavía y es una de las más importantes de Sudamérica (Germani, 2004:306).

Civita y Paolo Terni (otro exiliado italiano) fueron los precursores de la literatura moderna para chicos en la Argentina. Pero la creación de una colección para adultos en Abril quedó a cargo de Germani quien de 1945 a 1949 fue director de la colección Ciencia y Sociedad. Y desde 1948, de la Biblioteca de Psicología y Sociología de Paidós, lo que posibilitó el florecimiento de enfoques interdisciplinarios y favoreció el surgimiento de disciplinas como la Psicología, el Psicoanálisis y la Psicología Social.

Civita, debido a la persecución sufrida durante los gobiernos militares, fundó con su hermano otra empresa editorial en Brasil, la que todavía existe y que alcanzó importante difusión en Latinoamérica. Allí se dirigió cuando en 1976 se vio obligado a abandonar abruptamente el país.

El esplendor editorial de esos años, tuvo enorme incidencia en la configuración de un nuevo perfil de la intelectualidad y la generación de prácticas de lectura en Argentina, al lograr una real inserción y «divulgación» en un público masivo, a través de presentaciones novedosas y variadas, de producciones académicas y de publicaciones extranjeras desconocidas:

Si bien la diversidad de autores, temas y perspectivas editados amplió las lecturas del público argentino hacia una gran parte de la bibliografía de punta en el escenario internacional, la estructura de los catálogos y los modos de difusión y de recepción confirmarían el predominio de un perfil «intelectual» del posicionamiento de las editoriales frente al escenario cultural argentino. Esto es, un interés en los debates generales que movilizaban a la opinión pública antes que en la «especialización» académica (Neiburg y Plotkin, 2004:274-275).

Esta ampliación se corresponde con un período histórico y cultural inédito en el país que combinó la modernización del campo intelectual, académico y científico con la emergencia de un público nuevo, variado y entusiasta. Un sistema constitucional inestable, el revanchismo político y los conflictos sociales, no impedirán el mantenimiento del vitalismo editorialista hasta la entrada nuevamente en la arena política del peronismo en los inicios de los '70 y en particular con el golpe militar del '76. Momentos en que se produce su decreto de muerte y la reeditada quema de la

Biblioteca de Alejandría con la destrucción de millares de libros en la sede de Centro Editor de América Latina y el desmantelamiento de la Biblioteca Vigil de Rosario.

4. Los italianos judíos y la academia argentina

Además de Civita, fueron varios los intelectuales italianos que encontraron en Argentina cobijo y trabajo asegurado gracias a contratos de universidades del interior: Tucumán, Córdoba, Litoral y La Plata. Importantes figuras del quehacer político e intelectual del país, no sólo por amistad sino por el aporte científico que estos inmigrantes excepcionales podían brindar, promovieron y facilitaron su venida. El diputado socialista Alfredo Palacios consiguió la visa de Rodolfo Mondolfo quien fue a enseñar a la Universidad de Córdoba e introdujo el pensamiento de Croce en el país; Renato Treves llegó ayudado por Carlos Cossio, profesor de Filosofía del Derecho en la Universidad de La Plata; el matemático español Julio Rey contribuyó para la venida de Beppo Levi y de Alessandro Terracini, contratados por la Universidad de Tucumán. Luego llegaría el lingüista Benvenuto Terracini, gracias a la intermediación de Amado Alonso, director del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires. Su hija, Lore Terracini, egresada de la Universidad de Tucumán, será una eminente hispanista además de protagonista y observadora interesada de la inmigración judía en el país y de su inserción en la universidad. Aldo Mieli, Doctor en Química y especializado en la historia de las Ciencias, gracias a las gestiones de sus amigos de la UNL, pudo radicarse en Santa Fe, organizando y dirigiendo el Instituto de Historia y Filosofía de la Ciencias, al que donó su valiosa biblioteca. Allí publicó *Acheion* y una primera parte de la historia de la ciencia (desde la antigüedad al siglo XIX) en la revista *Universidad* de la UNL. Luego, fue cesanteado durante el peronismo, debiendo recalar finalmente en Buenos Aires. Beppo Levi también fue contratado por la Universidad del Litoral para dirigir el Instituto de Matemáticas en la sede de Rosario. A pesar de tener el ofrecimiento de reintegrarse a su cátedra en Italia al finalizar la guerra y de ser nombrado Profesor Súper Numerario de la Universidad de Bologna, nunca quiso regresar ni alejarse de Rosario, donde existe el Instituto de Matemáticas que lleva su nombre.

Alejandro Terracini, matemático inserto en la Universidad de Tucumán, dio numerosas conferencias en la Universidad de La Plata y en la del Litoral. Ejemplo del importante circuito de colaboración intelectual interuniversitario que estos eminentes investigadores, junto a otros que sería largo enumerar,⁸ aportaron al conjunto de la universidad argentina.

Delia Travadelo recordaba que en la Universidad de Córdoba durante la década de los 40 tuvo como colegas a intelectuales italianos, entre ellos a otro exiliado por leyes raciales, Giovanni Turin.

Me influyeron como colegas y como profesores de historia y de matemática y fueron una influencia magnífica en la formación de los chicos.

Ya estaban radicados en el país y habían venido de Italia perseguidos por el fascismo, por ejemplo los Turin. Juan Turin y su mujer que era judía. Él era profesor de historia pero sabía muchísimo de filosofía y nos formó mucho a nosotros, sus amigos [...] No era sobre la historia europea que nos enseñaba sino sobre la vida, era del filosofar sobre la existencia, motivo de conversación y de admiración de nuestra parte. (Entrevista brindada a la autora en 2007)

5. Ángel Battistessa, Gherardo Marone, Furio Lilli y Eugenio Castelli: la literatura italiana en los espacios de la traducción, la enseñanza y la crítica

5.1 Ángel Battistessa: traductor y crítico

Hijo de un emigrado lombardo, nació en Buenos Aires el 17 de agosto de 1902. En sus estudios secundarios tuvo como profesor de Literatura Francesa a José Oría y recordaba con orgullo su temprana frecuentación de la literatura universal en las versiones traducidas publicadas por la colección de *La Nación*, así como su apasionado estudio de lenguas extranjeras modernas y antiguas para poder realizar la lectura directa de los clásicos.

Su pasión por las letras, la lectura y su vocación de bibliólogo nació en la infancia, durante sus años de inmovilidad por una dolencia infantil y gracias a la lectura del episodio de la «Librería de Starti» del libro *Cuore*. Estímulo inicial que lo impulsó a la conformación de una importante biblioteca de base humanista, fruto y testimonio de su pasión por los libros. Valery Larbaud en 1932 lo definía con estos términos: «Alma lectora, alma viajera, alma amiga, fraterna» (Pro, 1968:181).

Diego Pro en sus semblanzas afirma que en Battistessa se cumple ese axioma que dice que lo argentino está hecho con lo extranjero y que quizás lo verdaderamente argentino sea... no ser argentino. Y que esta búsqueda de la argentinidad en lo universal, se refleja en toda su trayectoria intelectual. Dámaso Alonso, había llegado a reconocerle también la «argentinidad universal» de su magisterio (Pro, 1968:187).

En 1921, Battistessa inició sus estudios de Derecho y Ciencias en la vieja facultad de calle Moreno pero rápidamente se dio cuenta de su marcada inclinación a las Letras. La llegada de Américo Castro y la creación del Instituto de Filología lo impulsaron a pasarse en 1923 al ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras. Casa de estudios donde tuvo oportunidad de escuchar lecciones magistrales y conferencias de figuras destacadísimas del mundo europeo, como José Ortega y Gasset y Eugenio D'Ors entre los españoles, el crítico de arte Arduino Colasanti y la pedagoga italiana Maria Montessori, el Conde de Keysserling y las conferencias

de Albert Einstein. Hubo memoriosos, afirma Pro, que recordaban que mientras impartía sus conferencias en francés, si el famoso científico no encontraba un término trataba de decirlo en alemán o en italiano, para luego dirigirse a Battistessa «para que le «alcanzase» el término adecuado» (Pro, 1968:25).

En 1928, siendo Rojas rector de la Universidad de Buenos Aires, Battistessa obtuvo una beca para visitar Europa, siendo el primer egresado de la Facultad de Filosofía y Letras en recibir apoyo institucional para completar su formación humanística en el viejo mundo. Ya que lo usual era que se becara a estudiantes de Derecho o a jóvenes de familias encumbradas y no de proveniencia inmigrante.

Durante ese viaje en transatlántico tuvo la oportunidad de compartir largas charlas con Ortega y Gasset, quien retornaba de un viaje a la Argentina. Y luego, conocer a Unamuno y a Menéndez Pelayo, de cuyas conversaciones dejó registro en su diario. Cuando llegó a Italia, la tierra de sus mayores, el paisaje, la gente, la arquitectura, «le hicieron una fiesta y una lección para siempre». En esta experiencia tuvo un rol de importancia el polígrafo italiano Arturo Farinelli, un inigualado maestro de Literatura Comparada a quien había conocido como estudiante en Buenos Aires y con quien mantendrá durante años una profusa correspondencia y compartirá numerosas lecciones. Invitado por Farinelli a su casa veraniega sobre el Lago Mayor, gustaron de largas conversaciones sobre Goethe, y durante su estadía Farinelli lo presenta a los más reconocidos estudiosos de la literatura comparada: Van Thieghem, Baldenperger, Hazard, con quienes luego el estudioso argentino mantuvo un prolongado trato epistolar y de quienes conservó recuerdos perdurables y agradecidos.

Durante su viaje conoció de cerca los desarrollos de la lingüística espiritualista de Croce, a quien leía ya desde sus tiempos juveniles en la revista *Crítica*. Algunos años después, Croce envió un artículo para que Battistessa lo publicara en la revista *Logos*, que dirigía en la Facultad de Filosofía y Letras (año VII, 1951). Colaboración que cerraba diez años de vida de una revista que se había iniciado bajo el prestigio de Ortega y Gasset, quien en recuerdo a los gratos momentos pasados con el argentino, había tenido la diferencia de enviar un trabajo suyo para el primer número.

En 1954 luego de la muerte de Croce, Battistessa fue invitado a un curso de invierno en Casa Croce, siendo asistido por Alicia, hija y colaboradora del insigne filósofo italiano. Allí pudo frecuentar la invaluable biblioteca y concurrir a los cursos, siendo el primer argentino que asistió a estos seminarios de extensa fama internacional.

Con referencia a su actividad como traductor, su biógrafo da cuenta de la práctica temprana y de la aplicación didáctica de sus propias traducciones como material de crítica en el desarrollo de sus clases y conferencias.

Ángel Battistessa es ampliamente reconocido por su traducción de la *Divina Comedia*. Proyecto que según cuenta en el prólogo, surgió en un encuentro de dantistas de todo el mundo, reunidos en Florencia en 1962, donde se acordó cele-

brar los seiscientos años del nacimiento del poeta con nuevas traducciones de la *Comedia*, acompañada de notas y comentarios sustentados en la crítica más actualizada. Y Battistessa fue elegido para asumir tal desafío en el ámbito hispanófono.

Para 1965, año del VII Centenario, ya había alcanzado a traducir un tramo importante de la obra y los resultados de los episodios principales se difundieron por Radio Nacional y *La Nación*. El primer esbozo completo de las tres *Cánticas* fue publicado en dos volúmenes en 1972 en la colección *Obras Maestras del Fondo Nacional de las Artes*, dirigida por Victoria Ocampo y por editorial Lohlé. La reelaboración y versión definitiva fue publicada en tres tomos, en 1984, por la Asociación Dante Alighieri de Buenos Aires.

Consciente, como lo reconoce en el estudio previo, de que «no todos los lectores, ni siquiera muchos ventajosamente cultos, tienen acceso a determinadas lenguas ni pueden frecuentar sin esfuerzo, los usos ya remotos de algunos de los idiomas que hoy gozan de sostenida vigencia» (1972:51), analiza el valor de la traducción como forma mejor para aprender a leer con pauta y a escribir con ajuste. Y sostiene que el ideal de una traducción decorosa es: conservar en lo posible los contenidos del original; recordar luego, siquiera a la distancia, el estilo del autor y evitar la molesta impresión de que se trata de una obra traducida.

En otra sede (Crolla, 2006a) afirmamos que si Mitre había optado por la primera de las opciones planteadas por Friedrich Schleiermacher: llevar el lector hacia el escritor, Battistessa, más moderno, se decide por actualizar el estilo dantesco sin traicionarlo, haciendo que el escritor vaya al encuentro del lector. Las palabras impresas en las solapas de los tres volúmenes con el epígrafe «AJB. Pascua de Resurrección, 1984», lo corroboran:

Hemos procurado «sugerir» en lo que hasta ahora nos ha sido hacedero, parte de esas intransferibles, pero evocables maneras elocutivas del propio Dante [...]. Cumplida como se debe, con recto propósito y sostenido desvelo, toda traducción empieza por constituir un acto de servicio: esto la legitima y la hace necesaria [...]. Cuando de obras poéticas se trata, toda traducción y todo comentario, sólo se justifican si ambos atinan a constituir —según aquí lo deseamos— una amistosa invitación al texto (Battistessa, 1984).

Si traducir es un acto de servicio quimérico pero plausible, el gran desafío del traductor, dice, es despertar en el lector la nostalgia del original. Y a ese público más vasto se dirige. Al lector que teniendo en sus manos el original y la versión traducida, podría llegar al texto fuente, guiado gozosamente por el estímulo de la traducción.

Por ello, Battistessa se afirma en los postulados de su amigo Ortega y Gasset, para quien lo importante no es la corrección o el logro, sino que la traducción se encare como un trabajo intelectual de primer orden, tendiente a alcanzar una

pulcra y fraternal coincidencia. Coincidencia y herencia que seguimos capitalizando los que hoy día continuamos la tradición inaugurada por Battistessa proponiendo sus traducciones para enseñar literatura italiana en los profesorados de Letras en Argentina.

5.2 Gherardo Marone, fundador de la italianística argentina

Si bien nació en Buenos Aires en 1891, de padre italiano y madre argentina, siendo niño se trasladó con su familia a Italia. En Nápoles transcurrió gran parte de su vida, se graduó en Derecho y luego en Letras y Filosofía. Amigo de Dioniso Petriella, quien luego será durante medio siglo, director de la Dante Alighieri de Buenos Aires, es invitado por éste, y realiza entre 1932 y 1936 frecuentes viajes a la Argentina, dando conferencias en la Facultad de Filosofía y Letras y en la misma Dante Alighieri. En 1938, después de dar un curso en Río de Janeiro y otro en la Universidad de Buenos Aires, decide radicarse en la Argentina y en 1940 gana el concurso para dictar la cátedra de Literatura Italiana en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, lo que llevará adelante hasta 1962, año de su muerte.

Entusiasta promotor, funda en 1957 en dicha unidad académica el Instituto de Literatura Italiana y publica la serie de *Cuadernos dantescos* (Patat, 2005:180).

Por iniciativa suya, como director didáctico de la Dante Alighieri, se crea en 1948 la Sociedad de Estudios Dantescos y una cátedra referida a la obra y personalidad del florentino. Marone impulsa también la edición bilingüe de la *Divina Comedia* con la traducción de Mitre, cuidada y actualizada por él mismo, la que se publicó póstuma por la Dante Alighieri en 1965. Luego, la institución realizará una segunda publicación de la Comedia en español en 1984. Pero esta vez con la traducción de Battistessa, la que ha tenido hasta la fecha numerosas reediciones.

Marone también colaboró en la difusión del pensamiento de Croce en Argentina y de la tradición filosófica que partiendo de Vico llega a los representantes más importantes de la historiografía literaria italiana de fines del siglo XIX: Francesco De Sanctis y Francesco Flora. Por iniciativa del mismo Marone, éste último visitó dos veces la Argentina en 1938 y 1957 (Galli, 2008:112).

Patat (2005) afirma que a Marone le debemos la fundación del ámbito de la italianística en Argentina y que su programática e ideario se hacen visibles tanto en sus acciones y decisiones académicas como en el contenido de sus cinco libros: *Veinte años de lucha* (1944); *Escritores de Italia, desde Galilei a nuestros días* (1946); *Unidad de la literatura italiana* (1952); *Dignidad de la crítica* (1962) y *Viaje al espíritu italiano* (1972).

Según estos desarrollos, tres serían las preocupaciones centrales de Marone: la constitución de un canon de la literatura italiana; la formación de una nueva generación de críticos literarios argentinos, fundada sobre modelos italianos con

el objetivo de contrarrestar la hegemonía de los modelos franceses y la creación y consolidación de instituciones, como las que fueron por él fundadas, con la finalidad de garantizar el estudio y la investigación en el campo.

Patat considera que la italianística argentina no ha respondido con generosidad a las cuestiones desarrolladas por Marone y que sería el momento adecuado para subsanarlo. Marone no sólo inició un camino en los estudios literarios italianos sino que ocupó un lugar de privilegio en la academia e instituciones más representativas y contó entre los años 40 y 60 con un cierto primado de la crítica y la difusión de la literatura italiana en las páginas culturales de *La Nación* y en el periódico de la colectividad *Il primato dell'italiano*.

Por todo ello, concluye el biógrafo, que Marone debe ser reconocido como el artífice de una posición académica y de un modelo de crítica de la literatura italiana sin parangón en las universidades argentinas.

5.3 Furio Lilli, fundador de la italianística local

Quien ha «vivido» —tal es el término que corresponde emplear— las clases de Literatura Italiana de Furio Lilli en nuestra Facultad de Filosofía y Letras, o sus muchas conferencias sobre temas afines, tiene una acabada vivencia de la pasión con que él aborda el análisis y crítica de los distintos escritores peninsulares, desde su «caro» Dante hasta los más contemporáneos poetas herméticos (Castelli, 1963a:15).

De este modo se refería Eugenio Castelli a su maestro y amigo, Furio Lilli, nacido en Roma en 1911 y que había llegado al país a mediados del '40 escapando de la guerra. A poco de llegar fue designado profesor para dictar Literatura Italiana en la recientemente creada Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la UNL con sede en Rosario.⁹ Tarea que cumplió hasta su jubilación en 1972, cuando tomó la cátedra su antiguo discípulo, quien desde su graduación en 1954, venía realizando períodos de adscripción junto al docente italiano.

Graduado en Italia donde ejerció el periodismo y la docencia antes de emigrar a la Argentina, en el texto citado previamente, Castelli ensalza la figura de Lilli porque en su «cultura humanística —filosofía, psicología, sociología, figuran entre las disciplinas que integran su carrera docente y de investigador— le permiten siempre entrelazar esas experiencias en un amplio marco cultural y proyectar así el juicio crítico particular a un vasto panorama artístico literario» (Castelli, 1963a:15).

Los responsables cordobeses del repertorio bibliográfico (Blanco; Cattoni et ál. 2008:392) sobre las relaciones literarias entre Italia y la Argentina mencionan sus publicaciones referidas, en su mayor parte, a temas y a autores canónicos de la literatura italiana: Ángel Poliziano, Dante, Virgilio y Ariosto.

Castelli (1963a) amplía el universo de intereses del estudioso a figuras renombradas de la poesía contemporánea y de otros géneros literarios, al mencionar además de un estudio sobre *Gabriele D'Annunzio* (1957), un amplísimo análisis de la evolución de las formas teatrales italianas y europeas modernas desde las lejanas raíces japónicas: *Aporte de Italia al nacimiento del Teatro Moderno* (Buenos Aires, 1953). Al mismo tiempo enumera entre los libros de su autoría, además del dedicado a *Poliziano humanista y poeta* (Instituto Italiano de Cultura de Buenos Aires, 1956), *Pirandello y su teatro* (UNL, 1954) y otro referido a los crepusculares *Poetas y poesías del crepúsculo*, editado por el Instituto Italiano de Cultura de Montevideo en 1963.

En un artículo publicado en italiano en *Giornale d'Italia*, Castelli informa de un meticuloso estudio de Lilli, publicado en Roma antes de su exilio, sobre Marco Minghetti (Sater, Roma, 1938). Y en Argentina, ensayos sobre escritores no italianos como el referido a la poesía de Arturo Cambours Ocampo (Acento, Buenos Aires, 1950), a Miguel de Unamuno (UNL, Santa Fe, 1952), y a Marcel Proust y el estoicismo (Fondo de Cultura Económica, Santa Fe, 1963).

Luego de un extenso recorrido por los distintos aspectos del libro sobre la poesía crepuscular, Castelli enfatiza en la unidad crítica y estética de la propuesta, destacando la recurrencia permanente a la palabra directa de los poetas estudiados y las oportunas citas de los poemas en italiano acompañadas de pertinentes y acabadas traducciones al español realizadas por el mismo Lilli. Por otro lado, no deja de hacer notar la importancia innovadora que el estudio presenta al abordar un momento y una producción de la poesía italiana, contemporánea al momento de escritura del ensayo, y por ende todavía desconocida en Argentina.

La revista *Universidad* de la UNL también lo contó entre sus colaboradores con un trabajo sobre «Pirandello y su teatro» en el número 31 (1955:239–270), y otro sobre «Petrarca, poeta y restaurador» en el número 64 (1965).

De acuerdo con los únicos dos programas que pudimos conseguir en los archivos de la Facultad de Humanidades y Artes de Rosario, correspondientes a los años lectivos 1967 y 1968, se constata que al menos durante 1967 Furio Lilli tuvo también a su cargo la cátedra de Literatura Francesa. Lo que demostraría una formación más amplia que la italianística y justificaría sus estudios sobre autores de ese sistema literario (como el mencionado más arriba) y su acercamiento a la lectura de estudiosos del comparatismo como Van Thiegen.

El programa de Literatura Italiana del año 1968 nos resulta particularmente interesante porque propone, para «integrar la preparación en torno a tópicos especiales», una serie de ensayos, estudios y artículos de su autoría, con la finalidad de superar la «escasez de material bibliográfico» especializado.

Incluimos dicho elenco pues creemos hacer un aporte para completar la figura intelectual de un docente que transitó varios años las aulas de la UNL, y que a pesar de ser mencionado en varios trabajos especializados, no se constatan estudios

sistemáticos de su importante producción académica. En especial de sus numerosas publicaciones en espacios de divulgación. De los que proponemos como material de consulta: «Vida y muerte del Caballero de Dios» (sobre S. Francesco), en *Democracia* (Rosario, 2 de marzo de 1954); «Divagaciones sobre Petrarca» en *La Capital* (Rosario, noviembre de 1959); «Poliziano, humanista y poeta» en *ISI* (Buenos Aires, 1956); «Teatro italiano en el Renacimiento: aporte de Italia al nacimiento del teatro moderno» en *San Pablo* (Buenos Aires, 1953); «Goldoni, paladín de la reforma» en *Historium* (Buenos Aires, 1952); «El Romanticismo en la literatura universal» en *La Capital* (Rosario, noviembre de 1949); «I caratteri del Romanticismo Italiano» en *Giornale d'Italia* (Buenos Aires, 23 de agosto de 1962); «Cien años de cirugía teatral» en *Teatro Universal* (Buenos Aires, febrero de 1954); «Il Bicentenario di Romagnosi» en *Giornale d'Italia* (Buenos Aires, 27 de noviembre de 1961); «Carducci, hombre y maestro» en *Cuadernos de Ideas* (Rosario, junio de 1953); «Il teatro italiano dell'ultimo ventennio» en *Giornale d'Italia* (Buenos Aires, 26 de octubre de 1963); «Petrarca, restaurador del hombre», en las II Jornadas Universitarias de Humanidades (Cuyo, 1964). Y «Petrarca», cfr. Bracci, R. «Congresso dell'Umanesimo» en *Giornale d'Italia* (5 de noviembre de 1964).

5.4 Eugenio Castelli, docencia, periodismo y crítica en la UNL

Finalmente, no queremos dejar de mencionar a un italianista rosarino que también tuvo un espacio destacado en la enseñanza de la literatura italiana tanto en su ciudad de origen como en la capital de la provincia. Eugenio Castelli (Rosario, 1931–2003) se desempeñó como docente en la Facultad de Humanidades y Artes de Rosario. En Santa Fe, en la Escuela Universitaria del Profesorado como responsable de Literatura Francesa e Italiana entre 1975–1979, luego de ser cesanteada la profesora Zunilda Manavella de Fernández.

Dado que también había sido cesanteada la profesora Dina San Emeterio, responsable de las cátedras de Literatura Griega y de Literatura Contemporánea, las que de acuerdo con la programación se dictaban cuatrimestralmente, Castelli se hizo cargo entre los años lectivos 1976 a 1978, de Literatura Contemporánea en el primer cuatrimestre y de Literatura Francesa e Italiana en el segundo.

Contemporáneamente y durante algunos años más, siguió también desempeñándose como titular de Historia de la Literatura Italiana, en el Profesorado de Letras de la Universidad Católica de Santa Fe hasta la clausura de dicha carrera en los primeros años de la década del 80 y como responsable de la Licenciatura en Letras, carrera de especialización que sólo tuvo una cohorte y que se dictó entre 1978 y 1981.

Egresado en la Universidad de Rosario en 1954, en su currículo acredita haber tenido desempeño docente también en las universidades de Buenos Aires y

Córdoba. Así como en la Universidad Católica Argentina (sede Rosario) donde fue decano fundador de la Facultad de Humanidades.

Realizó estudios especializados en Chile, Ecuador y en varias oportunidades en Italia. Durante su primera beca en 1958, en la sede de la Università La Sapienza de Roma, tomó contacto con los mejores especialistas de literatura italiana contemporánea, entre ellos Ungaretti y Debenedetti. De este modo inició un perfil de especialización centrado en la Italianística continuando la investigación de este espacio en vacancia en el país y constituyéndose en uno de sus principales promulgadores durante casi medio siglo.

Obtuvo numerosos premios y ganó varios concursos. El primero de la serie fue en 1956 al rubro ensayo, otorgado a egresados de la Facultad de Letras en Rosario, y coorganizado por el Consulado General de Italia en Rosario, el Instituto Italiano de Cultura de Buenos Aires y la Universidad del Litoral para egresados de la Facultad de Letras en Rosario. El trabajo premiado fue *Moravia y Manzoni, dos escritores y dos posguerras*. Más tarde obtuvo el Primer Premio Nacional del Fondo Nacional de las Artes, categoría ensayo inédito, en 1970 por *El mundo mítico de Cesare Pavese* y que fuera distinguido también en 1975, con el Primer Premio, categoría ensayo édito, con el Premio Municipal de la ciudad de Rosario, «Legado Manuel Musto».

El jueves 26 de junio de 2003, poco tiempo antes de su fallecimiento, tuvo la alegría de recibir durante una sesión especial, la distinción de la Cámara de Diputados de la Provincia de Santa Fe como «Escritor destacado».

Por su labor en la promoción y estudio de la cultura y la literatura de la Italia contemporánea, fue distinguido el 2 de junio de 1969 por el Presidente de la República Italiana, con la condecoración de «Comendatore dell'Ordine della Stella alla Solidarietà Italiana», en mérito a su labor cultural en el campo de las letras italianas. Ganó también un concurso de ensayos organizado por Italia para conmemorar el 5° Centenario de Macchiavelli, con edición y Medalla Cultural de Oro del Gobierno Italiano. El ensayo premiado *El realismo dramático en el pensamiento político de Niccolò Macchiavelli*, fue publicado en 1969 en *Nuovi Quaderni Italiani* del Instituto Italiano de Cultura de Buenos Aires.

Se dedicó también al periodismo. Fue redactor de los periódicos *Democracia y Rosario* y activo colaborador de *La Nación*, *El Litoral* y *La Gaceta Literaria* de Santa Fe, junto a *La Capital* de Rosario. Fue fundador y director de la revista *Crítica* que editó en Rosario entre 1962 y 1968, alcanzando 16 números.

Entre sus libros, además del canónico *El mundo mítico de Cesare Pavese* destacamos *Un siglo de literatura santafesina. Poetas y narradores de la provincia 1900–1995* (1998) en cuyo primer capítulo se dedica a indagar la poesía producida por escritores locales de linaje itálico y que tituló «Los poetas de la Pampa Gringa».

Escribió más de treinta opúsculos y libros breves sobre escritores y temas de la literatura italiana e infinidad de artículos periodísticos.¹⁰

De acuerdo con una investigación realizada por Hugo Beccacece, director del suplemento de cultura del diario *La Nación*, Castelli compartió con Atilio Dabini¹¹ y luego en exclusividad, durante varias décadas, el espacio de ese periódico dedicado a la cultura y la literatura italiana, siendo autor de numerosas reseñas sobre publicaciones que se realizaban en Italia y en la Argentina, así como entrevistas y comentarios sobre las producciones de visitantes ilustres al país. A través de sus artículos, Castelli posibilitó el descubrimiento de la obra de numerosos escritores que entre los años 50 y 80 conformaron el canon de las letras italianas. Entre ellos Gesualdo Bufalino, Umberto Eco, Alberto Moravia, Leonardo Sciascia, Carlo Emilio Gadda, Alberto Bevilacqua, Michele Prisco y Dacia Maraini (Beccacece, 2008:29).

Atilio Dabini lo había precedido al inventar una columna sobre las *Letras italianas* en 1940, iniciándola con un artículo sobre Moravia. Luego Castelli se integró en los '50 continuando dicha tarea con asiduidad hasta los '80 y luego más esporádicamente hasta su muerte en 2003.

De su importante obra sobre la literatura italiana, destacamos el extenso y pormenorizado ensayo sobre los mitos en el pensamiento y la escritura de Cesare Pavese por ser un libro de consulta insoslayable por aquellos años y de innegable vigencia todavía hoy para todo entusiasta lector y estudioso de la obra pavesiana.

En 1958, Castelli se inicia publicando en el primer número de la serie *Debate*, un ensayo sobre Papini, que prologa en formato de carta, su maestro, Furio Lilli. El tono coloquial y al mismo tiempo respetuoso del prologuista se demuestra en el uso del vocativo «usted» para remitirse al prologado y en el vocativo «caro Castelli» del inicio, como en «su afectísimo» del saludo final.

La palabra de Lilli nos brinda datos valiosísimos para comprender los modos de articulación intergeneracionales, así como de la estrecha relación que la común pasión había generado entre ellos. Traducido en la innegable admiración del novel profesor hacia el modelo y en el reconocimiento del maestro por la incipiente pero ya sólida y meritoria carrera del joven investigador y lo que presagiaba Castelli a sus 27 años de edad.

A tal propósito quiero, ante todo, expresarle mi sincero elogio por la fidelidad que —a lo largo de muchos años y a través de su carrera universitaria— ha Usted demostrado en los estudios, en la aplicación e investigación acerca de la literatura italiana contemporánea [...] De sus contactos con Papini ya estaba yo enterado desde cuando quiso Usted elegirlo como autor particular en los trabajos de seminario de nuestra facultad [...] Más tarde, desempeñándose Usted meritoriamente en las actividades de adscripción en la cátedra de Literatura Italiana, pude apreciar *in visu* el excelente trabajo de bibliografía y fichaje sobre Papini por Usted emprendido, llamándome la atención su método, su orden, su seriedad y encontrando

notables y muy valiosos sus informes y auténticos hallazgos acerca de la actualidad y presencia de Papini en la región bibliográfica de hispanoamérica.

En fin, sé y veo con cuanto afecto y con cuanto criterio, Usted desde tiempo y pacientemente, va edificando y ordenando su biblioteca papiniana enriqueciéndola con ediciones hasta raras y costosas mediante un esfuerzo (bien se lo puede llamar así hoy día) que sale de lo común y es por lo tanto digno de verdadera loa (Lilli en Castelli, 1958:9-10).

Seriedad y entusiasmo que siguió aplicando en sus cátedras en las que nos enriquecimos personalmente. Por todo ello, consideramos que Eugenio Castelli, menos conocido que los docentes que asumieron el dictado de estas especialidades en la Universidad de Buenos Aires, también merece, desde nuestra memoria, un reconocimiento similar al que Patat dedica a la figura de Marone. En tanto reconocemos en Castelli a un importante gestor de tradiciones académicas en clave zonal y un activo propulsor de tradiciones de estudios sobre la italianidad en el contexto universitario provincial.

Notas

¹ Alejandro Blanco destaca la escasa atención que se le ha dedicado al estudio de la trayectoria de Germani como editor y traductor. Si bien a partir de los '40 y durante veinticinco años fue autor, director de colecciones, prologuista, traductor, marcando nuevas sendas y linajes de lecturas (cit. en Neiburg y Plotkin, 2004:337).

² Germani integró desde 1945, la comisión de asesoramiento para la realización del IV Censo Nacional realizado en 1947. Sus resultados quedaron reflejados en dos artículos publicados en el Boletín del Instituto de Sociología y en una nota que envía al Consejo Nacional de Estadísticas y Censos en 1945.

³ Estudio que publica el mismo año que su libro *La inmigración masiva y su papel en la modernización del país*, Paidós, 1965, y *Estructura social de la Argentina*, considerado el primer ejemplo de investigación empírica en América Latina y bisagra en el campo de los estudios sociológicos en Argentina sobre las clases sociales y la estratificación. (Cfr. Germani, Ana y Gino Germani, la sociedad en cuestión, 2010:30)

⁴ «La literatura sobre la inmigración, considerada como un macrotexto, diseñaba personajes, espacios, situaciones, discursos con registros y tonos diferentes, por no decir contrastantes, y por esto mismo de una gran riqueza y extraordinaria variedad [...] El imaginario literario se alimentaba con estos recién llegados [...] que enriquecían o «desfiguraban», según el punto de vista, la metrópolis y la pampa. Era como si, durante la primera mitad del siglo XX, prescindiendo de las diferentes elecciones culturales, en la intelectualidad argentina hubiera habido un acuerdo por querer clausurar rápidamente con el pasado migratorio: y esto aunque el país, superada la fase crítica del impacto cosmopolita, tuviera la capacidad de poder hacer entrar en los carriles de un consenso con sólidas bases nacionalistas, a los inmigrantes que continuaban llegando» (La trad. nos pertenece).

⁵ Filón con importantes antecedentes que fueron preparando el camino para estas recuperaciones. Entre los escritores más relevantes se puede mencionar el nombre temprano de Syria Poletti,

los narradores Antonio Dal Masetto, Héctor Tizón; Mempo Giardinelli, Griselda Gambaro, Roberto Raschella. El poeta y traductor siciliano Antonio Aliberti, y los poetas Alberto Girri, María Teresa Andruetto, Enrique Aurora. En esa experiencia maravillosa que fue Teatro Abierto en los tempranos '80 se destaca Roberto Cossa. En el caso especial de la Pampa Gringa la lista es extensa y variada y muchos de ellos sumaron la vocación por la ficción y la ensayística. Destacamos entre los pioneros a los poetas José Pedroni, Mario Vecchioli y Carlos Carlino. En una segunda generación a Lermo R. Balbi y Fortunato Nari (quienes incursionaron en todos los géneros), Elda Massoni, Amelia Biagioni y Jorge Isaías. En las últimas décadas señalamos especialmente a María Angélica Scotti y a Enrique Butti. Merecen una consulta insoslayable las indagaciones críticas de Gastón Gori y las postulaciones memorísticas de Gladis Onega.

⁶ Oscar Terán sostiene que en torno a esta última revista, se configuró un campo cultural con reglas propias de legitimación profesional.

⁷ El perfil de editor que Spivacow impone en los emprendimientos a su cargo fue determinante para comprender la acción de difusión que alcanzaron las propuestas editoriales en el gran público. Tanto en Abril como en Eudeba después y en Centro Editor luego del Golpe de Onganía, Spivacow reeditó con diferentes esquemas, el lema de «libros para todos los ciudadanos» ya difundidos en las colecciones de la Biblioteca La Nación (1901-1920) creada por Emilio Mitre y los libros Claridad, editorial fundada por Antonio Zamora, que difundieron a través de traducciones la literatura universal.

En 1941, cuando ingresa como corrector en Abril, ya conocía por ser su profesor privado de español, a Cesare Civita, Alberto Levy y Paolo Terni, fundadores de nacionalidad italiana de dicha editorial.

⁸ Para una profundización en el tema se sugiere la lectura de Smolensky-Vigevani Jarach (1999) incluida en la Bibliografía. Texto que me facilitara mi profesora de Sociología y ex vicegobernadora de la provincia de Santa Fe, la Dra. Griselda Tessio, a quien agradezco no sólo la colaboración sino

su entusiasmo por el estudio de la inmigración italiana en la Pampa Gringa. (cfr. Crolla, 2010c)

⁹ La historia de la actual Facultad de Humanidades y Artes se remonta al 9 de agosto de 1947 en que se funda con el nombre de Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la UNL, comenzando a funcionar efectivamente recién el 5 de junio de 1948. Primero se encontraban en el recinto del Colegio Nacional n° 1 y desde 1951 a la actualidad funciona —una vez que se compra el edificio— donde estaba ubicado el Colegio de la Santa Unión de los Sagrados Corazones.

El nombre de la institución (como le ocurrirá posteriormente a la institución hermana en sede santafesina) sufre varias modificaciones, y ello, presuntamente, por impacto directo de los procesos y cambios que experimentaba la misma universidad y que desarrollaremos extensamente en el capítulo III, y por incorporaciones o desmembramientos de sus propios ámbitos disciplinares. La denominación

original cambia primero a Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias del Hombre, luego a Facultad de Filosofía y recién en 1979 adquiere el nombre actual de Facultad de Humanidades y Artes.

El 26 de noviembre de 1968 se produce el desmembramiento de la universidad de origen, al crearse la Universidad Nacional de Rosario, que incluye siete facultades y otros organismos. En la facultad se constituyen las carreras de Filosofía, Letras e Historia y con posterioridad Psicología.

¹⁰ Obra que merece un trabajo especial de catalogación todavía no encarado.

¹¹ La revista *Universidad* (1959) también cuenta con artículos de Atilio Dabini como por ejemplo «Apuntes sobre el teatro italiano: de la Edad Media a la Commedia dell'Arte» 42, 25–50. Y una reseña a su libro *Teatro Italiano del siglo XX* (1959, Buenos Aires: Losange), es incluida en el volumen 39 de ese mismo año.

Capítulo III

Leyendo la italianidad en Santa Fe: su universidad y universo intelectual

Porque había intención de leer acumulada...

Carrió, A. A. Entre Ríos, 2008

*Pero el futuro estaba ahí, sentado en el verano santafesino,
en una silla de paja al lado de la puerta abierta...*

Birri, F., 2008

1. El Instituto de Cinematografía de la UNL

Los responsables de un libro sobre el Instituto de Cinematografía de la UNL (Neil y Peralta, 2007) eligieron circunscribirse a los años de apertura y cierre de dicho instituto (1956–1976) para mostrar una época que, delimitada por dos coyunturas históricas revolucionarias, marca un período de particular importancia en la historia institucional.

En la segunda mitad de los '50, el contexto universitario santafesino se manifestaba como un ámbito propicio para las transformaciones y las refundaciones a la luz de las nuevas políticas implementadas por la intervención estatal que exigía una restauración traducida en clave de modernización académica y democratización institucional. Y la Universidad por su parte impulsó un nuevo contrato con la sociedad a partir de una revisión profunda de su función intermediadora.

Josué Gollán, designado rector en 1957 y electo por cuatro años en 1958 luego de la reforma de los Estatutos de la Universidad, desarrolló una gestión coherente con estos objetivos. En su discurso inaugural afirmaba:

Las universidades deben reorganizarse con una auténtica orientación progresista y emprender una gran obra de modernización [...] Nunca tuvo la universidad argentina una oportunidad mejor que la que hoy se le presenta para perfeccionarse en sus funciones específicas y ejercer una influencia benéfica en nuestro agitado y desorientado pueblo (Gollán, 1957).

En la contrasolapa de las *Actas de la Primera Reunión de arte contemporáneo* (AA. vv., 1958), si bien no se especifica el autor de la cita, asumimos como suyas las siguientes palabras:

El Instituto Social no es ajeno a la tarea de recuperación moral e intelectual en la que se encuentra empeñada la Universidad Nacional del Litoral. Muchos son los problemas y largo será el camino. Nos guía un noble propósito: llevar la cultura universitaria al Pueblo del que todos procedemos y al que todo debemos. Para lograr nuestro fin será necesario transformar algunos Departamentos y Secciones, y hasta es posible que debamos desprendernos de aquellos que no responden a la finalidad del Instituto. Todo se hará de acuerdo con el propósito señalado y él justificará nuestros aciertos y nuestros errores.

Momento de efervescencia y potentes desafíos que se vivían en el país y que impactaban en el clima intelectual nacional y local, dando respuesta a la pregunta que se formulan Neil y Peralta (2007:16) sobre las razones para que la experiencia del Instituto de Cinematografía anidara en Santa Fe y en la UNL. La renovación, afirman, tomó formas singulares en las diversas dependencias y en particular en el Instituto Social (posteriormente Departamento de Extensión Universitaria), pero también se hizo visible en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, la Facultad de Ingeniería Química y (agregaríamos nosotros) en el Instituto del Profesorado (1953). Espacios donde docentes, investigadores y estudiantes experimentaban profundos cambios en perfecta articulación con la vida intelectual, cultural y política del momento. Y en ese proceso es fundamental la incorporación de Fernando Birri y Adelqui Camusso, dos cineastas santafesinos regresados de su período de formación en Europa «cuyas trayectorias se diferencian en el arte y no en la ciencia» (Neil y Peralta, 16).

La ciudad vivía por esos años un fermento cultural e intelectual de considerables proporciones también vinculado al teatro. En 1949 dos grupos: «El Teatro Experimental Universitario», dirigido por René Jollivet, y el «Teatro de Arte», bajo la dirección de José María Paolantonio y Miguel Brascó iniciaban una propuesta que se conocería como teatro independiente santafesino. Para 1950 Santa Fe ya contaba con los grupos «Cincel», «Teatro de los 21» y con representaciones esporádicas de «Carrusel» del Club Regatas, dirigido por Carlos Catania; además de las representaciones del «Teatro del Sur», del «Teatro Experimental» del «Bachillerato Nocturno» y de «Época».

Los numerosos grupos eran el reflejo de un entorno mucho más amplio en el que interactuaban varios talleres con criterios estéticos o ideológicos diferentes y que expresaban diversidad de alternativas locales. Este movimiento alcanzó su apogeo entre 1957 y 1964, por acción de una juventud activa y transgresora, influenciada por el Existencialismo y las renovaciones teatrales francesas (el Teatro del Absurdo),

los movimientos *hippie* y antibelicistas, el pensamiento liberal y las experiencias artísticas de las vanguardias. Fuerzas gestoras de un teatro que intentó sacudir las anquilosadas estructuras culturales santafesinas y movilizar al espectador local, quien respondía acompañando entusiastamente las representaciones. Se llevaron a escena obras de autores nacionales y extranjeros y lo integraron actores y directores con un importante desarrollo posterior como José María Paolantonio, Carlos Catania, Roberto Conte, Carlos Thiel, Oscar Degregori, Elisa Fernández Navarro, Carlos Pais, María Jacobi, Rubén Rodríguez Aragón, Graciela Martínez, Jorge Conti y Fernando Silvar. En 1958 se funda ASTI (Asociación Santafesina de Teatros Independientes) y en 1960 se crea la Escuela de Teatro de la Provincia de Santa Fe dirigida por Oscar Fessler y con profesores de la talla de Luis Diego Pedreira, María Fuck y Francisco Maragno. En tanto, desde la radio Jorge Reynoso Aldao y Ernesto Frers con su programa «Apuntes y transpuntos» y Roberto Conte y Doris Bermúdez con «Platea independiente» colaboran en la difusión, la crítica y la educación del público. Durante los años de la dictadura posterior al '66, se incorporaron otras iniciativas como «Grupo 67», «Teatro Estudio» (de la Biblioteca Mitre) y «Grupo Alfa», logrando sobrevivir hasta la década posterior «Cincel» y «Teatro de Arte». Durante la década de los 70 aparecieron otros grupos, algunos todavía activos: «Teatro Llanura» (1972), «Nuestro Teatro», «Teatro Arena», «Teatro del Actor», «Grupo Teatral de la Casa del Maestro», «Grupo de Actores», «Teatro Taller» y «Puerto Teatro».

Muchos años después, Juan José Saer (1999) recordará:

En los años 70 iba y venía bastante. Me quedaba mucho en Buenos Aires, a veces uno o dos meses, aunque es verdad que nunca vivía allí. No siento esa curiosidad. Sin embargo debo admitir que si volviera a la Argentina, viviría hoy en Buenos Aires. A lo sumo Rosario o Córdoba. Lo que ocurre es que no hay mucha opción. Cuando tenía veinte años, en Santa Fe había una orquesta sinfónica, tres cineclubes, una veintena de cines, seis librerías, catorce teatros independientes, revistas literarias y editores. Ahora es un desierto, una decadencia total (62).

Con referencia al cine, en 1958, Santa Fe contaba con 16 salas llegando a la cifra máxima de 21 en 1962 (cfr. Neil y Peralta:17). Una producción cinematográfica de impronta social pensaba el cine como un espacio para el encuentro y la discusión. Nacen también por esos años, tanto en Santa Fe como en Rosario, los cineclubes, decanos en el país, que sientan las bases de un público renovado e iniciado en el discurso cinematográfico.

Fernando Birri (2008), ya por entonces entusiasta buscador de otras miradas, en un contexto que se presentaba asfixiantemente autoritario y monológico, parte a Italia en 1952 porque

alguna rueda no funcionaba en el gran reloj de los planetas: un minúsculo resorte llamado ternura había saltado. Y aquella ternura que los filmes italianos traían, documentando humildemente lo cotidiano, fotografiando a los hombres y a los días de los hombres, no era la panacea universal, pero se le parecía bastante (26).

Regresa en 1956 tras la caída del peronismo, porque «había traído otros aires» y consideraba que una generación de cineastas estaba esperando emerger, en el fervor del ideario del desarrollo y la renovación. El momento era propicio también en la universidad, como dijimos, por el espíritu progresista de su rector y porque la directora del Instituto Social, Ángela Romera Vera, era una defensora de la innovación y de la tarea extensionista siguiendo los postulados de la Sociología Científica que activaba Gino Germani desde la UBA. En 1956, Romera Vera le encarga a Birri dictar un curso de introducción al cine. Y es allí donde por primera vez los protocineastas santafesinos toman contacto con las innovaciones aprendidas por Birri durante su formación junto a los teóricos italianos Cesare Zavattini y Luigi Chiarini, en el Centro Sperimentale di Cinematografia de Roma. Birri propone la lectura (que se realiza fervorosamente) de un libro del mismo Chiarini que se acababa de traducir y publicar en Buenos Aires: *Il film nei problemi dell'arte*. Pero también acerca a sus alumnos a las ideas fundamentales de esa concepción innovadora del cine que se llamó Neorrealismo y al ideario de Zavattini con la intención de renovar el cine italiano aplicando métodos documentalistas:

Yo a la idea de la encuesta como exigencia moral llegué tarde, a los cincuenta años, casi viejo, porque mi generación temía esos contactos, sintiendo que acaso pudiera hallar en el fondo la necesidad de cambiar tantas cosas, todo. Mi generación temía que estos datos, estas cifras, estas preguntas, respuestas, taquigrafías y dactilografías, pudiesen cortar las alas de la fantasía. En cambio, justamente estas encuestas [...] que desplazan la perspectiva práctica y espiritual de nuestra vida, arrastran a nuestra fantasía en diversas direcciones y ya no se la puede llamar fantasía ¿qué importa? Ni siquiera se la llama arte. Vivimos de esta otra manera, y más adelante hallaremos nombre para designar a las cosas que nacerán. Sí, está bien, nos dicen. Pero entonces se acaba por cambiar la moral. Pero está claro que en nuestras obligaciones hay un deseo, más o menos aclarado en forma dialéctica, de modificar muchas cosas que en su conjunto se denominan moral (Zavattini, cit. por Birri, 37).

El acercamiento de Birri al cine neorrealista («del cual no me cansaré de repetir, antes que un estilo cinematográfico es una actitud moral»¹) y a los postulados de Grierson (teórico inglés del cine documental como elaboración creativa de la realidad) produjo fuerte conmoción en los cursantes y fue bajo ese influjo que

surgió la idea de crear un Instituto de Cinematografía. Espacio colectivo que debía dar cuerpo a una producción local que tuviera como fin, no la copia de las producciones neorrealistas sino la realización de un mapeo de la realidad tomando la experimentación italiana y sus planteos en clave propia, mediante la técnica de la entrevista. El objetivo era alcanzar cierto grado de asimilación de la experiencia vital y estética que brindaba la realidad para abordar temas, que siendo privativos de la región, llegaran a adquirir connotaciones humanistas y generales.

El 8 de abril de 1957 se dio la clase inaugural del instituto para 104 inscriptos. El cine documento se aliaba a la idea de una universidad que «nutrida por la colectividad, se debe a ella para su mejoramiento» (Birri, 25). El cine se instalaba en una universidad que debía brindar servicio para la educación popular, por ello, el taller escuela naciente constituyó una experiencia inédita y modélica en el país, que tuvo como finalidad luchar contra el «irrealismo» de la imagen cinematográfica en boga y mostrar la realidad no sólo para conocerla sino, fundamentalmente, para modificarla. Los esfuerzos pioneros de la conducción de Birri quedaron plasmados en 9 fotodocumentales y 19 documentales, realizados en la sede de lo que pasó a ser reconocido como «la escuela documental del Litoral».

Ese era el deseo del maestro y sus seguidores: cambiar una actitud, generando una nueva estética y un producto de activa penetración social. Que la UNL entrara al cine a través de toda su comunidad, sus organismos y sus zonas de irradiación para «que todo ese plasma de intereses humanísticos que vivifican una cultura entendida no como indiferente acumulación libresca sino como sensibilidad nacional, entre con todo derecho al cine», afirmaba Birri cerrando el texto inaugural de los *Fotodocumentales*. Por su parte, Romera Vera asociaba estos postulados al modo casi «antiacadémico» con que había nacido la Universidad a la luz de la Reforma del '18 y su marcada sensibilidad ante los problemas nacionales. «Nada argentino me es extraño, podría ser su lema» (cit. por Birri, 38) sentenciaba. Y por ello, el temprano nacimiento del Instituto Social, en 1928, a nueve años de la creación de la Universidad, tendía a favorecer el contacto con la sociedad a partir del intercambio y no desde una postura verticalista o asistencialista. Una Sección de Extensión Universitaria, una radio, una revista, una sección de folletos, el teatro infantil y juvenil, los títeres, los conciertos, las exposiciones y la exhibición de películas, fueron los medios de comunicación y acción con que la UNL contaba, a los que se sumó la producción de filmografía y la formación de profesionales cineastas. Esta actividad fue celebrada por muchos. Entre otros por el intelectual y traductor ítalo-argentino Atilio Dabini:

Me parece que este grupo santafesino está haciendo una obra de capital importancia, y cuya necesidad se impone en todo el país, en este momento histórico y cultural sobre todo y no sólo para el cine sino para el arte en general y particular-

mente para la literatura: asimilada una buena preparación cultural, olvidarla en la medida suficiente para ponerse a ver las cosas tal como son; superar la representación gastada para descubrirlas. Es el camino que lleva a lo nacional–universal (cit. en Birri, 41).

En esta búsqueda de lo universal en lo local, de entre los tantos temas candentes que fueron seleccionados como base documental, nos interesa rescatar un fotodocumental de 1956: *Nunzia*, cuyo tema fue la inmigración italiana en Santa Fe, a partir de la entrevista a una joven emigrada. Sus autoras fueron Olinda Grioni y Graciela Menghi² y la fotografía fue de Marcelo Aloy y Rafael Oliver. En el libro de Birri se incluye una foto y un fragmento de la entrevista usada para el guión:³

Me llamo Nunzia Di Luca y vivo en Pedro Goyena 3356, tengo diecisiete años y hace seis que llegamos de Italia; aquí en la Argentina trabajo como repartidora de soda. Soy abruzzese. En casa somos seis, tengo tres hermanos, Catalina de dieciséis años, que antes me ayudaba en el reparto, ahora estudia; Anatolia de ocho y Elisa de tres años, que es argentina. Nos gustaría volver a Italia, pero Papá sufrió mucho en la guerra; estuvo siete años y ante el temor de otra escribimos a un tío y nos vinimos. No, de lo único que me acuerdo es que teníamos que correr a las montañas o a lugares en los que no hubiera casas por el temor a las bombas. Hablo bien, enseguida aprendí, sólo al escribir me equivoqué un poco. El baile no me gusta, aunque nunca fui, tal vez si fuera... pero no (51).

En 1957, convocada por el Instituto Social de la UNL, se realiza la *Primera Reunión de Arte Contemporáneo*, la que contó con tres invitados de lujo: Carlos Drummond de Andrade, Juan L. Ortiz y Juan Carlos Paz. No menor es la talla de los cuarenta invitados restantes, entre los que destacamos, por tener vinculación con nuestras indagaciones: el escultor Libero Badii y el pintor Clorindo Testa (italianos notables radicados en el país), la exquisita poetisa de la Pampa Gringa, Amelia Biagioni, el cineasta Fernando Birri y los poetas Rodolfo Alonso y Hugo Gola (de los que nos ocuparemos especialmente), el crítico literario Adolfo Prieto y el investigador y sociólogo Juan Carlos Portantiero.⁴

Portantiero analiza en su conferencia las relaciones de la literatura argentina con cuestiones como el «ser nacional», «regionalismo», «nacionalismo» y la «tradición cultural». En defensa del universalismo cultural argentino y de la importancia que tuvo la inmigración en la nueva conformación social, reconoce junto con Korn, que fue resultado del «sudor y el esperma los gringos». «Irrigación» que cambió la fisonomía de gran parte del país y que tanto dolor de cabeza provocara a los defensores del nacionalismo. Retomando la idea de Gramsci de que una cosa es ser particular y otra predicar el particularismo, refuta la estética costumbrista y afirma que para superar el atolladero, siguiendo el sino de la época, a los intelectuales

argentinos les cabía el deber de «reivindicar la continuidad de nuestra cultura, de esa herencia cultural que es a la vez nacional y universal». El colonialismo hispanizante, el regionalismo, el nacionalismo o el indoamericanismo no resolvían la complejidad y riqueza de una herencia cultural que sólo podía comprenderse abriendo las compuertas al intercambio con Europa y al estudio atento de los modos cómo la inmigración fue modificando los rasgos de nuestra cultura. Portantiero defiende la teoría de que la inmigración dio a los argentinos ventaja sobre el resto de América pues «esta posibilidad que hemos tenido de incorporar a las entrañas de nosotros, a la sangre de nosotros, las albricias de la cultura europea más avanzada, nos permitirá pujanzas insospechadas». Con respecto a la literatura recuerda cómo el francés y su literatura habían influido en los intelectuales de la Generación del '37 y cómo posteriormente la inmigración «no sólo convulsiónó el lenguaje sino también hondas capas de la psicología colectiva». Y agrega como dato: «la inmigración acentuó notablemente un fenómeno ya evidente del carácter de los argentinos: su escasa efusión temperamental» lo que se tradujo en una prosa contenida, temerosa del desborde o del exabrupto. Faltaba, reconoce, la obra que, como el *Martín Fierro* para la gauchesca, lograra fijar en moldes literarios esa nueva realidad idiomática que se apoderó de las zonas sacudidas por la ola inmigratoria. El camino de la literatura argentina (la que debía salir de su actitud iconoclasta para hacer de la crisis, o mejor, de la conciencia de la crisis, que por entonces era novedad, nuevas y superadores propuestas) no consistía, concluía Portantiero, en buscar nuevas palabras sino en descubrir y transmitir nuevas esencias. «Pero ganando esta dolorosa batalla contra un lenguaje impuesto, pienso que seremos capaces de expresar mucho mejor estas verdades sustanciales» (Portantiero, 1958:80–91).

2. Hugo Gola y Juan José Saer

En el seno del Instituto de Cinematografía tuvo cabida, como hemos visto, una experiencia notable y en consonancia con el ideario en boga a partir de un proceso de importación (Romano Sued, 2000; 2006; 2009) teórica de modelos literarios y culturales que renovaron el espectro ideológico. Una intensa actividad de lectura, comentario, traducciones y fundamentalmente discusiones en torno a la figura del escritor, del poeta, la función social de la poesía, así como valores ideológicos ligados al compromiso del escritor, reconfiguraron estos referentes.

El escritor, periodista y traductor Enrique Butti, alumno del Instituto de Cinematografía y becario en los setenta en Cinecittà en Roma, nos presenta una postura personal:

La admiración o identificación con los escritores neorrealistas italianos, especialmente Pavese, pero también Vittorini y compañía, que por razones probable-

mente no sólo estéticas cultivaban en la zona los intelectuales mayores —en edad y en valoración—, quiero decir los más talentosos que me fue dado conocer en mi etapa de formación, algunos nucleados alrededor del Instituto de Cine de la UNL; otros alejados de ese ámbito, como Lermo Balbi, varió sustancialmente en lo que a mí personalmente atañe.

(Contrario como soy a los estudios literarios dirigidos por designios sociológicos o cronológicos, estas apreciaciones serán exclusivamente personales, sin el mínimo afán de extenderlos a mi generación).

De los autores neorrealistas italianos más me interesaba su relectura de —o su atención a— la literatura norteamericana y rusa, que su producción específica. Por ejemplo, sus ensayos y cuidadas traducciones de Melville, Dickinson, Lee Masters, Sherwood Anderson. Los autores italianos que yo admiraba más bien estaban desplazados a otras corrientes literarias o a un pasado algo anterior (Italo Svevo, Tommaso Landolfi, Giovanni Papini o el J. R. Wilcock italiano) o a los clásicos (Leopardi, Dante, y sobre todo Ariosto), o al de un falso presente, que no era el cronológico sino el que dependía de las tardías atenciones a tales autores por parte de la industria editorial (el tardío reconocimiento de Giuseppe Tomasi de Lampedusa, Federico De Roberto, Carlo Emilio Gadda o Romano Bilenci, por ejemplo).

En todos esos autores italianos queridos como en Pasolini, había una lección ideológica respecto de la mirada política que me era más afín que las certezas en las que se movía el neorrealismo, hegemónicamente comunista y adherente a la noción de autor «comprometido», que la posguerra europea exigía en la época, pero que en la mía ya no era justa, a menos que se quisiera permanecer ciego ante las lacras espantosas de la Unión Soviética y sus satélites. El escritor ya no podía pretender erigirse en sumo sacerdote, poseedor de verdades absolutas, y su misión era más bien modesta y compasiva. Y sobre todo, netamente despreciativa de los cánones de prestigio que exigía cada vez más la industria cultural.

Con respecto al cine, la cosa es un poco el reverso. Los mejores: Visconti, Antonioni, Fellini, Pasolini son los neorrealistas. Un cine además que resultaba emulable para nuestras condiciones: producciones de bajo costo, actores no profesionales, escenarios naturales...⁵

Pero en el seno del instituto entraban también otros aires. El 12 de enero de 1962 por resolución interna de la UNL se aprobó el Reglamento de Concursos, que convalidaba el art. 59, inciso c, del Estatuto Universitario y se llamó a concurso para cubrir las nuevas cátedras. El poeta Hugo Gola,⁶ participante del encuentro de 1957, ganó el concurso de Profesor Titular en el Departamento de Integración Cultural y en la Escuela de Cinematografía. También pasó a integrar el claustro como profesor concursado en Crítica y Estética Cinematográfica, Juan José Saer.

Estas incorporaciones ejercieron una influencia sustancial y aceleraron la transformación programática, manifestada en un progresivo abandono del documental y de la encuesta como metodología de trabajo, hacia una marcada preferencia por la producción de largometrajes. Sus atractivas posturas sobre el arte y la literatura imprimieron una tendencia creciente hacia la transposición fílmica de textos literarios y en lo formativo, la incorporación de la obra literaria y el análisis de los modos de leer.

Estado germinal de una reflexión estética del discurso del cine y su técnica, en articulación con un área de conocimiento afín, la literatura. Pero que también impregnaba de nuevos sentidos un programa que se había basado en la profundización del discurso fílmico–narrativo como un gesto de autonomía frente a cualquier otro discurso externo y que había pretendido hacer del filme una herramienta de praxis política. Con Gola y Saer se inicia un camino hacia una «literaturización del cine» que, de acuerdo con las manifestaciones de los cursantes, dejaría una impronta indeleble en sus posteriores itinerarios (Neil y Peralta, 2007).

Patricio Coll⁷ recuerda:

Yo tuve ahí dos maestros, que fueron Hugo Gola que tenía la cátedra de Integración cultural, y el turco Saer, que tenía la cátedra de Historia del Cine y Crítica y Estética y que eran los tipos que... realmente me abrieron la cabeza. En ese entonces hacía muy poco tiempo que Gola había traducido a Pavese, y él amaba a Pavese, y Pavese se dejaba amar (Neil y Peralta, 2007).

Con respecto a las diferentes posturas metodológicas y estéticas en el seno del instituto antes de su llegada, Gola, en una entrevista que nos concedió en octubre de 2008, reafirmó su rechazo y el de Saer hacia el cine de denuncia, porque consideraban

que había que hacer el cine como siempre, el cine de calidad, como la literatura de calidad [que] se había trabajado. Juan L. Ortiz es un poeta que tenía una posición política pero su poesía es fundamentalmente poesía y ése era nuestro punto de vista. Saer tenía una posición política pero su escritura es de otro signo. Yo también tenía una posición política pero no a través de mi poesía. La lucha política se puede hacer en un partido pero la literatura es otra cosa, el arte es otra cosa y eso quedó muy claro en la *Primera Reunión de Arte Contemporáneo*. La conferencia de Raúl Gustavo Aguirre era muy buena, el trabajo de Edgar Bayley fue muy bueno.

Tendencia que estimuló en los alumnos la lectura literaria. Y en esto todos los consultados acuerdan en otorgar a estos dos docentes una función de motores de realización y de promotores de acercamiento a la literatura universal, que «pueden haber actuado como catalizadores para nuevas producciones». ⁸ Gola reconoce:

Nosotros leímos literatura extranjera porque del peronismo había quedado una cerrazón y había quedado un prejuicio nacionalista. Seguimos peleando toda la vida contra el nacionalismo, Saer en Francia, yo en México. No sólo contra el nacionalismo argentino sino contra cualquier nacionalismo, el mexicano, el francés. Porque uno quiere establecer otro tipo de relación, no de nacionalidad con la literatura, en tal caso importa la lengua, no la nacionalidad del autor. Yo no tengo ninguna nacionalidad.

También es notable el sentido de identidad de pertenencia que se estableció entre los alumnos y sus activos docentes. Una especie de cofradía intelectual que trascendió lo puramente académico, se consolidó fuera de las aulas, en espacios activos de encuentro como el Bar de Osuna, o en casas particulares como la de Luz Creus y la de Saer en San José de Rincón⁹ (Neil y Peralta, 2007:50–51).¹⁰

Luis Priamo (2007), alumno y memorista privilegiado de «aquel pasado compartido, hecho de pasión y credo por el cine, el arte y la cultura, y también de exaltación y frustración política» (96–126) ofrece un recorrido de esos vestigios y esas pasiones, de las que poco queda en cuanto a patrimonio fotográfico, debido a las expoliaciones sufridas por muchos de estos actores, durante los allanamientos operados por la barbarie de la Triple A y de la dictadura militar. Sin embargo debemos agradecer su excepcional memoria, y en lo que a nuestro tema se refiere, sus recuerdos y apreciaciones resultan de sumo interés. Priamo recalca la influencia que ejercieron Hugo Gola y Juan José Saer en una parte considerable del alumnado. Escritores e intelectuales que hacían un culto de la literatura («lectores voraces») y que fueron considerados maestros de lectura.

Gola, desde su cátedra de Integración Cultural, impulsaba un conocimiento reflexivo a partir del análisis dialéctico de la cultura, la sociedad y la política. Durante la entrevista que nos concediera, reconoció que su generación amaba la literatura en sentido amplio y que en sus cátedras transmitió lo que habían sido los fundamentos de su formación literaria, basada en una intensa frecuentación de la literatura italiana, francesa y norteamericana y no de la nacional. Afirmaba que hasta su incorporación como docente, poco había leído de la literatura argentina y que la empezó a conocer cuando tuvo que organizar sus clases y programas. Los que organizó en base a «una especie de historia de la cultura argentina» donde «iba analizando la conformación de la nacionalidad con la conformación de la lengua». Por ello, Juan María Gutiérrez era una cita recurrente en sus clases.

Desde esta perspectiva, la creación artística era abordada en su singularidad evitando caer en las deformaciones ideológicas impuestas por la coyuntura para analizar la historia del arte. Y mientras se tocaban los hitos esenciales de la literatura argentina o de los discursos estéticos, en realidad tanto Gola como Saer, desarrollaron una particular pedagogía de la lectura, tendiente a estimular las

competencias estético-literarias y lograr mayor capacidad de interpretación de los síntomas de la historia. Así memora Priamo:

Si bien Juani era menos ordenado que Hugo para dar sus clases, en cualquier momento te deslumbraba con observaciones agudas y luminosas, que además entraban a los temas con el filo de la mente creadora. Comentando *Las amigas*, el filme de Antonioni basado en la novela de Cesare Pavese *Entre mujeres solas*, Juani dijo como al pasar, pero enfáticamente: «Antonioni leyó a Pavese entre líneas y desarrolló el tema de la imposibilidad de las relaciones amorosas entre personas de clases sociales diferentes». Quizás hizo otros comentarios. Es posible, aunque con esa frase ya era más que suficiente. Siempre la recordé, y siguiendo el camino que ella sugiere pensé muchas veces en la tragedia radical que implica la división social de clases, hurtando a las personas la posibilidad de relacionarse entre sí. También me llevó a reflexionar sobre mi propia formación espiritual, moldeada en los talleres de la llamada cultura popular, cuyas historias contaban exactamente lo contrario (Priamo cit. en Neil y Peralta, 107).

Y en esta mención de Priamo aparece el nombre del escritor piemontés Cesare Pavese¹¹ leído apasionadamente por la generación de Saer y Gola:

En realidad, Hugo también tenía sus fijaciones y preceptos, sólo que eran de naturaleza inspiradora y propiciatoria, más que restrictiva. Uno de ellos era una cita de Pavese: «El poeta debe ser el intelectual más culto de su tiempo». También repetía a menudo una frase de Baudelaire: «Lo único que salva es el trabajo...». Trabajo; trabajo y autenticidad, sobre todo eso machacaba Hugo. El día 16 de noviembre de 1946 Pavese anotó en su diario: «Quien no está dispuesto a sacarse el sombrero ante la cultura, a trabajar penosamente y a entrar en un templo (así se nos aparece al principio, y luego se transforma en nuestra propia sangre), que permanezca ignorante. Se lo merece». Siempre que leo esto pienso en Hugo (cit. en Neil y Peralta, 108).

En el relato de Priamo es interesante detectar el modo cómo estos docentes pusieron a esa juventud impreparada y ávida de referentes universales, en contacto con lo mejor de la literatura italiana del siglo xx.

Una noche, apenas entró al aula de primer año, Hugo sacó la antología de Giuseppe Ungaretti traducida por Rodolfo Alonso y editada por Abril, se sentó sobre la mesa y, casi sin preámbulos, comenzó a leer ese poema extraordinario, «Los ríos» y después aquel otro inolvidable, «Envío». Su voz enfática resonaba en la sala (y aún resuena en mi cabeza) (cit. en Neil y Peralta, 2007:108).

Matriz referencial que ya había sido fecundada por la cultura del Neorrealismo en los sustentos pedagógicos de la estética cinematográfica de Birri y Camusso. Opina Priamo:

Siempre pienso que el objetivo de esta generación, inmediatamente después de 1955, fue bastante similar a lo propuesto en Italia por los intelectuales antifascistas durante los años 30 y 40, esto es, abrir la cultura a lo que Pavese llamaba «los vientos gallardos del mundo» (que allá se manifestó, entre otras cosas, con la febril empresa de traducción de la gran literatura norteamericana de los siglos XIX y XX producida por Cecchi, Vittorini y el mismo Pavese). La fundación del Instituto de Cine de la UNL, tomando como referencia al Centro Sperimentale de Roma y al Neorrealismo fue exactamente eso. De allí que resulte también irrisorio el arrebató nacionalista de los dirigentes del instituto en el '74, negando el «européismo» cultural del instituto en su época inicial, cuando en realidad la virtud característica de aquella etapa fue, precisamente ésa, donde la estética neorrealista era uno más de los «vientos gallardos» que debían renovar la cultura nacional. Asimismo, el cine documental que sirvió de modelo a los fundadores del instituto también era europeo, producido por la llamada Escuela Documental Inglesa, liderada por John Grierson. De allí que el primer libro editado en 1961 por la editorial Documento, cuyo autor es Manuel Horacio Giménez llevara precisamente ese nombre: *Escuela Documental Inglesa* [...] Respecto del «Arte» presuntamente negado por los principios estéticos fundantes del instituto, debemos recordar que el texto de lectura obligatoria sobre estética cinematográfica dispuesto por Birri era como ya lo dije, *El cine en el problema del arte*, de Luigi Chiarini. Es decir, el cine como uno más de los problemas de la creación artística (cit. en Neil y Peralta, 2007:122-123).

Leer la Italia del momento, y en especial a Pavese implicaba comprometerse con la discusión que se había entablado en el seno de la cultura de izquierda entre la interdicción ideológica y la creación, la valoración de la expresión literaria y artística. Gola estaba marcado por una controversia similar desde su juvenil militancia política de izquierda y encontraba en Pavese un espíritu afín, ya que éste también había adherido tempranamente al partido comunista, pero la imposición de los preceptos del «realismo socialista», habían provocado que su profunda convicción sobre la independencia creadora del arte entrara en colisión con la responsabilidad ideológica exigida a los intelectuales de la época. Pero la obra de Pavese brindaba marco sustentable para contrarrestar la cerrazón de la estética literaria local y Gola lo reconoce:

Nuestro gran amor a Pavese era por esa apertura que él estableció y a nosotros nos pasaba una cosa parecida, es decir, nos pasaba que estábamos ahogados. Yo tenía grandes discusiones con Gudiño Kramer que era el jefe de redacción del

diario *El Litoral*. Yo iba al diario *El Litoral* y nos peleábamos con Gudiño porque él decía: «¡Pero a ustedes no les gusta la literatura argentina!», y yo: «¡Qué sí! Nos gusta, pero esta literatura no nos interesa» (Gola, 2008).¹²

Les interesaban otras voces, entramaban filiaciones con otros escritores menos localistas y con posturas más universales, en especial Juan L. Ortiz, quien era:

nuestro alimento en ese orden porque Juan leía otras cosas, sus lecturas eran los chinos, los orientales en general, la literatura francesa, los escritores franceses que habían traducidos a los chinos, qué se yo, todo eso. Y nuestra frecuentación era permanente. Juanele venía para acá, nosotros íbamos allá. En el año 64 él viajaba mucho a Buenos Aires y trajo los *Cantares* de Pound en inglés y yo no sabía inglés y Juani sabía más o menos, pero él traducía. Yo me acuerdo que Juanele no lo conocía a Pavese y le llevé un trabajo que se llamaba «Estado de gracia» que era uno de los trabajos que están en el libro *El oficio del poeta*. Se lo llevé y se lo leí a Juan, ¡quedó impactado! (Gola, 2008).

La resistencia de Pavese para encorsetar la libertad artística en los rígidos moldes de la concepción marxista del arte —entendido como una superestructura más, emergente del fundamento económico de la sociedad— lo había llevado a un neto rechazo, a la obligación de tratar temas relacionados con los postulados de la revolución y focalizados en la realidad del proletariado, así como a adoptar un lenguaje accesible a las masas trabajadoras, porque implicaba una sujeción que impedía la creatividad individual y el contacto con las experiencias vanguardistas. Frente a esa imposición, que en los países europeos de posguerra tenía sus propios tópicos, Pavese respondía:

Se dice, por ejemplo, que después de los tumultos, las atrocidades, las apocalípticas esperanzas y los sacudimientos de la historia reciente, es casi vergonzoso que nuestros narradores no sepan renovar su bagaje, su contenido, las cosas que tienen que decir y dar al mundo finalmente libres donde el sano escalofrío de la experiencia enriquezca la página y la fábula acostumbrada (cit. en Neil y Peralta, 109).

Y en esa puesta en escena, es fundamental la tarea fundacional de Hugo Gola y del poeta traductor Rodolfo Alonso,¹³ cuando deciden encarar la traducción de algunos ensayos de Pavese que publican bajo el título de *El oficio de poeta* en 1957, bajo el sello de Nueva Visión.

La traducción de ensayos escogidos de Pavese donde recogían buena parte de los trabajos más importantes del poeta italiano sobre creación poética y responsabilidad social de los intelectuales, es una buena prueba de sus preocupaciones de

entonces [...] Por todo esto, el libro traducido por Hugo y Rodolfo Alonso, fue un estímulo para el pensamiento independiente de los escritores y artistas que sin abdicar de sus convicciones políticas resistían el dictado estrecho y autoritario del estalinismo cultural (Priamo cit. en Neil y Peralta, 109).

Producción que, como se verá más adelante, impactará en las selecciones y propuestas curriculares desde las primeras cátedras de literatura que se conforman en el Instituto del Profesorado.

3. Cesare Pavese, traductor de tradiciones

Los estudios teóricos sobre la traducción nos han acostumbrado a asociar la transferencia (*transfer*) como acción de pasaje, transmisión y circulación de saber. Pero ninguna transferencia es ingenua en cuestión de identidades ya que «no hay traducción sin transferencia y sin identificación. Y no hay constitución de identidades posibles sin el malestar que promueven las incómodas travesías hacia lo otro y hacia lo mismo» (Romano Sued, 2000:13).

El grupo de Tel Aviv capitaneado por Itamar Even Zohar —con su teoría de los polisistemas literarios— y Gideon Toury advertían en los tempranos '70, la tendencia de una cultura débil a traducir textos en condiciones de relativa centralidad y fuerza. Y cómo la debilidad o carencia de una cultura en términos de identidad nacional hace que recurra a la importación de otra pensada como dominante para la transfusión de nuevas ideas o para la emancipación (tal el caso de los intelectuales de la Generación del '37 en Argentina y sus intentos de contrarrestar la hegemonía españolizante).

La influencia de los estudios posestructuralistas determinados por los escritos deconstruccionistas (Derrida, De Man) y los estudiosos del post y neocolonialismo, de perspectiva multicultural y multiétnica (Nyanjana; Said, Bhabha, Carbonell y Cortés) así como los estudios en relación con traducción y género, en particular Gayatri Spivak ponen en cuestión los mismos conceptos de lengua, nacionalidad y subjetividad. Por ello, los últimos recorridos de los estudios de la traducción repostularon esta mirada en clave de lucha de orden planetario, que más que sostener una neutralización de lo foráneo, se piensa como resistencia a la transformación, lo que lleva a concebir la traducción cultural como una temporalidad basada en la reescritura disyuntiva de una experiencia transcultural. El signo y destino de este acto se basaría en la restitución de una cultura intersticial (*in between*) no concebida como un signo de consagración, subversión o transgresión, sino como espacio de solidaridad entre etnicidades y culturas (Bhabha, 2002:272). El traductor operaría entonces, recurriendo a Goethe y su teoría de la *weltliteratur* como un

mediador que se esfuerza en promover este intercambio espiritual universal y que se asigna como tarea la de hacer progresar ese comercio generalizado. Se diga lo que se diga de la insuficiencia de la traducción, esta actividad no deja de ser una de las tareas más esenciales y estimables del mercado de intercambio mundial universal (cit. en Casanova, 2001:27).

En otras sedes (Crolla, 2006; 2007*a*, 2009*a*), afirmamos que, si a lo largo del tiempo, la traducción habilitó la importación de un universo cultural «otro» a una cultura ajena en operación fundacional, convirtiendo espacios vacíos en unidades funcionales para la receptora, era posible una nueva ecuación triádica: traducción/tradición/tra-dicción, trasladando al último término el plural valor del «tra-dictum»¹⁴ que toda traducción inaugura. Porque en el proceso, el arte de la traducción literaria es en esencia una declaración sobre el valor de la propia literatura puesta en contacto y no en subordinación a la otredad. Y en estos términos la traducción se postula como una operación infinita de lectura comparada.

Según el paradigma vigente sobre la traducción, las comunidades productoras y receptoras la consideran la forma más privilegiada de leer. Lectura de signo plural y compartida porque, al socializarse la traducción por circulación espontánea o por emprendimientos editoriales y al acompañarse además de un corpus de ensayos y crítica especializada, una nueva tradición emerge, gestada en el «tra-dictum» que cada comunidad cultural aporta. Un nuevo campo intelectual con incidencia tanto en la comunidad receptora (enriquecida con nuevas destrezas interpretativas y sensibilidades estéticas) pero que también impacta en lo que se traduce. Se establece así un fenómeno de doble valencia porque la cultura traducida, leída por la nueva, se reposiciona y transforma. Por tanto afirmamos que traducir es *trans-decir* culturalmente (Crolla, 2006).

Ejemplifiquemos estos postulados analizando la actividad de Pavese como traductor de la literatura americana durante la Italia fascista. Su postura crítica durante y después del fascismo, iluminó los reposicionamientos asumidos por su generación. Ampliada posteriormente en los mismos escritores norteamericanos, cuando durante la posguerra, tomaron conciencia de la incidencia que la tradición de lecturas y traducciones realizada por los italianos, ejercía sobre ellos mismos.

En el primer párrafo del prólogo a su traducción de *Moby Dick* de Herman Melville, en los tempranos '30, Pavese afirmaba:

Traducir *Moby Dick* es ponerse a tono con la época. El libro, desconocido hasta ahora en Italia, ha inspirado tácitamente, durante toda la segunda mitad del siglo pasado las más grandes obras escritas sobre el mar. Y los anglosajones vuelven a Melville, como a un padre espiritual, descubriendo en él, enormes y vitales, los muchos motivos que la literatura que se deleita con lo exótico, redujo en el medio siglo posterior, a la vulgaridad (1975:94).

Es notorio el temprano deslumbramiento experimentado por Pavese hacia la tradición americana. Con sólo 22 años elabora una tesis con el título *Interpretación de la poesía de Walt Whitman*. A partir de este gesto fundacional se posiciona como divulgador y crítico de esa literatura, difundiendo sus ideas en la revista *Cultura*, en su trabajo en la editorial Einaudi y como docente. Si bien su oficio de traductor debe haberse iniciado durante la adolescencia, debemos fecharlo en 1931 cuando publica en Florencia *Il nostro signor Wrenn*, traducción de la novela de Sinclair Lewis, primer escritor americano en obtener el premio Nobel.

Siendo Profesor de Italiano en un Liceo de Torino, sus opiniones tendrán fuerte impacto en sus alumnos, en especial en el futuro escritor Primo Levi y en Fernanda Pivano, quien continuará posteriormente la tarea de traducción iniciada por su maestro. Pivano recuerda que durante el fascismo, Pavese, expulsado de sus cátedras, tuvo que recurrir a dictar clases privadas para subsistir, siendo ella una de sus alumnas:

Quando rividi Pavese, anni dopo, ci trovammo a parlare della letteratura americana, della quale non sapevo ancora nulla. Quella sera, a casa, trovai in portineria l'Antologia di Spoon River di Lee Masters (1915), l'Addio alle armi di Hemingway (1929), l'Autobiografia di Sherwood Anderson e Foglie d'Erba di Whitman. È stata una scelta azzeccata: ho aperto l'Antologia di Spoon River, e sono stata talmente presa dalle frasi «un giorno baciando Mary con l'anima sulle labbra, l'anima mi è volata via...» che sono diventata traduttrice prima ancora che sapessi dell'esistenza di questo mestiere. Ho tradotto quel libro solo perché mi piaceva e l'ho poi messo in un cassetto. Nel frattempo Pavese non poteva lavorare e aveva chiesto a mia madre se poteva venire a casa mia a darmi lezioni di letteratura comparata, cosa che non esisteva ancora nelle università e nelle scuole. Un giorno, aprendo per caso un cassetto della mia scrivania, ha trovato la mia traduzione ed è rimasto sbalordito. L'ha fatta subito pubblicare da Einaudi, ma quando è uscito, il libro è stato subito sequestrato, e questa è stata forse la causa della sua fortuna, perché i ragazzi, come fanno con tutto ciò che è proibito, lo leggevano e lo facevano passare tra loro.¹⁵

Como también lo recuerda su amigo Davide Lajolo (1978) el interés de Pavese por el mundo americano no nace sólo de sus lecturas, sino del cine de aventura de Hollywood del cual era un apasionado. Con su incesante labor como traductor de autores americanos e ingleses como Whitman, Lewis, Joyce, Dickens, Defoe, Anderson y Melville, su predilecto, Pavese señala la medida del ansia de libertad de su generación y su necesidad de ejercer resistencia rompiendo los esquemas de la retórica fascista que negaba todo tipo de iniciativa y condenaba el pensamiento político de oposición. El régimen promovía un retorno a las tradiciones grecorromanas y al clasicismo rechazando todo rasgo de novedad y modernidad que viniese del exterior, particularmente de un país democrático como EE. UU.

Para contrarrestar la estrechez mental del fascismo y su obligada autarquía, Pavese y algunos otros de su generación, leen, traducen y difunden la literatura norteamericana, la literatura de los orígenes, como un antídoto y una agresión al fascismo monumentalista. Una generación constreñida por una tradición arcaica y congelada (como los mármoles y mausoleos de su estética) se entusiasma frente al descubrimiento de una literatura que visualizaron como nacida ya moderna, madura y pujante. Y tan vigorosamente sanguínea que había arrasado con lo anquilosado y vivificado todo a su paso. Es allí, en ese torrente impetuoso, en esa «ferocidad de la pureza»¹⁶ de la literatura norteamericana del siglo XIX e inicios del XX donde encuentran las herramientas ideológicas para proponer cambios sustanciales a la clausurada sociedad italiana. A la luz de estos postulados, la búsqueda de esta nueva tradición literaria y lingüística, debe ser leída en Pavese como una lucha ideológica contra el oscurantismo de la época. Como llegó a afirmarlo, fue una revolución pacífica hecha de traducciones, ensayos, artículos y libros.

Por esto, más allá de la insoslayable lectura de los ensayos que Pavese escribe entre 1930 y 1940 (durante su período eminentemente «norteamericano») y que se encuentran recopilados en *Scoperta dell'America*, proponemos la relectura de los artículos escritos a poco de terminar la guerra, casi una década después. Nos referimos a «F. O. Matthiessen» (1946), «Ayer y hoy» (1947) y «Richard Wright» (1947)¹⁷ donde el escritor certifica el fin de aquel período apasionado por esa cultura aunque sin dejar de subrayar la importancia que ese estupor tuvo para aquellos jóvenes italianos de la época fascista, quienes, descubriendo EE. UU., se habían descubierto a sí mismos. Porque buscándolo, habían encontrado su más genuina y original italianidad.

La cultura americana nos permitió en aquellos años ver desarrollarse, como en un escenario gigante, nuestro propio drama [...] Como era natural, en un tiempo de estancamiento político, todos nosotros nos limitamos entonces a estudiar cómo aquellos intelectuales de ultramar habían «expresado» nuestro drama, cómo habían llegado a «hablar» este lenguaje, a «narrar» a «cantar» esta fábula. No podíamos participar abiertamente en el drama, en la fábula, en el problema, y entonces estudiamos la cultura americana, un poco como se estudian los siglos del pasado, los dramas isabelinos o la poesía del *stilnovismo* (Pavese, 1975:201).

Reconociéndose en este gigantesco espejo de la democracia, la libertad y la inocencia primigenia, estaban traduciendo y traduciéndose hacia otros códigos y otras posibilidades de expresión, intelectuales y políticas:

Hacia 1930, cuando el fascismo empezaba a ser «la esperanza del mundo» ocurrió que algunos jóvenes italianos descubrieron América en sus libros, una América

reflexiva y bárbara, feliz y pendenciera, disoluta, fecunda, cargada con todo el pasado del mundo, y al mismo tiempo joven, inocente. Por algunos años estos jóvenes leyeron, tradujeron y escribieron con una alegría de descubrimiento y de rebelión que indignó a la cultura oficial, pero el éxito fue tan grande que obligó al régimen a tolerarlo, para salvar las apariencias (199).

Lo interesante de este recuerdo es el rescate de una experiencia singular que no volverá a repetirse en épocas posteriores, un período donde en Italia, poesía y política llegaron a ser casi una misma cosa. Y donde la joven intelectualidad italiana pudo experimentar el efecto político y militante que tienen las elecciones en la lectura, la traducción y la instauración de nuevos circuitos de divulgación. Activando concretas acciones de resistencia que al impactar en el poder socavaron el andamiaje del anquilosado conformismo político y academicista.

Una década después, reconoce Pavese, la posguerra había transformado los ánimos pero los jóvenes intelectuales italianos madurados gracias a ese choque de sensibilidades, salieron renovados. Preparados para ver e interpretar sus propias emergencias y para retraducir ahora desde la vieja Europa, lo que en ese momento auroral habían leído desde la emoción y desde el entusiasmo mientras inauguraban la «tra-dicción» de la mejor tradición norteamericana. Diez años después —reconoce Pavese— los escritores y libros que llegan de América parecían haber perdido

aquella milagrosa inmediatez expresiva, aquel sentido nativo de la tierra y lo real, aquella cruda sabiduría que nos hizo apasionados en su momento, de los Lee Master, los Hemingway, los Cadwell; y ahora se atormentan con complicadas ingenuidades bien conocidas por nosotros que quizás den fruto en su momento pero que, por ahora, no agregan nada a nuestra malicia de europeos despabilados (1975:196).

Pavese descubre que la ocupación americana en Italia no sólo había influido en los italianos sino que también había hecho mella en las jóvenes generaciones de americanos quienes en el contacto con Italia europeizaron su propia cultura. Pero en este interior proceso se fue perdiendo «gran parte de aquella exótica y trágica pureza que era su destino». Aunque, acota: «Pero también puede ser que, dentro del juego de la historia, esto forme parte de su destino» (196).

En el ensayo «Ayer y hoy» afirma que la caída del magisterio norteamericano sobre Europa y en particular sobre Italia, coincide con la suspensión de la lucha fascista. Y que el sabor a novedad, todavía fértil, era posible redescubrirlo sólo en los libros escritos durante la preguerra y no en los que, finalizada la guerra, entraban profusamente en Italia y estaban a disposición de todos.

El *american way of life* y la prodigiosa felicidad de la era de la técnica celebrada en EE. UU. habían hecho su entrada triunfal en una Europa envejecida, anquilosada e incapaz de mirar con otras lentes las razones que permitieron la conflagración y el

desastre masivo. Pero ese mito tiene una entidad bifronte que no pasó inadvertida en una mente tan preclara y analítica como la de Pavese. Mientras se renovaba la fe en la edad del desarrollo y de la producción, fue creciendo la sospecha de un total sojuzgamiento del hombre al poder omnímodo de la máquina y del dios dinero.

Sin un fascismo al que oponerse, sin un pensamiento históricamente progresista al que encarnar, tampoco América, produzca los rascacielos, automóviles y soldados que produzca, estará más a la vanguardia de ninguna cultura. Sin un pensamiento y sin luchas progresistas, se arriesgará, por el contrario, a entregarse a sí misma a un fascismo, aunque sea en nombre de sus mejores tradiciones (202).

Para Pavese hay dos planteos que entonces, pasada la guerra, cerradas las heridas y madurados los espíritus, debían ser revisados. Uno tenía que ver con el verdadero momento en que se plasma la *novedad* que la intelectualidad italiana buscó ávidamente en EE. UU. y que celebró en sus lecturas e interpretó traduciéndola. Tradición de la novedad revolucionaria que, como explica Pavese leyendo a Mathiessen en sus ensayos últimos, no la habían iniciado los Lee Master y los Anderson con su culto al mundo primitivo sino que se había configurado en las obras de los cinco máximos escritores del siglo XIX, en el quinquenio 1850–1855: *Representative Men* de Emerson (1850); *The Scarlet Letter* de Hawthorne (1851); *Moby Dick* de Melville (1851); *Walden* de Thoreau (1854); *Leaves of Grass* de Walt Whitman (1855). Tal es la tesis de Mathiessen, autor de *American renaissance* publicado por Oxford University en 1941 y recuperada inteligentemente por el italiano.

El segundo planteo era la definición del verdadero *sentido* de esa novedad. Ya que lo que los italianos leyeron fue «la novedad de un encuentro» y no la novedad que la tradición norteamericana presuntamente contenía. Verdad que no pudieron comprender claramente hasta el fin de la guerra. Proceso complejo, de doble valencia, ya que ninguna cultura ni tradición —reconocía Pavese—, sale indemne y permanece virginal luego del encuentro con las demás. Si la tradición norteamericana había perdido frescura no era por el sólo efecto de la «segunda mirada» madura de sus observadores, sino por una madurez intelectual «tocada» por la cultura italiana en los norteamericanos que exigía un camino de retorno y de extrañamiento:

En realidad no fue la cultura americana la que se renovó a fondo en aquellos años, fuimos nosotros los que la tocamos seriamente con nuestra mano por primera vez [...] especialmente propicios a la investigación son estos años de guerra que aplacaron un poco la eufórica inventiva individual y educaron a muchos cerebros americanos en la reflexión del propio pasado, en el cuestionamiento del presente y del futuro; en síntesis, en la construcción de su historia (184).

Ello no implica, como se afirmó en otras sedes, que el escritor piemontés hubiera terminado renegando del influjo experimentado por aquella generación de preguerra. Sino que era necesario aceptar la culminación del fenómeno para poder mirarlo e interpretarlo con claridad. Lúcida lectura pavesiana que no cancela bajo ningún concepto la presencia de la matriz norteamericana en su escritura, la que es visible como magma estilístico hasta en sus últimas producciones donde la presencia del inglés y el amor por esa tradición es claramente visible.

La construcción del mito americano, de la libertad encarnada en las instituciones y las obras americanas, es hacia donde se dirigieron Cecchi, Vittorini, Pavese y todos los que fundaron la nueva cultura del período entre guerras. Cultura de una generación que ponía como signo distintivo de la propia dignidad, la férrea oposición al régimen imperante y la defensa de la libertad intelectual como única posibilidad de supervivencia como escritores y hombres de su tiempo. Pero al mismo tiempo, la necesidad de construcción de un nuevo lenguaje literario que mostrara al mundo los mejores signos de la italianidad. A Pavese lo movían también estas cuestiones y las interpreta claramente en la novedad propuesta por escritores como Dreiser, Lewis, Anderson, donde se activaban las contiendas entre regionalismo y nacionalidad, entre primitivismo y universalismo. Con sólo veintitrés años, Pavese ya había podido elaborar el programa literario que enarbó a lo largo de su vida: el del provincianismo universal. Programa que postulaba la necesidad de penetrar en el carácter regional como único modo de nacionalizar la literatura. Bucear en las sólidas raíces regionales evitando caer en los límites estrechos del regionalismo o localismo a ultranza, a fin de generar nuevas impostaciones entre la lengua nacional literaria y los aportes dialectales. Dos términos, «provincia» y «nación» reaparecen en sus escritos junto a los de «lengua nacional», «dialecto», «lengua vulgar» y *slang*. Como Sinclair inventando el americano coloquial, Pavese buscará toda su vida renovar lingüísticamente la prosa italiana proponiendo una lengua literaria hecha de modismos, jerga, dialecto e italiano, sin olvidar nunca las fundamentales matrices grecolatinas. Una construcción, un lenguaje hecho poesía, pensado y recreado desde una pluralidad de tradiciones y madre a su vez de nuevas refundaciones.

Ideal que no postulaba un primitivismo intelectual (todo lo contrario) ni un salto hacia lo primitivo y lo bárbaro (como fue interpretado por la crítica ortodoxa) sino una combativa defensa de la potencia civilizadora que se alcanza con la integración de lo bárbaro y autóctono con lo universal, del mundo del trabajo con el de la cultura y de la tradición en términos estratificadores pero abierta y en permanente construcción.

La traducción del *Moby Dick* es su mejor ejemplo. Pavese supo admirar en Melville el regionalismo encarnado en la palabra de un hombre de refinadísima cultura. La justa conjunción entre la naturaleza y la cultura, el mundo bárbaro y la poesía. Melville, como su más portentoso personaje, proclama con orgullo

y exige a su lector que comparta su más importante logro: el ser un marinero letrado, un literato.

Realmente Melville es un griego. Uno lee a Melville, que no se avergüenza de comenzar *Moby Dick*, el poema de la vida bárbara, con ocho páginas de citas, ni de seguir adelante discutiendo, citando todavía más, actuando como un literato, y se respira profundamente, el cerebro se exalta, uno se siente más vivo y más hombre (82).

Cesare Pavese tenía la convicción de que tener una tradición es menos que nada, es sólo buscándola que se la puede vivir.¹⁸ Buscar una tradición, en los tempranos '30, lo obligó a traducir, a leer operativamente una tradición «otra» para hacerla transitar y transignificar. Y al hacer visible los mecanismos de transposición, logró sacudir los cimientos anquilosados de la propia. Luego de las traducciones y lecturas de Pavese, la literatura y la cultura italiana no volverán a ser iguales, sino «fatalmente» norteamericanas, o como se entendió entonces, vigorosas y maduras.

Por su parte, el *american way of life*, signado por la apropiación y revisión que la cultura italiana y por ende europea había hecho de él, no saldrá indemne tampoco de ese contacto.

Del mismo modo, la recepción que la intelectualidad y la academia santafesina otorgó al ideario y obra del escritor italiano, colaboró para que se produjera un cambio radical en el gusto y en el modo de entender la literatura y la realidad.

Leer, traducir y enseñar a Pavese en las aulas de la UNL equivalió a un terrible escozor del que tampoco se salió indemne. El primado que su obra ocupó durante al menos dos décadas, no volvió a ser ocupado por ningún otro escritor. Y todavía hoy es fuertemente recordada la tradición de tradiciones que sus lecturas inauguraran.

Notas

¹ Tomado de la publicación *Fotodocumentales* (1956) incluido en Birri, 2008:33.

² Con Graciela Menghi compartimos muchos años después (1985-1991) el dictado de la cátedra de Literaturas Sajonas. Luego de su alejamiento de la UNL perdimos contacto y desgraciadamente, su trágica desaparición a fines del 2008 lo torna imposible. Hoy lamentamos no contar con su propio relato e indagar más en profundidad sobre esta realización.

³ Desgraciadamente, como tanta producción de esa época, ha sido perdida o destruida en los avatares del instituto, y no es posible conocerla más que por las referencias citadas.

⁴ Portantiero perteneció a las camadas iniciales de la escuela de Sociología de Germani. Se exilió en México durante la dictadura y ejerció su magisterio en FLACSO. A su regreso en 1985 fue catedrático de Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y luego decano por dos períodos (1990 y 1998), fundador de la revista *Sociedad*, y posteriormente Profesor Emérito. Tuvo una larga carrera como investigador y dirigió un importante Proyecto del PNUD sobre la Democracia en la Argentina (2001-2002). Sagaz lector y difusor de la fama teórica y política de Antonio Gramsci en el país, su libro *Los usos de Gramsci* (1971) fue pionero y se inscribió en la empresa de exploración de los cauces renovadores del marxismo en la que participaron José Aricó y otros latinoamericanos que tendieron nuevos puentes con el mundo europeo y especialmente con los pensadores italianos, a través de la revista *Pasado y Presente*. El Instituto Gramsci de Roma editó una colección de estudios sobre el maestro sardo, dedicada especialmente a Portantiero y Aricó y que incluye un artículo del primero: «Gramsci lector de Maquiavelo» en *Studi Gramsciani nel Mondo* (2007). Giuseppe Vacca y Giancarlo Schirru (eds.). Bologna: Il Mulino.

El nombre de la revista *Pasado y Presente* surge espontáneamente en un intercambio de cartas entre Portantiero desde Buenos Aires y Aricó desde Córdoba (donde tuvo radicación el emprendimiento). En sus dos etapas (1963-1965 y abril-diciembre de 1973) la revista se

constituyó en el portavoz de una generación de jóvenes comunistas que pretendieron, desde el «caldo de cultivo» en que se había convertido Córdoba para esos años, transformar culturalmente la izquierda política y trascender las fronteras de la ciudad. Córdoba, conocida como la Turín argentina, fue el epicentro del movimiento popular más importante de la época. La lectura de Gramsci fue el escenario ideológico desde donde se recortaron todas las consignas: «¿Por qué éramos gramscianos? ¿Al publicar la revista nos imaginábamos vivir en una Turín latinoamericana, o accedimos a Gramsci porque de algún modo Córdoba lo era? Tal vez, simplemente, estábamos predestinados a serlo. En los incandescentes años, y desde una perspectiva que fue por mucho tiempo leninista, leímos a Gramsci con pasión; aun más, aprendimos el idioma para leerlo en sus fuentes originales. Pudimos conocer sus escritos anteriores a los Cuadernos y toda una abundante literatura interpretativa que nos llegaba desde Italia. Pero leímos también a Togliatti, Luporini, Banfi, Della Volpe, Coletti, traducíamos sus escritos y los hacíamos circular. Nuestro debate los incorporaba. De algún modo, lo que estaba germinando en Córdoba era un movimiento social y político de características nuevas y en ese grupo en fusión pugnamos porque las ideas de Gramsci circularan como si fueran propias» (Aricó, 1988:72 cit. en Burgos, 2004:68).

⁵ Fragmento de una entrevista realizada a Enrique Butti en febrero de 2008.

⁶ Hugo Gola nació en Pilar, provincia de Santa Fe, en 1927. Cursó estudios en la UNL graduándose de abogado. Fue profesor de literatura en el Instituto del Profesorado y en el Instituto de Cinematografía de Santa Fe desde 1962 a 1975. Desde 1976 hasta 2012 reside en México DF, allí fue profesor de literatura en la Universidad Iberoamericana. En 1986 regresó a Argentina, reintegrándose a la UNL durante tres años como encargado de publicaciones. En 1989 retornó a México y a sus cátedras en la Universidad Iberoamericana hasta su jubilación en 1997. En 1961 publicó su primer libro *Veinticinco poemas*, en 1964

Poemas y en 1967 *El círculo de fuego*. La UNL editó en 1987 una recopilación de sus tres libros previos y otros poemas inéditos en *Jugar con fuego*. En 1996 la Universidad Iberoamericana publicó *Filtraciones*, republicado por Fondo de Cultura Económica en 2004. En 2007, Alción de Córdoba publicó *Prosas* y en 2008 *Retomas*. Editó en 1985 en la Universidad Iberoamericana de México una *Antología de literatura para jóvenes* y en la UNL, en 1989, la obra poética de Juan L. Ortiz, con prólogo de Juan José Saer. *Jugar con fuego*, traducido al francés, se publicó en 1991, en edición bilingüe por Arcane 17. Sus poemas han sido también traducidos al alemán y al inglés. Tradujo del italiano junto a Rodolfo Alonso *El oficio de poeta* de Cesare Pavese (Buenos Aires: Nueva Visión, 1957) y del francés: *La llama de una vela*, de Gastón Bachelard (Monte Ávila, 1975); *Encuentros con Bram*, de Charles Julliet, editado en *Poesía y Poética* en 1993. Entre 1980 y 1984 publicó en la Universidad Autónoma de Puebla tres tomos sobre poesía y poética: *El poeta y su trabajo*. Entre 1990 al 2000 dirigió la revista *Poesía y Poética*. Desde el año 2000 dirige la revista *El poeta y su trabajo*. Editó también en la Universidad Iberoamericana una colección de 20 tomos dedicados al análisis y difusión de la poesía contemporánea. Recibió el premio Fundación Konex de Buenos Aires en 2005 y en 2008 fue designado Profesor Honorario de la UNL.

⁷ Cineasta santafesino de vasta trayectoria y docente de la UNL.

⁸ También en esos años, en 1960 más específicamente, recaló en el instituto otro Licenciado en Sociología formado por Germani, contratado por tres años para el dictado de cursillos en esta sede, Juan Carlos Testa, quien había realizado investigaciones con Torcuato Di Tella y participado de los trabajos de campo proyectados por Germani para la Isla Maciel. Todo ello permite certificar aún más la relevancia que la universidad santafesina iba teniendo en el concierto nacional. Movilidad y apertura intelectual como consecuencia de las importantes experiencias que se activaban en el ámbito de la UNL y que promovían la articulación con otros centros académicos y de producción artística e intelectual, nacionales y extranjeros.

⁹ Rodolfo Alonso, poeta y cotraductor con Gola de los ensayos de Pavese, recuerda vivamente la casa de Gola en calle Vera.

¹⁰ El período que va de 1969 a 1976 se caracterizará por una creciente radicalización de las ideas y prácticas políticas con una marcada injerencia del orden político externo en las decisiones y acciones académicas. La peronización paulatina de los cuerpos internos de la universidad corre paralela a la crisis de las ideas reformistas y a la politización creciente, lo que genera en el seno del instituto un feroz debate sobre controversias estéticas, ideológicas y académicas, huelgas de sus claustros (como la del '70), clausuras parciales de la institución y el cierre definitivo decretado por el gobierno de la dictadura del '76.

¹¹ Cesare Pavese nació en Santo Stefano Belbo, Piemonte, en 1908. Su vida estuvo esencialmente ligada a su profesión de escritor y crítico literario. Luego de recibirse con una tesis sobre Walt Whitman en 1930, desarrolló una vida intelectual frenética y contundente. Entre 1945-1950 fue una de las cabezas pensantes de la casa editorial Einaudi pero su carrera como escritor la había iniciado ya en 1936 con la colección de poemas *Lavorare stanca*, cerrándola con esa especial «lirica del desamor» (como la definió Italo Calvino) que es *Verrà la morte e avrà i tuoi occhi*, publicada póstumamente en 1952. Entre estas dos producciones poéticas se inserta una importante obra narrativa y ensayística que dejó señas profundas en la literatura italiana del siglo XX. Desde *Paesi tuoi* a su última novela *La luna e i falò*, estableció un diálogo ininterrumpido con los clásicos. Central en sus postulaciones y en la visión de mundo fue la reflexión y teorización sobre el mito, la etnología y la historia de las religiones. En su diario *Il mestiere di vivere*, publicado póstumo en 1952, dejó registro de sus meditaciones sobre el oficio de la escritura y de sus propios conflictos existenciales. La contraposición «campo» (las langas piemontesas de la infancia) como mundo incontaminado y «ciudad», Torino, como mundo de la modernidad y del trabajo, así como sus diatribas contra el fascismo y un lúcido análisis de la vida política y la historia, lo señalan como un escritor a contramano de su época y con trascendencia universal. La austeridad y la reserva que carac-

terizaron su «oficio de vida» se entramaron con su «oficio de poeta» en búsqueda de respuestas a las preguntas esenciales sobre la escritura, la existencia y la verdad. Una de sus herencias más notable es la de lector y traductor de la literatura norteamericana con lo que intentó contrarrestar la autarquía cultural de la ideología fascista. Se suicidó en un hotel de Torino en agosto de 1950.¹² Otro espacio a tener en cuenta, donde estos jóvenes escritores proclamaron su nueva cartografía literaria peleándose con el establishment y la estética de la generación precedente, lo constituyó una experiencia inédita incluida en una edición especial del diario *El Litoral* para celebrar sus cuarenta años de vida y que se conoció como tercera sección. El miércoles 6 de agosto de 1958 apareció por primera vez en la historia del periódico un suplemento literario en formato *insert* y en espacio autónomo del cuerpo central, con importante profusión de páginas casi igualando a las otras dos secciones. Otro dato de renovación fue la inclusión de firmas literarias hasta ese momento proscriptas de la página literaria del diario que se publicaba cada domingo. A partir del domingo siguiente, el *insert* comenzó a repetirse con una frecuencia semanal de mediana regularidad hasta mediados de 1959. Según Paulo Ricci (Ricci; Ravera et ál. 2006:24–32) lo inédito no lo constituyó el entrecruzamiento de los géneros de ficción con lo ensayístico y la crítica, sino una progresiva visibilización del grupo de jóvenes creadores progresistas, con referentes en las literaturas extranjeras como James Joyce y Cesare Pavese y de poetas universalistas como Juan L. Ortiz, enfrentados a los representantes de la Generación del '40, productores de una literatura de neto corte localista en base a la generación de imágenes que mostraban la influencia del entorno natural en el hombre de la región. Hugo Gola fue el encargado de organizar este suplemento literario y en enero de 1959 asumió su dirección, comandando un grupo de escritores y periodistas con pretensiones de renovar contenidos y miradas. Pero surgió una controversia entre la dirigencia del diario (condicionada por la iglesia local) cuando censuró la publicación del cuento «Solas» de Saer por considerar peligroso su contenido de amor lésbico. Gola salió en su

defensa y la situación terminó provocando las renuncias de Saer como redactor del diario y de Gola como director del suplemento, cerrándose de este modo la breve existencia de esta primera experiencia de un *insert* literario en un diario de amplia circulación local.

¹³ Fue el miembro más joven del grupo nucleado alrededor de la legendaria revista de vanguardia *Poesía Buenos Aires*. Publicó más de 25 libros de poemas, ensayo y narrativa. Realizó varias ediciones para bibliófilos, en colaboración con el escultor Libero Badii. Fue el primer traductor al castellano de Fernando Pessoa (1961). Tradujo numerosos autores de diversos idiomas. De sus traducciones del italiano destacamos *El oficio de poeta*, ensayos de Cesare Pavese (en colaboración con Hugo Gola (Buenos Aires: Nueva Visión, 1957); *Trabajar cansa/ Vendrá la muerte y tendrá tus ojos*, de Cesare Pavese (Buenos Aires: Lautaro, 1961); *Poemas escogidos*, de Giuseppe Ungaretti (Buenos Aires: Fabril Editora, 1962, con varias reediciones sucesivas); *Feria de agosto*, relatos de Cesare Pavese (Buenos Aires: Siglo Veinte, 1968); *Poesía italiana contemporánea* (Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela, 1970); *Poemas*, de Salvatore Quasimodo (Rosario: La Ventana, 1971); *Cuentos*, de Cesare Pavese (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1971); *Poemas*, de Eugenio Montale (Rosario: La Ventana, 1974). Escribió guiones y textos para varios filmes de cortometraje. Antologías de su obra poética fueron publicadas en Bélgica, España, México, Colombia, Francia, Brasil y Venezuela. Dirigió su propia editorial de libros que llegó a publicar más de 250 títulos diferentes. En su juventud, estuvo a cargo del Departamento de Actividades Culturales de la UBA durante los rectorados de José Luis Romero y Risieri Frondizi. Fue director de Cultura en la provincia de Buenos Aires (1984) y entre 1986 y 1989 fue director del Fondo Nacional de las Artes. Dirigió las revistas *Claudia* (editorial Abril), *Karina* (editorial Atlántida), *Galicia* (Centro Gallego de Buenos Aires) y fue jefe de redacción de *Argentine* (Julio Moyano Ediciones). De una profusa obra de creación poética y de traducción que abarca sesenta años ininterrumpidos, destacamos la reciente edición revisada y prologada

por el traductor, de «Trabajar cansa» / «Vendrá la muerte y tendrá tus ojos», de Cesare Pavese, Alción, Córdoba, 2011.

¹⁴ «Tra-dicción»: en su polisemia sonora parece contener tanto la falta de lo que se traiciona como lo que se gana al postular una «tra-dicción» más allá de lo que se designa. Un plus verbal que configura nuevas semantizaciones y originales operaciones formales en la lengua de llegada.

¹⁵ Afirma Fernanda Pivano «Cuando volví a ver a Pavese, años después, nos pusimos a hablar sobre literatura norteamericana de la cual yo no sabía todavía nada. Aquella tarde, en mi casa, encontré en la portería la *Antología de Spoon River* de Lee Masters (1915), *Adiós a las armas* de Hemingway (1929), la *Autobiografía* de Sherwood Anderson y *Hojas de hierba* de Whitman. Fue una elección suya acertada. Abrí la *Antología de Spoon River* y fue tal el impacto de la frase «un día besando a María con el alma en los labios, mi alma se volatilizó» que me convertí en traductora antes incluso de que supiese de la existencia de este oficio. Traduje aquel libro sólo porque me gustaba y luego lo metí en un cajón. Mientras tanto Pavese no podía trabajar y había solicitado a mi madre el permiso para venir a mi casa a darme lecciones de literatura comparada, una cosa que todavía no existía en las universidades ni en las escuelas. Un día, abriendo Pavese por casualidad un cajón de mi escritorio, encontró aquella traducción mía y se

quedó impresionado. La hizo publicar enseguida por Einaudi, pero cuando el libro salió a la luz, fue inmediatamente secuestrado, y ésta fue quizás la causa de su fortuna, porque los jóvenes, como hacen con todo aquello que es prohibido, lo leían a escondidas y se lo pasaban entre ellos» (*Entrevista de Alice Fabbro e Alice Setar*) (2000) en «L'urlo» 2(1) [en línea]. Consultado el 5 de agosto de 2004 en <<http://www.liceoparini.it/pariniweb/reprint/archivio.htm>> (La trad. nos pertenece).

¹⁶ Rodolfo Alonso en el homenaje a Pavese realizado en el marco de la *VIII Settimana della lingua italiana*, el 24 de octubre de 2008, en el Foro Cultural de la UNL, Santa Fe.

¹⁷ En «Madurez americana», publicado en *La Rassegna d'Italia*, diciembre de 1946. Tomado de *Un negro nos habla*, reseña radiofónica transmitida en mayo de 1947 y de «Ayer y hoy», artículo publicado en *L'Unità* de Turín, el 3 de agosto de 1947. Ensayos recopilados en Pavese (1975). *La literatura norteamericana*. Buenos Aires: Siglo XX.

¹⁸ Epígrafe al prólogo del volumen *Moby Dick* de Herman Melville, traducido por Pavese y publicado por Frassinelli, Torino, 1932. Para la segunda edición que apareció en 1941, Pavese revisó y volvió a escribir en parte este prólogo y lo fechó en octubre de 1941. Tomado de Pavese (1975) «Herman Melville. El ballenero literato». En *La literatura norteamericana* (94). Buenos Aires: Siglo xx.

Parte II

Sesenta años de una institución en sus varios movimientos (1952–2013)

Como la luna y las fogatas...

La búsqueda y acopio de información para reconstruir la historia institucional es tortuosa, a veces frustrante y siempre dispar. En especial con referencia al modo como nació el espacio de la literatura italiana en el primer programa para la formación del Profesor de Letras en Santa Fe y las decisiones que lo sustentaron, ya que existe la imposibilidad de reconstruirlo totalmente por comentario directo. Entre otras razones porque dos de los integrantes del área encargados de su diseño: Dina San Emeterio y Ricardo Ahumada, fallecieron hace unos años y el tercero, Hugo Gola, manifestó que poco podía aportarnos de aquellas discusiones, debido al largo tiempo transcurrido y porque su exilio lo privó de archivos y canceló muchos de sus recuerdos.

Otra de las carencias insalvables fue la ausencia, por pérdida o robo, de los libros de actas del Departamento de Letras.¹ Documentos donde seguramente se registraron las reuniones de claustro, y que hubiesen podido brindar interesante información sobre las motivaciones, posiciones, fuentes y acciones encaradas en los iniciales derroteros disciplinares.

Sólo un libro de Actas de la década del 60 se conserva en la oficina de Despacho de la Facultad de Humanidades y Ciencias y es consultable. Y ha sido posible el acceso a determinados documentos oficiales en los que no siempre se hacen visibles las razones y tensiones que sirvieron de escenario para la toma de aquellas decisiones, ni los argumentos que las sustentaron.

Hemos contado con el aporte calificado de la profesora Zunilda Manavella, primera responsable de la cátedra, quien generosamente compartió con nosotros sus recuerdos y vivencias. Pero como veremos a través de su relato, se hizo cargo de la misma cuando ya estaba creada, sin haber formado parte del equipo que se encargó del diseño del primer plan de estudios.

Los otros informantes clave no siempre nos han podido brindar datos confiables, a causa de la distancia temporal, de la edad avanzada, o de la emoción con la que se cargan los recuerdos.

En cuanto a las fuentes documentales, nos valimos de la consulta directa y de la posterior sistematización de lo existente en la oficina de Despacho de la Facultad

de Humanidades y Ciencias, en Rectorado de la UNL, en Despacho y Bedelía de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR.

También resultó valioso el cotejo en las bibliotecas de la Facultad de Humanidades y Ciencias, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y la Biblioteca «José Gálvez» (ex Cosmopolita). Así como en el Archivo Histórico de la UNL y en su Programa «Historia y Memoria».

A continuación damos cuenta de las fuentes documentales

• Fuente I

- Libro I. Copia de Resoluciones del Rectorado de la UNL (1952–1959)
- Libro II. Copias de Resoluciones del Rectorado UNL (1959–1960)
- Libros I y II. Actas de Reuniones del Consejo Consultivo – Inst. Sup. del Profesorado (1955–1956)
- Libro I. Actas de reuniones de personal – Inst. Sup. del Profesorado (1953–1965)
- Libro II. Actas reuniones de personal – Inst. del Profesorado Básico (1965–1970)
- Libro de Actas del Consejo Directivo – Inst. del Profesorado Básico (1966–1974)
- Libro de Resoluciones – Inst. Sup. del Profesorado (1953–1957)
- Libro de Resoluciones – Inst. del Profesorado Básico (1958–1960)
- Libros de Resoluciones anuales (desde 1961 hasta la actualidad)

• Fuente II

- Archivo del Programa «Historia y Memoria» de la UNL
- Archivo Histórico de la UNL

• Fuente III

- Planes de estudios y programas en archivo de Alumnado de la FHUC y en Rectorado
- Planes de estudio y programas de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación con sede en Rosario

• Fuente IV

- Archivos de bibliotecas

• Fuente V

- Entrevistas a informantes clave: docentes, alumnos, administrativos y agentes con desempeño en otras dependencias así como informantes colaterales.

• Fuente VI

- Bibliografía: En particular las revistas (como *Universidad*) y producciones que contienen datos parciales de la memoria institucional.

1. Recorridos. Del Instituto Superior del Profesorado a la Facultad de Humanidades y Ciencias

Realizar un recorrido pormenorizado y documentado del derrotero sufrido por la institución que en el seno de la UNL tomó a su cargo el desafío de la formación docente, es asaz dificultoso.

La actual Facultad de Humanidades y Ciencias cumplió en 2012 veinticinco años de existencia. Pero cuando se creó en 1987 se llamó Facultad de Formación Docente en Ciencias, para declarar los perfiles pedagógicos que desde sus orígenes habían ligado al Instituto del Profesorado con el Área de Ciencias de la Educación de la sede Paraná de la UNL.

También se pretendió unificar la multiplicidad disciplinar de sus cinco profesorado: tres del área de las Humanidades: Letras, Historia y Geografía y dos de Ciencias Duras: Biología y Matemática. Por ello, el eje de la formación docente pareció ser el más adecuado.

Con el transcurrir del tiempo y al realizarse una primera evaluación a la luz de las transformaciones determinadas por las nuevas políticas nacionales para el nivel superior, se consideró que este nombre producía un disloque ya que la facultad no disponía en su oferta curricular de formación en Ciencias de la Educación, sino que sólo se dictaban materias pedagógicas como formación complementaria de las específicas.

Al mismo tiempo, el condicionamiento del nombre impedía la incorporación de una oferta académica basada en la investigación y de otras áreas del conocimiento y prácticas académicas ligadas a lo humanístico y científico. Contradecían también el nombre los fundamentos que habían impulsado desde octubre de 1992 la creación de cuatro Licenciaturas (destinadas a formar investigadores): Letras, Historia, Biodiversidad y Geografía. Por otra parte, en 1996 se había producido el traspaso de dependencia de Rectorado a la Facultad, del Instituto Superior de Música, el que no sólo forma docentes sino también compositores, ejecutantes e investigadores del discurso musical.

Es por ello que en el 2000 se decide finalmente cambiar su denominación a Facultad de Humanidades y Ciencias (Res. CD 249/00, CS 199 del 12/10/2000). Y con ello la habilitación para crear nuevas carreras: la Diplomatura en Humanidades y la Licenciatura en Filosofía (Res. CS 226/00); la Licenciatura en Sociología y la Diplomatura en Ciencias Políticas (2004); la Licenciatura en Ciencias Políticas y el Profesorado en Filosofía (2005), además de seis Licenciaturas a Término (presenciales y a distancia), dos Maestrías: de Didácticas Especiales y de Docencia Universitaria, y desde 2013, un Doctorado en Humanidades.

Para reconstruir fielmente la historia de nuestra institución es necesario que nos transportemos al año 1952. Momento en que se comienza a diseñar un Instituto del Profesorado. Este espacio académico, entre el año de su creación (1953) y su transformación en facultad (1987), sufrió una serie de modificaciones. Tanto en

sus planes, como en sus rangos de dependencia a diferentes organismos internos de la universidad y en los perfiles políticos de sus conducciones.

Son escasos los documentos consultables porque una parte considerable fue expurgada o destruida. Tampoco se cuenta con publicaciones documentadas de las diferentes instancias, pero sirve como referente insoslayable un libro que propone un principio de sistematización institucional: *El lugar de la Didáctica en la Formación Docente. Historia de una problemática compleja* (Baraldi, 1996). El mismo propone un análisis del papel y la importancia que revistieron la didáctica y la pedagogía en las políticas educativas de la institución.

Tomando como base este insumo, realizamos sin embargo una personal constatación de los documentos y material disponible en archivos, oficinas, ámbitos y agentes de la facultad para completar la información y cruzarla con nuestros objetivos.

En términos generales es posible determinar cinco etapas en la historia de nuestra institución, reconocibles tanto por sus denominaciones como por sus políticas pedagógicas e institucionales (no siempre manifiestas ni programáticas) y por las diferentes estructuras que las singularizan: Instituto Superior del Profesorado (1953–1958); Instituto del Profesorado Básico (1958–1969); Escuela Universitaria del Profesorado (1970–1987); Facultad de Formación Docente en Ciencias (1987–2000) y Facultad de Humanidades y Ciencias (desde 2001).

1.1 El Instituto Superior del Profesorado (1953–1958)

Nuestra historia se inicia con un Instituto del Profesorado y un primer documento a disposición: el Libro I de Resoluciones del Rectorado de la UNL.²

La resolución de fecha 16 de julio de 1952 (Res. 412, expte. 52419) (Anexo 1) expresa que el rector de la UNL, Raúl Norberto Rapela, visto que la «ciudad capital de la provincia y tradicional centro de cultura no cuenta con un Instituto del Profesorado» y que era anhelo de la comunidad toda desde hacía un cuarto de siglo contar con un Instituto del Profesorado, encomienda a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, con asiento en la ciudad de Rosario, el estudio de la posibilidad de creación para el año 1953 de un Profesorado de Ciencias y Letras, a funcionar en la ciudad de Santa Fe con carácter nocturno o diurno según mejor convenga y en acuerdo a los dictámenes del Segundo Plan Quinquenal. Por lo que se estipula comenzar las gestiones «ante el Ministerio de Educación de la Nación para hacer funcionar los cursos en el local de la Escuela Normal Nacional General San Martín de Santa Fe».³

En los considerandos las autoridades de la UNL justifican la oportunidad de su creación por la cantidad de escuelas normales nacionales que funcionaban en la provincia (p. 14) y que expedían títulos docentes y de bachiller. En Santa Fe había una Escuela Normal y cuatro colegios incorporados dedicados a la formación de

los maestros. Al mismo tiempo se subraya que además de responder a aspiraciones genuinas locales, condice con el Segundo Plan Quinquenal del gobierno nacional en «total esencia justicialista por cuanto se dará oportunidad de capacitarse a hijos de hogares modestos que no necesitarán trasladarse a otras ciudades para proseguir estudios superiores».

El 12 de diciembre de 1952 (Anexo 2), a los fines de facilitar el inicio de las acciones de organización y preparación de planes y programas, se propone la designación de un director organizador de un Profesorado «en materias de Ciencias y Letras, dependiente de la Facultad de Filosofía, Letras y Educación». Será designado Ricardo Luis Pallotti (de aquilatada trayectoria como asesor técnico en el Ministerio Provincial e inspector de Enseñanza Primaria, inspector jefe e inspector general), y a él se le encomienda la preparación de un anteproyecto de planes y programas de estudios, que debía elevar a la facultad en un plazo de 60 días «ajustándose a las posibilidades presupuestarias y señalando expresamente las disciplinas y carreras a seguir».

El 4 de febrero de 1953 (Anexo 3), previa elevación a las autoridades universitarias de dicho anteproyecto y por Res. 42, expte. 52419, se da por creado el Instituto del Profesorado en la ciudad de Santa Fe, con dependencia de la Facultad de Filosofía, Letras y Educación, con sede en Rosario. En la misma resolución se transcribe la estructura curricular de dos profesorados con cuatro años de duración: el Profesorado en Historia y Geografía y el Profesorado en Ciencias Naturales.

Excursus

De dicha información se pueden extraer algunas conclusiones interesantes, aunque las mismas adolezcan de cierta subjetividad al no poder corroborarse con la palabra directa de sus ejecutores, y de carecer, como se explicara previamente, de documentación sobre las razones que llevaron a la toma de estas decisiones finales.

Lo que nos llama poderosamente la atención es la discordancia manifestada entre lo enunciado en la resolución inicial y el resultado final. Porque si bien se encomienda la elaboración de un proyecto para la creación de un Profesorado en Ciencias y Letras, el responsable de su diseño propone sólo espacios curriculares para Ciencias Naturales e Historia y Geografía.

Y luego, por Res. 871, emanada en Rosario con fecha 8 de mayo de 1953, tomamos conocimiento de que una especialista en Letras es designada como regente con carácter de interino: la Profesora Normal en Letras Josefa M. Gudiño de Roulet, la que sin embargo renuncia el 17 de diciembre de ese mismo año (Res. 1117, expte. 61223).

En las disposiciones internas emanadas directamente del director organizador se encomienda la integración de una comisión *ad hoc* presidida por la Regente Josefa M. Gudiño de Roulet, encargada de la preparación de un anteproyecto de reglamento general, la que tendría plazo hasta el 8 de junio para la elevación del

mismo a los fines de su aprobación (Disp. n° 1 bis de fecha 14 de mayo de 1953) (Anexo 4).

También se crea por Disp. n° 2 del 26 de agosto de 1953, una biblioteca para la que se conforma, entre 1955 y 1957, una comisión *ad hoc* y se elabora y aprueba un reglamento de funcionamiento y contralor (Anexos 5, 6 y 7).

El 13 de mayo de 1954 (expte. 62949) (Anexo 10) estando ya en pleno funcionamiento y por reestructuración del Instituto Social, el Instituto del Profesorado deja de ser un anexo de la Facultad con sede en Rosario y pasa a depender directamente de dicho Instituto Social con sede en Santa Fe, junto al Instituto del Justicialismo y al Instituto de Estudios Históricos y Arqueológicos. Todo ello para facilitar la acción administrativa al centralizar en un organismo con asiento en la ciudad capital.

El 16 de agosto de 1954 (Res. 429, expte. 55587) se procede a una primera reforma del plan de estudios a partir «de la experiencia recogida a través de un año lectivo, que aconseja la profundización de conocimientos en algunas asignaturas básicas a los fines de una mejor preparación de los futuros profesores». Por lo que se cambian los nombres de algunas materias de primero y segundo año para enunciar en forma más apropiada sus contenidos.

Por su parte, el 22 de octubre de 1954 (Res. 579, expte. 52419, corr. n° 14) (Anexo 9) se confirma con carácter titular como director del Instituto del Profesorado a quien viniera desempeñándose como director organizador, Ricardo Luis Pallotti.

El 28 de abril de 1955, el director organizador, bajo Disp. 44 (Anexo 8) decide comenzar una acción de extensión cultural aprovechando el espacio cedido por la dirección de LTIO, radio de la UNL y dispone en su art. 1° , crear una audición que con la denominación de *La voz del Instituto del Profesorado* se irradiaría por dicha emisora universitaria y que tendría a su cargo la predicha actividad cultural y de extensión institucional. En su art. 2° se dispone: «Fijar el 4 de mayo, día en que se cumple el segundo aniversario de la fundación del Instituto, como fecha de iniciación de esta actividad cultural» (sic).

Y el art. 3° dice: «Encomendar al profesor don José Balducci la dirección de estas audiciones y autorizarlo para solicitar la colaboración de profesores y alumnos».⁴

Otra consecuencia del nuevo signo político es que el 24 de octubre de 1955 (expte. 70638 corr. n° 1) se acepta la renuncia de Pallotti, y ese mismo día es designada directora delegada en el Instituto del Profesorado, Ana María Caffaratti⁵ (Anexo 11).

También se constata que como consecuencia de la intervención del gobierno central, las decisiones normativas y administrativas pasan a tener carácter de Resoluciones, aunque se mantiene el orden numérico ya establecido por las Disposiciones que las antecedían.

Durante ese mismo año, se produce otro nuevo cambio de dependencia y el instituto deja de pertenecer al Instituto Social (en lo atinente al manejo de los fondos y administración del presupuesto) pasando a depender directamente del

Rectorado, tal como lo resuelve con fecha 25 de noviembre de 1955, el interventor de la Universidad (expte. 63628): «Primero, dejar sin efecto la Res. 526 de fecha 23 de septiembre de 1954, y segundo, establecer en consecuencia que el Instituto del Profesorado tendrá el carácter de responsable directo del Rectorado en todo lo atinente al manejo y administración de los fondos de su respectivo presupuesto. Fdo. José María Fernández – Luis Serricchio.»

Excursus

Las nuevas orientaciones políticas emanadas del nuevo gobierno nacional, empiezan a hacerse visibles junto con las antiguas enunciaciones de clara referencia peronista: «directivas de esta hora justicialista de la Nueva Argentina» (tal como reza la Res. 42/53 que instituía la creación del Profesorado) desaparecen manifestándose otros indicios que dan cuenta de la injerencia de la política externa en la regulación interna de las universidades en Argentina. (Sigal, 2002; Buchbinder, 2005).

No sólo lo certifica el abrupto cambio de conducción en el instituto, sino también algo que se desprende de la Res. 60 de fecha 10 de noviembre de 1955, a pocos días de asumir la nueva directora. Y que enuncia –denuncia un *modus operandi* recurrente en la universidad argentina (más allá de las voluntades y la ética de sus agentes responsables): el sometimiento, desde su creación, a una directa injerencia de las voluntades políticas e ideológicas de la hora. Imposiciones que fueron teniendo fuerte impacto en lo pedagógico y disciplinar, así como en la fractura de proyectos y trayectorias, por renunciadas forzadas o corrimientos muchas veces injustificables de personal calificado y comprometido con las instancias y los procesos internos. En este caso el alejamiento de Pallotti que, de acuerdo con los memoriosos, había tenido una conducta beneficiosa y correcta.

Otro ejemplo explícito:

«Vistos los decretos 314 y 478 del Gobierno Provisional de la Nación y,

CONSIDERANDO:

Que, como una consecuencia de la Intervención a la Universidad Nacional del Litoral y para facilitar la formación de «un claustro de profesores que por su saber, probidad intelectual e integridad moral y cívica, sean dignas de tan alta investidura», ha sido declarado en comisión todo el personal docente y auxiliar de docencias,

Por ello:

EL DIRECTOR DELEGADO EN EL INSTITUTO DEL PROFESORADO

Resuelve:

1°: Solicitar al Señor Interventor de la Universidad Nacional del Litoral, de (sic) por terminadas las funciones de los profesores titulares Esmeralda María del Carmen Difiori de Gómez Espeche en la cátedra de Introducción al estudio de la Historia y Disciplina Auxiliar, tres horas; y Celia Rodríguez de Rapela en la cátedra de Geografía Física, cuatro horas.

2°: Inscríbese, elévese copia a la Universidad Nacional del Litoral, comuníquese al Instituto Social. Cumplido archívese. Fdo. Ana María Caffaratti. Directora delegada (Res. 60/55)». La cita tomada de los decretos nacionales, no refiere a una «probidad intelectual y a una integridad moral y cívica» de los agentes en función de sus propias y libres decisiones y acciones, sino a valores ideológicos cargados de un contenido parcial en directa relación con la interpretación que el poder les otorga.

La «probidad intelectual» y la capacidad de gestión ejercida por el primer director del instituto se manifiesta, según se desprende de los documentos consultados, de las correctas decisiones tomadas y la conducción ejercida. Más allá de actuar bajo un gobierno después condenado por la Revolución Libertadora, y de su propia convicción política (que por otro lado desconocemos), nada parece haber justificado su alejamiento del cargo. A nuestro entender, tanto su gestión como la de su sucesora, Ana María Caffaratti, pueden ser estimadas como altamente calificadas.

El signo político de las sucesivas administraciones incidió seguramente en las decisiones de Caffaratti durante sus doce años de gestión. Lo que no impidió posicionarla en la memoria colectiva como una importante y activa conductora. Todas las voces permiten evidenciar que fue un momento considerado «de oro» por la calidad y la efectividad de la organización de un Profesorado del Ciclo Básico, encargado de formar Profesores y Docentes Guías. Respuesta adecuada ante el incremento experimentado por esos años de la matrícula de la escuela media, tal como nos lo mencionara entre otros, Delia Travadelo.

Si bien las políticas educativas posteriores van a tender a privilegiar una formación sólida en lo disciplinar, el Proyecto del Profesorado Básico se perfiló como de avanzada, en la medida en que, según reconoce Caffaratti: «Queríamos formar un profesor polivalente, que no diera Historia, Geografía, Castellano, sino que fuera capaz de integrar todo el conocimiento. Ahora se llama interdisciplinariedad» (Baraldi, 1996:50).

Baraldi concluye:

Considero que el valor de este (primer) plan de estudios reside en haber sido el «puntapié inicial» de sucesivas transformaciones... El director que lleva a cabo esto en la primera etapa era el profesor Pallotti. En el año 55 va como director delegado la profesora Ana María Caffaratti, dando continuidad al plan. No obstante se aboca a evaluar dicho plan, que era coincidente con los planes de los profesorado estatales. Percibe obsolescencia y considera que era momento de intentar un nuevo abordaje de la educación media, preparando en primer lugar profesores que se especialicen en el tratamiento de la problemática integral del Ciclo Básico. En menos de tres años se eleva un proyecto de transformación integral [...] se trata de una transformación profunda y estructural que proyectada en el

año 58, dará lugar a su funcionamiento por el año 59, creándose el Instituto del Profesorado Básico (44).

El 1º de diciembre de 1956 (expte. 65772) se aprueba *ad referendum* por el Honorable Consejo Universitario, el primer proyecto de Reglamento de Concurso para la provisión de cátedras, especificándose las condiciones exigidas para cubrir cargos de profesor titular. Y según consta en el Libro I de Actas de Reuniones del Personal del Instituto, encontramos la mención de asunción de Caffaratti como directora delegada (Acta nº 10 de fecha 8 de mayo de 1956). Por expte. U/2405/56 corr. 1, Res. 8, del 5 de marzo de 1956, es nombrada delegado interventor en el Instituto Social, la Dra. Ángela Romera Vera.

En cuanto al organismo de dependencia, se interpreta del documento que mencionaremos inmediatamente, que durante todo el año 1956, el instituto tuvo una doble dependencia con el Instituto Social y con el Rectorado.

El expte. 77533 de fecha 3 de enero de 1957 (Anexo 12) reza: «Por inconvenientes en la organización y funcionamiento planteada por los alumnos del Instituto del Profesorado, anexo al Instituto Social» el Consejo de la Universidad resuelve que el Instituto del Profesorado pase a depender nuevamente, como un anexo, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación con sede en Rosario, dejándose sin efecto la Res. de fecha 13 de mayo de 1954 que dispuso hacer depender dicho establecimiento del Instituto Social (Fdo. Domingo Buonocore y Luis Serricchio). Decisión que vuelve a generar un nuevo reordenamiento de las cuestiones académicas y presupuestarias.

Es importante mencionar que la pertenencia a la facultad con sede en Rosario, constituye un factor a destacar por la influencia que se recibe gracias a la incorporación o presencia de especialistas calificados en el área.

Por ejemplo, con fecha 22 de abril de 1957 (Res. 2193) son designados los profesores Dres. Tulio Halperín Donghi y Furio Lilli para:

integrar junto con el profesor Dr. José Luis Romero de la Universidad de Buenos Aires, una comisión encargada de dictaminar sobre la formación, contenido y orientación con que se imparte actualmente la asignatura Introducción a la Historia en el Instituto del Profesorado de Santa Fe (Fdo. por el entonces decano interventor, Dr. José Juan Bruera).

Incorporaciones que facilitaron los contactos académicos y la apertura en el medio, de cuestiones disciplinares como ya lo mostráramos con respecto al desempeño del profesor Furio Lilli en la sede Rosario de la UNL.

Durante ese mismo año, con fecha 23 de agosto de 1957 (Res. 2356) se incluyen las asignaturas de Idioma Inglés y Francés, lo que demuestra el espíritu universalista

de sus ejecutores. En el Libro de Actas correspondiente a esos años no hay constancia de tratamiento sobre el tema, por lo que no podemos conocer las razones que propiciaron la oferta de lengua extranjera, ni de las tendencias pedagógicas que motivaron las decisiones de los responsables en diseñar el plan de estudios para los alumnos del Profesorado.

Con fecha 22 de noviembre de 1957 (Res. 11) (Anexo 13), y en razón de que tanto la Sección Ciencias de la Educación con sede en Paraná, como el Instituto del Profesorado de Santa Fe, dependiente de la misma, manifiestan problemas debido a la distancia con la sede de la facultad en Rosario, el Honorable Consejo Directivo solicita que dicha Sección y el Instituto, pasen a depender directamente de la Universidad «a los efectos de encarar la reestructuración y organización definitiva de ambos centros docentes». Al mismo tiempo se pide que sean tomados en cuenta los derechos de los estudiantes para el reconocimiento de los planes equivalentes a los «actualmente vigentes» a fin de garantizar la conclusión de las carreras y la obtención de los diplomas.

Pero el 2 de enero de 1958 (expte. 85291) el Consejo Superior resuelve suspender todo trámite relativo a la desvinculación de dichas secciones hasta tanto «la universidad tome una resolución definitiva con respecto a dicho instituto».

En su art. 2º, se autoriza el nombramiento de una

Comisión especial encargada de estudiar la posibilidad de: a) restituir a Paraná la Facultad de Ciencias de la Educación con lo que se devolvería a esa ciudad [...] la categoría universitaria que tuvo hasta 1930; b) el funcionamiento del Instituto del Profesorado de Santa Fe y c) la creación de la Sección Ciencias de la Educación de Rosario (Fdo. Josué Gollán y Luis Serricchio. Santa Fe).

El 12 de abril de 1958 la comisión concluye aceptando la posibilidad de restituir la Facultad de Ciencias de la Educación a Paraná (lo que luego será un elemento importante para justificar la creación en 1973 de la UNER) y que el Instituto del Profesorado de Santa Fe pase a depender de esta facultad. Pero se desaconseja la creación de una Sección de Ciencias de la Educación en Rosario, para evitar superposiciones dentro del organismo universitario, lo que no obsta para el reconocimiento de equivalencias de las materias dictadas en ambas sedes.

En una nota ampliatoria de fecha 30 de mayo de 1958, se fundamenta la creación de la Facultad de Educación en Paraná, previéndose además, a) un ciclo secundario; b) un Profesorado de Ciclo Básico con tres ejes: Formación Cultural (común a las áreas especiales y a la carrera de Docente Guía Estudiantil); Formación Pedagógica (también común) y Formación Científica (según el área de especialización).

1.2 El Instituto del Profesorado Básico (1958–1970)

El 5 de julio de 1958 (expte. 85291 y agreg.) (Anexo 14), y ante el informe expedido por la Comisión *ad hoc*, el Consejo Superior resuelve:

- 1º: Restablecer el nombre de Facultad de Ciencias de la Educación con sede en Paraná a la institución creada por imperio de la Ley 10861, sobre la base de la actual Sección Ciencias de la Educación, a manera de núcleo universitario inicial del organismo, desvinculándola de la Facultad de Rosario, y,
- 2º: Transformar el Instituto del Profesorado de Santa Fe en Instituto del Profesorado Básico con sede en la expresada ciudad y bajo la dependencia de la facultad cuyo funcionamiento se restablece.

Al mismo tiempo pasa a depender de dicho instituto el Ciclo Básico de la Escuela Industrial, anexa a la Facultad de Ingeniería Química, destinada a la experimentación y como escuela para la práctica de la enseñanza de los alumnos.

En su art. 5º se especifica que la posible fusión del Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Paraná con la Facultad de Ciencias de la Educación que se restablece, deberá: «Ser materia de decisión oportuna, luego de haberse acordado la estructura definitiva de la última y adoptado el plan que habrá de subordinarse a su desarrollo e integración».

Excursus

El 7 de marzo de 1959 (Res. C-U. 1297 – Serie 2º) se aprueba el plan de estudios del Profesorado, presentado por la comisión *ad hoc*.⁶ Con cuyos resultados se alcanzará la fusión anhelada. Fusión que provocará una completa divergencia en la formación docente en las dos orillas (terciaria en Paraná y universitaria en Santa Fe).

En años recientes, con la creación de la Universidad Autónoma Provincial de Entre Ríos (8 de junio de 2000. Ley Pcial. 9250) las carreras de formación docente que se impartían en el Instituto Nacional del Profesorado de Paraná, pasarán lentamente a reestructurarse para alcanzar las incumbencias que requiere una formación universitaria como lo exige la CONEAU. Lo que obligará a un proceso de reformulación de las carreras existentes y creación de nuevas, así como la delimitación de las nuevas incumbencias y la redefinición por categorización, del plantel docente. Tarea en la que se está todavía trabajando en momentos de edición de este libro.⁷

Con fecha 11 de abril de 1959 (expte. 85291 y agreg.) (Anexo 15), por manifestos problemas en el orden administrativo, el Consejo Superior resuelve que la Sección de Ciencias de la Educación de Paraná y el Instituto del Profesorado Básico de Santa Fe, pasen a depender nuevamente del Rectorado. Sin embargo, en junio de 1967 (Res. 45 de 1970) el Instituto vuelve a depender de la Facultad de Ciencias

de la Educación de Paraná, lo que incide en la matriz pedagógica y su impacto en el perfil de la institución que se organiza en su seno.

1.3 La Escuela Universitaria del Profesorado (1970–1987)

El 1º de abril de 1970, el por entonces decano de la Facultad de Ciencias de Educación de Paraná, eleva nota 70/71 al Rector de la UNL, solicitando la transformación del Instituto del Profesorado Básico en Escuela Universitaria del Profesorado. Por Res. 45 de fecha 14 de abril de 1970 (Anexo 16) el Rector Dr. Eduardo Álvarez, en ejercicio de atribuciones del Honorable Consejo Superior, ante el pedido de transformación solicitado y estimándose que el modelo de organización académica de una Escuela Universitaria era el que mejor se ajustaba a las condiciones señaladas por sus atribuciones para resolver problemas docentes y administrativos con independencia, dispone la transformación del Instituto del Profesorado Básico en Escuela Universitaria del Profesorado, bajo la dependencia siempre de la Facultad de Ciencias de la Educación con sede en Paraná.

Sin embargo, al producirse la creación de la UNER (Ley 20366 de mayo de 1973) por desmembramiento de la UNL, la Facultad de Ciencias de la Educación queda anexada a esta nueva estructura y la Escuela Universitaria vuelve otra vez a depender del Rectorado de la UNL.

1.4 De la Facultad de Formación Docente en Ciencias a la Facultad de Humanidades y Ciencias (1987–2000)

La Escuela no sufrirá nuevos cambios en cuanto a denominación y a estructura hasta 1987 cuando se produce su transformación como Facultad de Formación Docente en Ciencias (Res. 7 de la Asamblea Universitaria de fecha 21 de agosto de 1987) con firma del Rector de la UNL, Dr. Juan Carlos Hidalgo (Anexo 17). Y a la dependencia orgánica de los cuerpos colegiados correspondientes de la misma Universidad.⁸

Los motivos que llevaron a preferir dicha denominación encuentran justificación en el origen del Instituto del Profesorado y su misión de «formar profesores».

La historia posterior de la facultad como unidad académica se vincula fuertemente con los motivos que impulsarán durante el año 2000 (Res. CS 199/00) (Anexo 18) a debatir y acordar el cambio de denominación de Facultad de Formación Docente en Ciencias a Facultad de Humanidades y Ciencias. El desarrollo de la extensión, la investigación y el posgrado demuestra que la formación de profesores había dejado de ser la única y principal misión de la Facultad y por ende se hizo imprescindible la redefinición de su perfil académico.

2. Laberintos institucionales, derroteros físicos

Como hemos podido observar el Instituto realizó desde su creación un complejo recorrido. Sus sucesivos desplazamientos físicos no se iniciaron quizás en las aulas de la Escuela Normal Nacional General San Martín (tal lo estipulado en el art. 2º, Res. 412, julio de 1952). Podríamos acordar, al carecer de más datos que la Disp. 1 del director organizador donde se hace referencia al pago de consumo de energía eléctrica al Colegio Nuestra Señora del Calvario, que seguramente ha sido éste su primer emplazamiento.

En la Res. 25 bis del 8 de marzo de 1959 se nos informa de la adquisición de un local propio sito en calle 9 de Julio 2655 (Libro de Resoluciones años 58–60).

En 1966 se habría comprado el segundo local de calle 1º de Mayo. En Acta 55 de fecha 16 de noviembre de 1966 (Libro del Consejo Directivo) la directora Caffaratti, informa al claustro que «ya salió la resolución de la compra de una propiedad que si bien no linda totalmente con los fondos de ésta sino a un costado, tiene entrada por la calle 1º de Mayo 2642 y que de continuar normalmente los trámites de licitaciones, esta casa podrá habilitarse en el mes de marzo próximo».

Casas que serán escenario de los años más activos y al mismo tiempo más difíciles de la historia institucional. La compra siempre postergada de un corto pasillo que hubiera unido ambas propiedades en el corazón de la manzana, impidió la siempre deseada circulación interna entre las dos, cuyos fondos casi llegaban a tocarse. Circunstancia que motivó un flujo incesante de estudiantes y profesores que circunvalaba permanentemente por las veredas de la manzana en busca de las aulas asignadas en una y otra locación. La limitación de espacio (por ser casas diseñadas para la vida familiar y no para actividades académicas) fue siempre superada gracias a una eficaz distribución de las disponibilidades y a la inteligencia logística del personal administrativo encargado de su organización. Todo lo cual permitió, hasta el traslado definitivo de la facultad a su emplazamiento en la Ciudad Universitaria en el año 1998, un aprovechamiento fructífero y dinámico.

3. Títulos y planes de estudios⁹

3.1 Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial (Plan 1953)¹⁰

El Instituto del Profesorado se organizó en función de dos carreras docentes: el Profesorado en Historia y Geografía y el Profesorado en Ciencias Naturales, cada uno de 4 años de cursado con 9 materias anuales y un total de 25 horas semanales de dictado. De las 36 materias, 27 correspondían a áreas disciplinares y 9 al área pedagógica.

En el Profesorado en Ciencias Naturales no se contemplaba ninguna capacitación en el uso del idioma, pero sí se dictó, durante dos años consecutivos Formación Ciudadana, materia que desaparece en 1955.

El primer plan de estudios del Profesorado de Historia y Geografía se organizó en base a 14 materias de Historia, 11 de Geografía y Cosmografía, 2 de Arqueología y Antropología, 1 de Sociología y una de Filosofía; 2 de Didácticas, 2 de Formación Ciudadana y 3 de Práctica de la Enseñanza. Ninguna materia de formación en Letras. (Anexo 24)

El plan sufre modificaciones durante el año 1954 (Res. 429 del 16 de octubre de 1954) en materias específicas y pedagógicas pero se mantuvieron los títulos y carreras originales. Los títulos que se expedían eran de Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Historia y Geografía, y de Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Ciencias Naturales. Estos títulos no sufren cambios en sus denominaciones como se puede detectar en la Res. 42 de fecha 4 de febrero de 1953, el expte. 81724/I, Santa Fe, 3 de mayo de 1958 y en la Res. 22 del 10 de junio de 1958 (Libro de Resoluciones años 1958–1960).

3.2 Profesor Secundario del Ciclo Básico en Castellano y Ciencias Sociales (Plan 1959)

En lo que respecta al Instituto del Profesorado Básico, el 7 de marzo de 1959 (Res. CU 1297, serie 2°, expte. 85291 y agregos.) se aprueba (con firma del rector Josué Gollán) el plan de estudios presentado por la Comisión *ad hoc* para el inmediato funcionamiento de dicho instituto (Anexo 25).

Según palabras de la misma directora Caffaratti,¹¹ ese proyecto educativo respondía a una urgencia que sentía la Universidad de abrirse a la función social y asumir dentro de sus acciones, la formación de maestros y personal capacitado para la interacción con el educando. «La Universidad tenía que tener su formación de maestros. Aspirábamos al maestro posterior al bachillerato. La Universidad designó una comisión para estudiarla. En el año 1964 entregamos el trabajo y estuvo en comisión desde ese año al '66» (Caffaratti cit. en Baraldi, 1996:46).

El plan de estudios aprobado por el Consejo Superior en marzo de 1959, se refiere a las carreras que la comisión *ad hoc* había diseñado para su dictado: Profesorado de Ciclo Básico en Ciencias Exactas y Naturales; Profesorado de Ciclo Básico en Castellano y Ciencias Sociales, y Docente Guía Estudiantil.

Los títulos que se expedían eran de Profesor Secundario de Ciclo Básico en Castellano y Ciencias Sociales; Profesor Secundario de Ciclo Básico en Ciencias Exactas y Naturales, y Docente Guía Estudiantil.

Los planes de los dos profesorados incluían 3 áreas y 33 materias. Una de estas áreas era Formación Cultural (contaba con 6 materias y era común a las 3 carreras); otra, Formación Pedagógica (tenía 12 materias, común a todas las áreas especiales) y la última, Formación Científica (15 materias, diversificada según el área de especialización).

En el plan de estudios del Profesorado de Castellano y Ciencias Sociales se inicia la formación en Letras (poniendo finalmente en ejecución lo estipulado en el proyecto fundacional de la institución).

Con referencia a lo específico disciplinar, se incorporan entonces materias de lecturas para la Formación Cultural I y II (incluidas en el área de Formación Cultural, con una frecuencia de dos horas semanales) y una cátedra de Idioma Extranjero (inglés, francés o alemán, optativo) común a las 3 carreras, con dictado trianual de 3 horas semanales durante el primero y 2 horas durante el segundo y tercer año.

En la resolución referida se enuncian las materias y además se ofrece una mínima caracterización de las mismas.

La inclusión de Lecturas de Formación Cultural I y II tiene los siguientes fines: la formación literaria y cultural, la apreciación de valores orientadores a través de temas dominantes en diferentes literaturas y períodos históricos, y el estudio a partir del contacto directo y comprensivo de obras fundamentales de la cultura occidental que sean características de los temas que se desean analizar.

En cuanto a Idioma Extranjero (francés, inglés o alemán): «La elección del idioma dependerá de los conocimientos que el estudiante posea de cada una de estas lenguas, cuyo dominio se estima necesario para el manejo bibliográfico».

En el capítulo referido al Régimen Docente, punto 2, Ingreso, se especifica que se requeriría el título de Maestro o Bachiller para ser inscripto a las carreras y que: «Los aspirantes deberán manifestar, además, conocimientos de idiomas a fin de someterse a un examen que permitirá establecer el nivel del alumno, y decidir su inscripción en uno u otro idioma, así como el curso en que deberá hacerse la inscripción».

Este primer plan de estudios de un Profesorado en Castellano y Ciencias Sociales, incluye tres materias de literatura pero con claro predominio de las producidas en lengua española: Literatura Española, Literatura Americana y Literatura Argentina. La primera se dictaba con una frecuencia de 4 horas semanales en el 4° y 5° semestre, la segunda con 4 horas en el 6° semestre y la tercera con 6 horas en el 6° semestre.

En la carrera de Docente Guía Estudiantil, pensada para preparar personal docente destinado a sustituir a los preceptores de escuelas medias, se incluye Literatura Juvenil, sin especificar la lengua de los materiales. Pero en su descripción se dice que durante su dictado se: «Fundamentarán las condiciones y características que ha de reunir una literatura para preadolescentes y adolescentes, de acuerdo con los intereses específicos de la edad. Este curso será complementado con la elaboración de nóminas adecuadas y de trabajos de investigación para su empleo».¹²

Por Res. 8/60 de fecha 8 de febrero de 1960 se aprueban los proyectos sobre materias correlativas presentados por los distintos departamentos. Con relación a las materias de Castellano y Ciencias Sociales se especifica que son correlativas Historia de la Lengua Española con Gramática y Lingüística. Estas a su vez correlativas entre sí y en el mismo orden. Y Literatura Americana con Literatura Española.

Con respecto a la inicial conformación de un claustro docente especialista en la enseñanza de la literatura y la lengua, nos basamos en la información extraída de las Resoluciones contenidas en el Libro II (desde el 18 de abril de 1960 hasta diciembre de 1961).

A lo largo de esos dos años, y con relación a la especialidad que nos ocupa, resulta interesante mencionar la designación de los siguientes profesores para cubrir cargos en materias del Profesorado de Castellano. Elena Escalona, quien será luego por muchos años y hasta su jubilación, directora del Departamento de Letras, es designada el 18 de abril de 1960 en Composición y Estilística, Gramática y Ejercicio de Idiomas. Tres días después Dina San Emeterio en Castellano y el 29 de septiembre, Delia Travadelo en Literatura Española. En abril de 1961 se designa a Graciela Dutruel en Inglés y al profesor Bignon en Francés. También durante ese año a la profesora Escalona en Literatura Americana.

3.3 Profesorado Secundario del Ciclo Básico en Castellano y Ciencias Sociales (Plan 1963)

El plan anterior sufre algunas modificaciones que dan origen al Plan 1963 (Anexo 26) el que, organizado por áreas: Formación Cultural, Formación Pedagógica y Formación Científica en la especialidad, otorga los títulos de Profesor Secundario del Ciclo Básico en Castellano y Ciencias Sociales y de Profesor Secundario del Ciclo Básico en Ciencias Exactas y Naturales.

La Res. 99 del 1º de agosto de 1963 menciona que por expte. 85291 c/83 y agreg. se aprobó la modificación del plan de estudios del Profesorado en Castellano y Ciencias Sociales, suprimiéndose la asignatura Derecho Político y dejando sin efecto la designación del profesor Luciano Molinas. Por Res. 131 del 23 de septiembre de ese año se autorizaba el pasaje de alumnos del Plan 1959, al nuevo.

También la Res. 20/I y 20/II del 14 de marzo de 1964 da por aprobado el Programa de Docente Guía Estudiantil y el de Profesor Secundario. Y la Res. 65, I y II, los programas de correlatividades. Por su parte en la Res. 131 del 23 de septiembre de ese año se autorizaba el pasaje de alumnos del Plan 1959 a esta nueva estructura que venía a cubrir la necesidad de la universidad de formar profesionales docentes, muy escasos y poco especializados, para una etapa intermedia entre la escuela primaria y el secundario o media especializada, con alumnos preadolescentes o en la primera adolescencia. El plan pretendía también capacitar al futuro docente para la formulación de programas de nivel medio, planificados en forma de unidades temáticas que no deslindaran en distintas disciplinas los conocimientos que se concebían fuertemente articulados entre sí.

Este período fue fructífero en cuanto a organización institucional se refiere. Por Res. 135 del 3 de noviembre de 1961, se aprueba el reglamento para el funcionamiento de los departamentos. Son importantes las adquisiciones de libros desti-

nados a la biblioteca del Instituto (entre los que figuran numerosos diccionarios bilingües francés e italiano–español y textos de literatura, geografía e historia en francés y en italiano, comprados a la editorial Colmegna, lo que se puede consultar en la Res. 10 del 29 de enero de 1961. El 28 de septiembre de 1963 (expte. 110752 y agreg. 73343) una resolución del Consejo Superior aprueba el reglamento interno del Instituto del Profesorado Básico donde se reglamenta su dependencia de la Facultad de Ciencias de la Educación, se organiza su gobierno y las funciones, derechos y obligaciones del director, coordinadores, consejo consultivo, consejeros, profesores, departamentos y alumnos. Así como los mecanismos de examen y promoción, títulos y regulaciones de los distintos ámbitos administrativos y biblioteca.

A pedido de dicho Instituto, un Decreto Provincial de fecha 28 de febrero de 1964 firmado por el gobernador Aldo Tessio, incorpora los títulos de Profesor Secundario de Ciclo Básico en Castellano y Ciencias Sociales y de Docentes Guía, con habilitación exclusiva para actuar en el Ciclo Básico en institutos de enseñanza normal y comercial, así como para el cargo de director de curso y/o auxiliar pedagógico.

Por Res. 164 del 22 diciembre de 1964, el director delegado del Profesorado Básico aprueba el Reglamento Interno para el funcionamiento específico del Consejo Consultivo. Y de abril de 1967 data un extenso documento sobre los fundamentos de su creación, objetivos y funcionamiento en articulación con los otros niveles de enseñanza y con el medio. En ese mismo año se expiden resoluciones para el ordenamiento de asignaturas correlativas en el interior de cada plan de estudios.

El problema de las incumbencias y las habilitaciones para el otorgamiento de los títulos docentes se hizo cada vez más conflictivo y en especial con referencia a otras instituciones terciarias que desde larga data formaban profesores en la región.

El acta n° 85 del Libro de Actas n° 2 del Departamento de Castellano (del 27 de diciembre de 1969) nos informa de un pedido para proceder a la «modificación de los planes de estudios del Instituto y a su jerarquización» y a la conformación de una comisión integrada por los jefes de departamento de las facultades, la que debía abocarse a la elaboración de los currículos.

Al mismo tiempo tomamos conocimiento de que la Facultad de Ciencias de la Educación no podía proceder a su modificación «sin antes consultar con organismos Educativos Provinciales y Nacionales para que la reforma esté de acuerdo con las estructuras del nuevo sistema educacional».

Se realizó entonces una reunión en Paraná convocada por el Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, para tratar la posibilidad de integración del Instituto del Profesorado Básico y del Instituto del Profesorado de esa ciudad bajo la dependencia de dicha Facultad. Reunión en la que participaron los Jefes de Departamento del Profesorado Básico, miembros de la comisión de la Facultad en Paraná y los profesores Bruera y Caropresi en representación de Inspección

Nacional de Escuelas del Ministerio de Educación de las provincias de Santa Fe y de Entre Ríos. Durante la misma se acordó que:

1º: A la Universidad le corresponde la formación de personal docente para los distintos niveles de enseñanza, incluida la de maestro.

2º: Pero los representantes del Instituto Nacional del Profesorado con sede en Paraná (de nivel terciario) dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, no aceptaron la integración del mismo con la Universidad ni otra dirección para la coordinación de tareas docentes, ya que preferían seguir bajo la égida del Ministerio de Educación de la Nación. Los mismos enfatizaron su convicción de haber formado, desde su fundación en la década del 30, a los mejores profesores que tenía el país por lo que desestimaban la necesidad de cambiar de orientación. Lo que fue apoyado por los representantes del Profesorado de Concepción del Uruguay. Se debatieron además las necesidades reales de los profesores del Ciclo Intermedio y de Ciclos Medios y se hicieron visibles dos opiniones encontradas: la de los representantes de la Facultad y la de los Institutos Nacionales de Paraná y Concepción del Uruguay.

3º: Los representantes del Instituto Terciario sostenían que la demanda de profesores especializados era insuficiente con respecto a la producción de docentes y que la misma disminuiría con la creación del Ciclo Intermedio y también de que la demanda de profesores especializados debía limitarse solamente al bachillerato.

4º: La opinión de la Inspección Nacional de Escuelas de Santa Fe era que la «Universidad no tiene que intervenir en la formación docente para la enseñanza elemental o intermedia».

5º: De todos modos, la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná, decidió llevar a cabo la reforma que había programado. Por ello, de acuerdo con estos documentos se puede llegar a la conclusión de que: en el Instituto del Profesorado Básico se llevó a cabo una reunión con personal de la Facultad de Ciencias de la Educación y se trató como primer paso la reforma del Instituto del Profesorado Básico para la enseñanza en los tres niveles, es decir, elemental, intermedio y medio. Y que la Comisión sostuvo que la Universidad se encargaría de la formación del personal docente que requiere el sistema educativo en los distintos niveles implementando formas de unidad pedagógica como unidad de demostración, por corresponderle a la universidad la investigación y para ello necesitaba el ciclo completo.

6º: Se explicitaba la diferencia de realidades entre las dos provincias al reconocerse que Entre Ríos contaba con dos Institutos Nacionales de Profesorado (Paraná y Concepción del Uruguay), no así Santa Fe que tenía los Profesorados de Coronda y Rafaela (provinciales) que pasarían a formar profesores de nivel intermedio, mientras que la ciudad capital sólo tenía el Profesorado del Ciclo Básico, con sede en el Instituto del Profesorado.

Finalmente, los docentes del departamento de Castellano dejaron asentado que la Comisión *ad hoc* había elevado un informe, a pedido del Sr. Decano, para ampliar los plazos de la elaboración de los currículos hasta el 28 de febrero siendo Delia Travadelo una de las responsables de la elaboración de este plan del Profesorado Básico junto a Caffaratti. En la entrevista que le realizamos en octubre de 2007, relató:

Soy egresada del Instituto del Profesorado de Paraná y mi primer trabajo fue en la Escuela Normal Superior para la formación de maestros en Córdoba. Una escuela normal experimental, ¿y cómo fuimos a parar a Córdoba? ¿cómo fuimos a parar tanta gente de distintos lugares? Vino gente de Tucumán, fue gente de Paraná, de Catamarca... porque en el año 41 se abrieron concursos. Hasta ese momento las cátedras no se daban por concurso, en cambio en esa escuela se abrió un concurso de antecedentes y esa fue la razón por la cual fuimos tanta gente.

Nosotros veníamos con esa idea de la escuela en la que yo trabajé y me inicié como profesora, que es la escuela de Sobral de Córdoba, el Instituto de Villa María donde Sobral empezó a hacer su experiencia, un plan de escuela experimental para la formación de maestros con ese objetivo. En primer lugar, se pretendía preparar para un ciclo básico completo y después entrar en la especialidad de magisterio. También se tenía la pretensión definitiva y mayor de culminar en una especie de Maestría. Esa Maestría se tenía pensada en el plan integral pero duró muy poco por el gobierno de Perón —por las elecciones de Perón en el '45—. El gobierno peronista era un gobierno militar muy nacionalista, muy fascista y entonces, en el '47, se dejó cesante a la mayoría del personal. Nos dejaron cesantes. Yo estuve nueve años sin trabajar hasta que durante la Revolución Libertadora tuvimos, otra vez la oportunidad de tener libertad. Llamaron a concurso en todas las universidades, ese fue el gran concurso de las universidades, fue en el año 55 o 56. Yo entré en la Escuela Industrial en el '57. Me había presentado en la Universidad de Córdoba, donde también tuve éxito pero ya no quería volver otra vez.

Entonces quisimos reeditarlo acá, en el Profesorado Básico. Yo le decía a Ana María Caffaratti de reeditarlo acá. Como yo había entrado en Córdoba a dar cátedras de castellano y tomar la dirección de un cargo de directora docente de un curso, sabía hacerlo. Y como sentíamos las carencias le decía a Ana María, que nosotros teníamos que proponer aquí un Profesorado de Ciclo Básico y también una especialización docente. Y lo hicimos así, hasta que la gente que no estaba de acuerdo con eso, pudo triunfar y lo cerraron. Después, ya con las cuestiones políticas, el Instituto se transformó en una Escuela de Profesorado Especializado...

Cuando se crea entonces la Escuela Universitaria del Profesorado en 1970, la institución contaba ya con una pluralidad de ofertas. Pero será un período que como dijimos, se caracterizará por el desorden y la inestabilidad.

3.4 Profesor en Enseñanza Media especializado en Letras (Plan 1970)

A pesar de las disputas por las incumbencias entre las instituciones terciarias y universitarias para la formación docente de cada nivel educativo, la Res. CS 45 de fecha 14 de abril de 1970, dispone la creación de la Escuela Universitaria del Profesorado, fijando su incumbencia en la formación de profesores para los niveles elemental, intermedio y medio. Las carreras a impartirse fueron: Profesorado en Enseñanza Intermedia (con orientación); Profesorado en Enseñanza Media (especializado en) Matemática, Ciencias Biológicas, Geografía, Historia y Letras, y Técnico Cartógrafo.

El plan de Profesorado de Enseñanza Media (especializado en...) fue concebido como un plan de transición para producir un pasaje menos traumático entre la estructura anterior del Profesorado Básico y los nuevos requerimientos en la formación profesional docente para el nivel medio.

Una resolución consecutiva emanada tres días después (Res. 46 de fecha 17 de abril de 1970) donde se aprueban los nuevos planes de estudios, tanto de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná, como de la antedicha Escuela, y con vigencia a partir de ese mismo año académico, echa por tierra lo resuelto previamente, al disponer que «atendiendo a los cambios producidos a nivel nacional y provincial en materia educativa, y a la luz de los nuevos ciclos de enseñanza a implantarse en las escuelas del país conforme al nuevo Plan Educativo elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación», se hacían imperiosos los ajustes y las redefiniciones de las incumbencias universitarias en la formación docente.

Según se explica en los considerandos de la resolución, dicho Plan Educativo Nacional había determinado la desaparición del Magisterio como carrera de nivel medio y la elevación a nivel superior de todos los estudios correspondientes a la formación del personal docente. Esta crisis provoca una nueva escisión entre la universidad y los institutos terciarios, ya que la formación docente para nivel primario, intermedio y medio queda entonces en el nivel terciario y a cargo de los Institutos Nacionales de Enseñanza Superior.

La Universidad por su parte, se ve obligada a redefinir su política institucional en el área de la formación docente y proponer a ambas instituciones, la Facultad de Ciencias de la Educación y la Escuela Universitaria del Profesorado, un rápido reajuste de sus planes y títulos, dada la pérdida de vigencia de los mismos.

En dicha resolución se afirma que la Universidad debe constituirse en «áreas de trabajo y estudio con efecto de demostración tanto en la formación docente como en la producción de nuevos modelos y recursos para la formación de políticas, conducción y realización de la educación en todos sus niveles». Y atender a los requerimientos del nuevo personal docente de corto y mediano plazo, que plantean las políticas y decisiones educativas de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos.

Todo ello llevará a movimentados reacomodamientos institucionales y al inicio de un período caracterizado por la producción de sucesivos planes de estudios y variadas modificaciones internas, las que a veces no llegaron a actuarse. La producción de planes de transición para los cursantes, a causa de los que caían en desuso y la coexistencia de propuestas curriculares de variado y diferente alcance y estructura curricular, fue compleja. Baraldi (1996) explica que:

El primer lustro de la década del 70 fue prolífico en planes de estudios. No sólo tuvieron vigencia los contemplados en la Res. 172/71, que a su vez modificaba uno del año anterior. Ambos planes, el del año 1970 y año 1971, contaban con planes de transición. A ello le agregamos el Plan 1974, el Plan 1975 y los Planes de Transición de 1974 y 1975. Como si esto fuera poco, seguían vigentes las carreras de Profesorado Secundario de Ciclo Básico en «Castellano y Ciencias Sociales» y «Ciencias Exactas y Naturales». Es decir que el Departamento de Alumnos debía sistematizar la información de distintos planes de estudios en una misma carrera, alcanzándose de esta manera a más de 40 posibilidades (34).¹³

El Plan 1970, que no llega a actuarse, importa por ser el primero que propone una estructura curricular orgánica para la formación de docentes de Letras. El mismo prevé el estudio de las literaturas extranjeras las que se insertan en el 4º y 5º semestre bajo la denominación de: Literatura en Idioma Alemán e Inglés y Literatura en Idioma Italiano y Francés, con seis horas de dictado cuatrimestral para cada una. La estructura del mismo se incluye en el Anexo 27.

3.5 Profesor de Enseñanza Media especializado en Letras (Plan 1971)¹⁴
Con fecha 1º de abril de 1971, el CS de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná aprueba por Res. CS 172 el plan de estudios 1971 para las carreras docentes que se dictarían tanto en la sede Paraná como en la Escuela Universitaria del Profesorado de Santa Fe. En la misma se menciona que:

Los enunciados que se formulan a continuación son los que dieron los fundamentos, objetivos y criterios al plan de estudios aprobado por la Facultad de Ciencias de la Educación por Res. del CS 46/70. Se han introducido algunos cambios que no modifican sustancialmente el plan aprobado. Esta presentación se ajusta al esquema propuesto por el Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales.

Dicho plan se explica ampliamente en un documento que contiene las bases generales y los currículos específicos de las carreras que se dictarían en ambas instituciones.¹⁵ Dado que era el año 1971 y un gobierno *de facto* regía los destinos nacio-

nales, para su aprobación allí se afirma que se debía tener en cuenta «el siguiente cuadro de necesidades y circunstancias». Y en su punto 1.1.2.2 se enfatiza en: «La necesidad de formación de un hombre argentino que pueda participar comprometidamente de los procesos de desarrollo, liberación y confirmación nacionales».

En el punto 1.1.7 se fundamenta que al incorporarse el Instituto del Profesorado Básico¹⁶ a la Facultad, se pretende con dicho plan convertirlo «en un centro de nivel universitario para la formación de profesores de Enseñanza Media e Intermedia». Para el caso de que no se activara finalmente la llamada Escuela Intermedia, se contemplaba su ajuste a las necesidades del Ciclo Básico del nivel secundario.

Enunciado que señala la inestabilidad e incertidumbre en las políticas educativas nacionales para determinar las incumbencias y garantizar la efectiva formación docente en los distintos niveles educativos.

Por otro lado, se subraya en el punto 1.1.10 el carácter de ambas instituciones como agencias de promoción y desarrollo social de la educación y la necesidad de superar «sus límites convencionales actuales». Y el papel que toca a la Universidad, como encargada de asumir la acción educativa de la sociedad en el tercer nivel, con la función de «orientar, experimentar y proponer nuevos modelos».

Como se desprende, la Universidad era concebida como el lugar de máxima efectividad en la educación y por ello encargada de corregir las insuficiencias de los tramos anteriores al «acudir a la solución de este problema contribuyendo a mejorar la formación de docentes para todos los niveles» ampliando las funciones sociales de la educación y convirtiéndose en agencia de promoción, desarrollo social y responsable de otorgar acreditaciones laborales para todos los niveles.

Es esta la razón por la que se crean los títulos intermedios, como se explica en el punto 1.1.2 Y se proyecta el título intermedio de Profesor de Enseñanza Elemental con el fin de neutralizar los efectos de la deserción.

Lo innovador y altamente ambicioso del Plan 1971 se demuestra en el punto 1.1.13 cuando se afirma que el: «Plan tiene el carácter de experimental. Se solicitará al Rectorado autorización para introducir reformas parciales cada vez que se lo estime necesario».

En cuanto a los títulos se preveían los de: Profesorado de Enseñanza Media Especializado en: Matemática, Ciencias Biológicas, Geografía, Historia y Letras; Profesorado en Enseñanza Intermedia (con orientación) y Técnico Cartógrafo. Además se estipulaba el título de Enseñanza Superior en Ciencias de la Educación (correspondiente a la Facultad con sede en Paraná) el que contemplaba también el título intermedio de Profesor de Enseñanza Elemental.

En cuanto al punto 1.4: Características del plan, se observa por primera vez una planificación secuenciada de los estudios referidos el arco completo de la educación formal (Enseñanza Superior, Media, Intermedia y Elemental), títulos de una variada duración (estudios de corta, mediana y larga duración) y en forma articulada, garantizándose la continuidad vertical y horizontal.

Al tiempo que se enuncia como objetivo primordial «acrecentar e integrar la formación general y humanística». Se refuerza la formación lingüística para el desarrollo de competencias (comprensivas y productivas) en la lengua materna y extranjeras al incorporarse un curso de Lengua Castellana y tres niveles de Idioma extranjero. Y en cuanto a la sinopsis se explicita que el objetivo de la formación en lengua extranjera es: «Capacitar para traducir y comprender textos científicos específicos de la carrera».

Se proponen dos líneas de acción (1.4.1.2) orientadas una hacia la formación docente (Profesorado) y otra, a la especialización y la investigación (Licenciatura).¹⁷

Según el punto 1.4.1.4, el currículo del Profesorado se articula como una oferta de triple orden para los estudios pedagógicos culturales y científicos. El primero común a todos los niveles con un refuerzo para el intermedio y medio. Y en el orden de los conocimientos científicos, se observa un crecimiento gradual, sobre todo en las distintas instancias. Se organiza además el nivel intermedio a través de «orientaciones» y el nivel medio por «especialidades».

Las asignaturas se ordenan en tres ciclos: Propedéutico, Fundamental y Optativo y las disciplinas se agrupan en áreas. En relación con el ámbito de las Letras se reconocen tres: 1) Lingüística, 2) Lenguas y Literaturas Clásicas y 3) Literaturas en Lenguas Modernas.

Excursus

Esta estructura nos permite avanzar en algunas conclusiones sobre el criterio que se eligió para operar el primer recorte disciplinar de las Literaturas Extranjeras dentro del currículo del Profesorado de Letras:

- a) el lingüístico; y
- b) el temporal, al integrarlas en dos grandes bloques históricos: Literaturas Clásicas y Literaturas Modernas.

Esto nos permite afianzar nuestra hipótesis sobre el aspecto modernizador de esta propuesta curricular donde se desestima el criterio tradicional «nacionalista» (impuesto en otros claustros universitarios argentinos) y sustentado en el positivismo decimonónico y la historia de las nacionalidades. Criterio que justifica la enseñanza de la literatura en relación con la nación (o espacios nacionales) como unidades político-culturales de base histórica: Literatura Española, Literatura Francesa, Literatura Italiana, Literatura Argentina, etc.¹⁸

El plan de estudios del Profesorado de Enseñanza Media Especializado en Letras (Plan 1971) se incluye completo en el Anexo 28. A los fines de nuestra indagación, enunciamos solamente las materias contempladas en el punto 2 correspondiente al Ciclo Fundamental.

Entre las áreas previstas, la de Literaturas en Lenguas Modernas (pensadas en contraposición a la de Literaturas en Lenguas Clásicas) incluye: Literatura Española I, Literatura Española II, Literatura Argentina, Literatura en Idioma Italiano y Francés, Literatura en Idioma Alemán e Inglés, Literatura Contemporánea, Seminario sobre Literatura Americana y Argentina, y Problemática de las Artes y Literaturas Actuales.

En la sinopsis de la materia en análisis, así como en la Literatura en Idioma Alemán e Inglés, se enuncia como objetivo: «Conocimiento de la teoría y análisis literario. Estudio de obras representativas y ubicación de las mismas en su contexto cultural».

El mismo enunciado se repite para Literatura Contemporánea, si bien en segundo término se agrega: «Estudio de obras ubicadas en las corrientes occidentales de vanguardia».

Encontramos mencionada la materia Literatura en Idioma Italiano y Francés (en la página cinco del Libro de Resoluciones de fecha 14 de junio de 1972).¹⁹ Al momento de la implementación del Plan 1971, y al comenzar el segundo año de dictado, por transformación de un cargo anterior, es designada desde el 1° de enero de 1972 Zunilda Manavella de Fernández, aspecto que analizaremos con mayor profundidad cuando abordemos los programas correspondientes.

Durante 1973, el Libro de Resoluciones refleja una etapa de particulares procesos. Ya que a poco de asumir la nueva delegada interventora, Isabel Mac Donald de Nívoli, se analiza (Res. 198/73 de fecha 18 de julio) el plan de estudios emanado por Res. 46/70. En la resolución antedicha se especifica que en razón de que en el Ciclo Orientado del Profesorado de Enseñanza Intermedia en Ciencias Sociales (Plan 1970) figuran asignaturas que fueron propuestas en su oportunidad por el Departamento de Letras. Y que para evitar inconvenientes en la expedición de títulos a los futuros egresados, se resuelve adecuar a la realidad de los hechos las asignaturas que integran el Ciclo Orientado. Por tanto se establecen *ad referendum* del interventor de la Universidad las materias que efectivamente integran dicho ciclo.

Por otra parte, la Res. 231/73 del 14 de septiembre, trata problemas de reconocimiento de equivalencias entre los planes 1963 y 1971. Y la Res. 239/73 del 3 de octubre, trata el Plan de Enseñanza Intermedia y Media de Letras así como la aprobación del Plan de Transición elaborado por la Facultad de Ciencias de la Educación y aprobado por Res. CA 15 de fecha 2 de mayo de 1972. A su vez, la Res. 242 del 4 de octubre de 1973 establece un régimen de equivalencias entre los Profesorados de Enseñanza Intermedia (Planes 1970 y 1971) por la supresión de materias del plan previo y el cambio de nomenclatura en el posterior.

La Res. 243 de fecha 5 de octubre es interesante pues refleja una situación de desestabilización provocada por un factor externo, como es la supresión del Ciclo Intermedio a causa de la Reforma Educativa Nacional. Lo que deja a los egresados sin campo ocupacional, no obstante haber cursado la carrera y obtenido el

título correspondiente. Por tanto se reconoce que los egresados del Profesorado de Enseñanza Intermedia en Ciencias Sociales se encuadran en las necesidades pedagógicas de un Profesor Secundario de Ciclo Básico en Castellano y Ciencias Sociales (Plan 1963) y por ello la delegada interventora implementa *ad referendum* del interventor en la UNL, un Plan de Transición estipulando seis materias que los alumnos deberían cursar y aprobar para alcanzar dicho título, entre las que se enuncia Literatura en Lengua Italiana y Francesa.

Pero nos importa en especial la Res. 244 de misma fecha, que se refiere al Régimen de Residencia y que resuelve en el art. 3º, que los alumnos del Profesorado de Enseñanza Media en Letras: «Podrán cursar y regularizar simultáneamente o con posterioridad a la Residencia una de las siguientes asignaturas correspondientes al Plan 1971 o sus equivalentes en el Plan 1970: Literatura en Lengua Alemana e Inglesa; Literatura en Lengua Italiana y Francesa; Literatura Contemporánea o Problemática de las Artes y la Literatura Actuales».

La Res. 262 del 2 de noviembre de 1973 no escatima críticas al orden político previo, al justificar los ajustes a implementar. Por ello manifiesta: «Que es tarea de esta intervención en esta etapa de reconstrucción universitaria dar solución a problemas derivados de la anarquía interna que vivió la Universidad en los últimos años».

Y dadas las deficiencias del Plan 1971, al haberse implementado un régimen de créditos que nunca fue bien conocido por el personal docente y alumnos, habituados al de horas cátedras, se resuelve asimilar el de horas cátedras del Plan 1963 al de créditos del Plan 1971, para los alumnos del Plan de Transición.

Es en ese mismo momento que la estrechez ideológica de la conducción política justifica la supresión de las materias de idioma inglés y francés, luego de quince años de dictado. La Res. 296/73 del 10 de diciembre de 1973, con la firma de la delegada interventora Isabel Mac Donald, convalida razones sólo justificables si se ponen en correlación directa con la ideología endogámica imperante en esa época:

Visto que en los planes de estudios 1970 y 1971 para los Profesorados de Enseñanza Media, se incluyen tres asignaturas de Idioma Extranjero; y

CONSIDERANDO

Que los conocimientos proporcionados por las mismas *no son imprescindibles para el ejercicio de la docencia;*

*Que obligar a los alumnos a cursarlas no permite en modo alguno capitalizar los conocimientos que las aludidas asignaturas podrían proporcionarle.*²⁰

Esa misma falta de utilidad estimada por autoridades sometidas a justificaciones de índole puramente ideológicas, sustenta la decisión expresada en la Res. 314/74 de fecha 13 de febrero de 1974, donde la delegada interventora, *ad referendum* del interventor de la Universidad del Litoral, resuelve suprimir los elementos de lengua

griega y latina que formaban parte de las asignaturas Lengua y Literatura Griega I y II y Lengua y Literatura Latina I y II del plan de estudios del Profesorado de Enseñanza Media en Letras (Plan 1971) porque, como reza en los considerandos:

El conocimiento de elementos de lengua latina y griega *no es imprescindible* para la formación de un Profesor de Enseñanza Media en Letras;

Que el tiempo que se suele dedicar a proporcionar dicho conocimiento determina que el mismo sea superficial y *se convierta en una traba* para los alumnos, más que una herramienta útil para el conocimiento e interpretación de las literaturas a las que aludimos;

Que la problemática que debe abarcar un estudiante en Letras en este contexto histórico determina *urgencias inmediatas que van más allá del conocimiento de las llamadas lenguas clásicas o muertas*;

Que en estos aspectos es coincidente el criterio sustentado por la intervención con el de los alumnos de la carrera.²¹

Excursus

A la luz de todas estas fracturas y disensiones, consideramos que todavía existe una ausencia de reconocimiento de los errores acumulados. Un *mea culpa* quizás, como el que la profesora Beatriz Sarlo hiciera público, en relación con decisiones similares que se tomaron en la UBA, cuando, docentes y alumnos motivados por urgencias ideológicas hoy consideradas absurdas e incomprensibles, apoyaron entusiastamente la supresión del estudio del griego y del latín.

3.6 Profesorado de Enseñanza Media especializado en Letras (Plan 1974)

El 5 de mayo de 1974 (Res. 337, aprobada por Res. 121 CS del 20 de marzo de 1974, expte. 210590) se crea el Plan 1974 que da origen a carreras de cuatro años de duración: Profesorado de Enseñanza Media Especializado en: Letras; Historia; Geografía; Matemáticas y Ciencias Biológicas.

El documento impreso del plan de estudios 1974 (Anexo 29) constituye una síntesis de una serie de resoluciones que trataron de cubrir los diferentes corrientes que las coyunturas políticas iban determinando. Dichas resoluciones llevan los números 337/74; 338/74 (de 5 de mayo de 1974); 341/74; 342/74; 343/74 y 362/74, aprobadas por resolución de Rectorado 137 de fecha 20 de mayo de 1974, expte. 210900).

La última Res. 362/74 de fecha 15 de marzo se refiere específicamente al Departamento de Letras y en ella la delegada interventora en la Escuela Universitaria del Profesorado resuelve:

Art. 1º: Aprobar *ad referendum* del interventor en la Universidad Nacional del Litoral, la propuesta del Departamento de Letras para el Ciclo Introductorio Orientado y el Ciclo Específico de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Letras, que acompaña la reciente resolución.

Art. 2º: Fijar como esquema organizativo completo de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Letras el que, con esta denominación se halla incorporado a la mencionada propuesta. Fdo. Isabel Mac Donald de Nívoli, delegada interventora.

El Plan 1974 para el Profesorado de Enseñanza Media Especializado en Letras se adjunta a la resolución antes mencionada y fue implementado con algunas variaciones siguiendo los lineamientos de las sucesivas resoluciones antes mencionadas. A los fines de la enseñanza de la Literatura Italiana en la formación del Profesor de Letras en la UNL, este plan resulta de mucha utilidad para su análisis por las sustanciales modificaciones que presenta. En primer lugar, el cambio de denominación de la materia en cuestión, al de Literatura Francesa e Italiana.

Como se puede observar en el diagrama de la página 6 bis (Anexo 30), también es visible la fuerte incidencia ideológica que se manifiesta en las materias incluidas con nombres como Estudio de la Realidad Latinoamericana o Estructuras Ideológicas de la Dependencia, ambas en el Ciclo de Formación Básica.

3.6.1 *Del criterio retrospectivo*

Para entender la implementación de esta «torsión» en la periodización, se hace imprescindible recurrir a la memoria de quienes participaron sea como decisores o como receptores de estos cambios. Leonor Milia, recuerda:

Cuando en mayo de 1973 asumió Cámpora como presidente, la UNL quedó bajo la conducción de militantes de la Juventud Peronista (en cuyo seno poco tiempo después se pusieron de manifiesto importantes discrepancias). La directora de la EUP fue desde entonces Isabel Mac Donald de Nívoli, egresada del Profesorado en Castellano y Ciencias Sociales (carrera que existió hasta 1970, aproximadamente). Desde el comienzo de esa gestión se promovió una reforma de los planes de estudio, excesivamente cargados con las materias pedagógicas que habían sido impuestas desde la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná, pero sobre todo con el propósito de ponerlos en relación con las tendencias políticas que conducían las universidades y que fuera de ellas libraban una lucha muy fuerte con las otras líneas contenidas en el peronismo, incluso con la desconfianza —y algo más— del propio Perón.

Isabel había sido alumna de Susana Simián de Molinas²² y pienso que la idea del método retrospectivo para la enseñanza de la Historia puede venir de allí, pero no exclusivamente. Creo que para el proyecto de la Juventud Peronista, en la situación

general que se vivía entonces, era una urgencia debatir los asuntos del presente, para lo cual esa metodología resultaba funcional.

La orientación de los contenidos de historia argentina que caracterizaba a la Juventud Peronista no era la de Susana S. de Molinas (a la cual, a pesar de las diferencias ideológicas, Isabel apreciaba sinceramente). Susana pertenecía a una familia políticamente liberal y tenía una visión bastante tradicional de la historia argentina, vinculada a la de la Academia. Su suegro, Luciano Molinas, había sido gobernador de la provincia y colaborador directo del fundador del Partido Demócrata Progresista, Lisandro de la Torre. Ella y su esposo Ricardo Molinas eran profundamente antiperonistas, aunque sus inclinaciones progresistas les llevaban a valorar las problemáticas sociales, defender las libertades públicas y simpatizar con algunas ideas que se acercaban a izquierdas más europeas. Sin embargo, la profesora Molinas participó activamente en las discusiones que se desarrollaron durante 1973 para diseñar la parte específica de la carrera de Historia en el nuevo plan de estudios.

La elaboración del plan retrospectivo en la carrera de Historia fue rápida: se trabajó intensamente durante los últimos meses de 1973. En la parte específica de la carrera hubo consultas a los docentes del Departamento, que participamos efectivamente en su diseño a través de numerosas reuniones.

En cuanto a las materias comunes a todos los profesorados, fueron discutidas en tumultuosas mesas de trabajo. Cubrían el primer cuatrimestre de cada carrera y una parte del segundo. Dos fueron anuales: Estudio de la Realidad Latinoamericana y Estudio Político-Económico de la Realidad Nacional; otras dos se daban en el primer cuatrimestre: Estructuras ideológicas de la dependencia e Introducción al análisis filosófico. La última formulación de los contenidos pasó por las manos de Isabel y de las autoridades universitarias militantes en la Juventud Peronista. No hubo avasallamiento académico, pero sí hubo una orientación política.

Los miembros de la Juventud Peronista, si bien interpretaban la historia argentina y latinoamericana en una clave de «nación vs. imperialismo» y «pueblo vs. oligarquía», incorporaban de manera algo inorgánica, no siempre coherente y no todos por igual, algunos elementos de las teorías de la dependencia y del marxismo. Además, tenían una mirada preferencial hacia la problemática latinoamericana y un especial interés y admiración por la revolución cubana.

El alumno ingresante hacía su opción definitiva por la especialidad a partir del segundo cuatrimestre del primer año. En el plan de Historia se introducían Metodología de la Historia y Sociedades Contemporáneas.

No conozco cómo fueron seleccionados los docentes que se pusieron al frente de las materias de primer año. Uno de ellos era Osvaldo Barsky (nombre sugerido por alguien de nuestro Departamento) quien iniciaba la materia Sociedades Contemporáneas con una introducción crítica al sistema capitalista.

No sé bien quiénes se encargaron de las materias comunes a todas las carreras.

La aplicación del plan en la carrera de Historia fue muy breve: apenas durante 1974, y ya con muchas dificultades durante el segundo cuatrimestre, sobre todo a partir de septiembre, cuando se sufrieron los impactos de las luchas políticas del momento.

Isabel Mac Donald fue y sigue siendo una persona muy activa, creadora y llena de iniciativas, a pesar de la cárcel y diversas penurias que sufrió durante los años de plomo.²³

Según Simián de Molinas (Milia; Diburzi et ál., 2005–2006) el enfoque retrospectivo significaba estudiar Historia siguiendo un orden cronológico retrogrado, tomando como punto de partida el presente para lograr despertar el interés y compromiso de los alumnos con el proceso de enseñanza–aprendizaje. Para la fundamentación teórica el referente directo era Marc Bloch (1957:24–25):²⁴

En verdad, conscientemente o no, siempre tomamos de nuestras experiencias cotidianas, matizadas donde es preciso con nuevos tintes, los elementos que nos sirven para reconstruir el pasado. El presente [...] es el punto de partida; el presente en todas sus latitudes: qué hacen los hombres, qué pueden hacer y, fundamentalmente, por qué y cómo. El principio de ordenación y delimitación que emerge del pensamiento abstractivo exige la relación causal y alimenta la hipótesis. El adolescente reclama esa toma de conciencia del mundo contemporáneo [...] De ahí la necesidad de partir del presente pero ofreciéndole una sólida base que permita al adolescente aprovechar su potencialidad intelectual y su agudo juicio crítico para desarrollar un sistema de valores que apunten a su realización plena (cit. en Simián, 1970:11–14).

Simián de Molinas explica:

no se pretende llegar a interpretaciones definitivas que adquieran la categoría de conocimientos indiscutibles [...] sino más bien plantear correctamente una problemática, analizar los hechos y procesos y enunciar, a modo de hipótesis de trabajo, interpretaciones que tendrán que ser confirmadas o corregidas sobre la base de estudios posteriores (1970:20).

Diburzi y Milia señalan que la propuesta de Simián de dar oportunidad y legitimidad al conocimiento del presente en una época en que todavía se discutía acerca de si el presente podía ser objeto del conocimiento histórico, fue altamente innovadora y plenamente validada en la historiografía actual.

Pero, el tópico del «interés» pedagógico sustentado por Bloch y Simián para la enseñanza de la Historia, parece haber sido aplicado en la carrera de Letras (de acuerdo con las consultas realizadas entre los profesores del Departamento) sin

demasiada reflexión crítica ni adaptación o supervisión pedagógica, sino sólo para justificar el poner a los ingresantes en contacto directo con lo que se consideraba sustancial: la realidad nacional.

Si bien el diseño de los planes de estudios de los Profesorados de Historia y de Letras según un criterio retrospectivo, parece haber confluído en su intencionalidad, no ocurre lo mismo con su aplicación, ya que si en Historia, por razones de convulsiones internas como lo menciona Milia, no alcanzó a tener ni un año de vigencia, en Letras se mantuvo hasta el Plan 1991.

En el plan «retrospectivo de Letras» (como pasó a ser vulgarmente llamado) la Literatura Contemporánea con 5 horas de dictado se situó en el 2º año, y las demás Literaturas Modernas, en los primeros dos años del Ciclo Especializado (2º y 3º). Mientras que las Literaturas Clásicas (reducidas a una sola Literatura Griega y una Literatura Latina (sin las lenguas específicas) en el 4º año, junto a Historia de la Lengua y al Seminario final de carrera sobre la Literatura Argentina y Americana.

En el punto g) 2 de los documentos de dicho plan (p. 16) referido a la distribución de las materias y a la asignación horaria, se observa que el 4º año se dividía en: a) Vigencia de la Antigüedad Clásica en la lengua y la literatura y b) Síntesis.

Pretensión de «vigencia» que no llegó ni siquiera a justificar que, en la instancia final de la carrera, convivieran las dos literaturas clásicas con Historia de la Lengua y otra situada en las antípodas temporales: Problemática de la Literatura y las Artes Actuales, la que abarcaba el estudio de las vanguardias artísticas y literarias del siglo xx. Este corpus ecléctico y paradójico se completaba con el dictado de un seminario final de carrera de carácter monográfico: Seminario de Literatura Argentina y Americana.²⁵

El criterio retrospectivo que señaláramos aparece reconocido en la caracterización de las materias (p. 17) en forma sucinta y superficial.

La que nos ocupa, Literatura Francesa e Italiana, se organizaba en base a los siguientes contenidos mínimos: «Teoría y análisis literario. Estudio retrospectivo de las obras representativas de las Literaturas Europeas Occidentales. Ubicación de las obras y autores en su contexto sociocultural».

El mismo enunciado se repite para Literaturas Sajonas. Y también se especifica que se realizará un estudio retrospectivo de las obras más significativas, en las materias que se dictan en segundo término de cada serie: Literatura Argentina II, Literatura Americana II y Literatura Española II. Mientras que en las literaturas correlativas previas (aquellas enunciadas como I) se proponía el: «Estudio de una selección de obras y autores de la literatura (sea Americana, Argentina o Española) actual».

Con referencia al enfoque retrospectivo en Letras, tal como fue aplicado durante los 17 años en que se mantuvo vigente, pudimos recabar de informantes clave las siguientes apreciaciones, que permiten hacer visibles sus intenciones y su recepción:

«No importa cómo se periodiza sino favorecer el interés y la actitud frente a la literatura. Lo puramente temporal y contingente debe ser relativo. El arte no se valoriza por contingencias temporales».

«Favorecer el contacto con un momento estético, ideológico y sociológico cercano en el tiempo a la sensibilidad de los alumnos. Dar lugar a una voluntad conciente de búsqueda y un andarivel de decisión que comprenda el hoy en todas sus facetas».

«El método retrospectivo permitía la captación inmediata de los intereses y la sensibilidad artística, incrementaba el interés por la lectura y favorecía la lectura más alejada en el tiempo».

Dado que el criterio había nacido de una experiencia en Historia, los profesores de Letras a cargo de las distintas literaturas vieron rápidamente las dificultades que implicaba empezar con textos de extrema complejidad (por las rupturas formales y discursivas que caracterizan al arte del siglo xx), debido a la desorientación de los alumnos frente a ciertos problemas que necesitaban de encuadre previo (el Romanticismo o las Vanguardias del siglo xix para comprender las configuraciones del xx). Esto implicaba un esfuerzo por parte del profesor quien debía elaborar materiales y actividades que hicieran sustentable su aplicación.²⁶

Si bien se mantuvo en el diseño curricular hasta el Plan 1991, en el interior de las cátedras, los profesores optaron por volver al orden cronológico y lineal, por encontrar al retrospectivo de imposible aplicabilidad. Lo que es comprobable al confrontar los programas de las asignaturas pertenecientes a dichas épocas.

3.6.2 Distribución programática

Con respecto a la materia Literatura Francesa e Italiana, no consideramos particularmente relevante que se incluyera en el 3º año de la carrera pero sí es importante destacar el tiempo que se le destinó para su dictado: 2.30 horas con una frecuencia anual de 30 semanas, lo que daba un total de 69 horas de cursado.

Dicha cantidad manifiesta una clara pérdida de espacio curricular, cuando se compara con las 6 horas/créditos semanales que se destinaban, en su dictado cuatrimestral, en el Plan 1971, alcanzando un total de 90 horas.

Si se compara el Plan 1974 con el Plan 1971 esta divergencia adquiere mayor importancia al observar que las otras literaturas no sólo no habían perdido espacio, sino que en realidad lo habían incrementado, duplicándose en dos materias correlativas: Literatura Argentina I y II y Literatura Americana I y II (Literatura Española ya era doble en el Plan 1971).

El cercenamiento y reducción horaria para el dictado de las Literaturas Italiana y Francesa, también fue aplicado a Literaturas Sajonas (la otra materia «europea»).

Lo que nos permite hipotetizar que dicha reducción, frente a la ampliación de las literaturas en lengua española, se debió a que las primeras adolecían del pecado de «extranjerizantes».

Sin embargo, al realizar un análisis comparado entre el organigrama que aparece consignado en la página 6 bis bajo el título b) Del esquema organizativo completo de la carrera, y su enunciación en el punto g) 2, referido a la distribución de las asignaturas específicas y asignación horaria (pp. 15–16), comprobamos una diferencia entre las «extranjerizas».

Si el insumo horario destinado a Literatura Francesa e Italiana se amplía nuevamente a 6 horas, para Literaturas Sajonas se mantienen las 2.30 horas. Pero se reduce el de Teoría Gramatical y Aplicación Práctica a 2.30 horas, cuando en el plan original tenía 6 horas. Sin embargo no tomamos en consideración estos datos, ya que estimamos que corresponden a un error de impresión, porque dicha distribución horaria no vuelve a constatarse en los planes subsiguientes.

3.7 Profesorado de Enseñanza Media en Letras (Plan 1974 impuesto)

La caótica situación de aquellos años se agravaba por varios factores. Uno era la injerencia permanente de la política de Estado en las acciones y decisiones educativas. Situación que se manifestaba en las marchas y contramarchas de las Reformas Educativas que nunca terminaban de cuajar, las cambiantes decisiones emergentes de las políticas internas de la Universidad y la coexistencia de una cantidad enorme de planes diferentes en vigencia.²⁷

Debido a esto se detectaban frecuentes pedidos de pase de los alumnos de planes anteriores a las nuevas ofertas curriculares. O pervivencia de alumnos que prolongaban la finalización de una carrera antigua por haber comenzado a cursar simultáneamente otra nueva. Todo ello dio lugar a innumerables pedidos de reconocimiento de equivalencias entre materias a veces iguales o afines pero con variaciones en sus denominaciones y coexistentes en los diferentes planes. Y por lo tanto se redefinieron los regímenes de equivalencia a través de resoluciones con listas paralelas de materias correspondientes a los diversos planes. La práctica usual fue que para acelerar la toma de decisiones se desestimaban los circuitos e instancias institucionales responsables de las discusiones y los pedidos eran resueltos por simple y directa resolución «*ad referendum* del Rector».

Traemos como ejemplo de este disloque, la Res. 409/74 de fecha 6 de mayo, aprobada luego por Res. Prov. expte. 212430 de fecha 6 de junio, que reza:

Visto el caso de numerosos alumnos que, a raíz de la implementación de la Reforma Educativa en el momento en que estaban cursando el Profesorado del Ciclo Básico de Castellano y Ciencias Sociales Plan 1963, fueron derivados al Profesorado de Enseñanza Intermedia en Ciencias Sociales.

La puesta en vigencia por Res. 243/73 del Plan de Transición para que los alumnos de Profesorado de Enseñanza Intermedia en Ciencias Sociales pudieran obtener el título de Profesor Secundario de Ciclo Básico en Castellano y Ciencias Sociales, a causa de la supresión de la Reforma Educativa en el ámbito Nacional los dejó sin campo laboral.

CONSIDERANDO

La urgente necesidad de establecer las equivalencias de las asignaturas que comprende el Ciclo Específico del Plan 1963 para el Profesorado Secundario de Ciclo Básico en Castellano y Ciencias Sociales con el Ciclo Específico del Plan 1970 para el Profesorado de Enseñanza Intermedia en Ciencia Sociales y el Plan de Transición (Res. 243/73) que permite a los alumnos del Intermedio obtener el título de Profesor Secundario de Ciclo Básico en Castellano y Ciencias Sociales; El hecho de que la formación científica obtenida por los alumnos que cursan el Profesorado de Enseñanza Intermedia Plan 1970 y el Plan de Transición (Res. 243/73) es equivalente a la obtenida por los egresados del Profesorado Secundario de Ciclo Básico en Castellano y Ciencias Sociales Plan 1963;

POR TODO ELLO

LA DIRECTORA DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO

RESUELVE:

Art. 1º: Establecer *ad referendum* del Rector de la Universidad Nacional del Litoral las siguientes equivalencias de las asignaturas...

Y sigue una grilla con tres listas de materias, correspondientes a las tres carreras involucradas: Profesorado Secundario en Castellano y Ciencias Sociales (Plan 1963); Profesorado de Enseñanza Intermedia en Ciencias Sociales (Plan 1970); Plan de Transición (Res. 243/73). En el caso de las materias específicas como Lengua I y II (Plan 1963) se la hacía equivalente a Teoría Gramatical y Aplicación Práctica I. Lengua III a Historia de la Lengua (Plan 1970). O Literatura Española I y II (Plan 1963) a Literatura Española Contemporánea (Plan de Transición), así como Literatura Americana (Plan 1963) equivalente a Literatura Argentina Contemporánea (Plan de Transición).

Antes de entrar al análisis del plan que nos permitirá comprender mejor estos disloques, debemos señalar que, con pequeñas modificaciones, el mismo tendrá vigencia hasta 1980. Pero que no será aplicado el plan enunciado inicialmente en la Res. 337/74 ni el siguiente (1975) ni los de transición 1974 y 1975 (Res. 628 del 12 de agosto de 1975), sino uno resultante de un *collage* que involucra a todos. El Plan 1974 original, según consta, manuscrito, en algunas de las copias disponibles de esas versiones curriculares en el Archivo de la FHUC, es suprimido por la Res. 550 del 14 de abril de 1975 y por esta razón no se producirán egresados.

Excursus

Las resoluciones, ordenanzas y disposiciones varias reflejan un caos normativo y una falta absoluta de claridad de los criterios que sustentan los cambios de orientaciones. El espíritu político de la época se detecta en los documentos y hasta en la enunciación de las resoluciones sobre los contenidos que deben abordar algunas materias. Por ejemplo en la Res. 319/74 del 15 de febrero (*ad referendum* del interventor de la UNL) se especifica que deben ser replanteados los contenidos de la asignatura Conocimiento de la realidad argentina y regional, y se cambia su nombre por Estudio político económico de la realidad nacional.

El programa que debe impartirse, parte de la crisis de 1929 y pasa revista de los sucesivos gobiernos, dedicando un espacio considerable a los gobiernos del Gral. Perón, y en particular al retorno del peronismo con el Frente Justicialista de Liberación y el triunfo popular. La unidad III, destinada al tratamiento de los «Nuevos avances del imperialismo. Resquebrajamiento del proyecto antiimperialista», define a la revolución libertadora como «El golpe gorila del 1955».

En los considerandos se explica que «los elementos precedentes no intentan ser un mero análisis histórico de datos sino un instrumento de comprensión de los diversos proyectos políticosociales que han dirigido los intereses del país y del papel protagónico que ha jugado la clase obrera en el proceso histórico-social argentino».

El Plan 1974 también tenía prevista la implementación de un Ciclo de Formación Básica para todos los alumnos ingresantes (Res. 338-341/74 del 5 de marzo de 1974). Con el mismo se apuntaba a poner el plan:

«al servicio de la formación de un docente comprometido con su realidad y con su tiempo considerando:

Que ello hace imprescindible dar a los ingresantes una formación básica que les dé una visión totalizadora de la realidad, antes de comenzar con la temática específica de la carrera que ellos han elegido:

Que es necesario promover en ellos una toma de conciencia que les permita visualizar el rol activo que les cabe desempeñar como partícipes de una comunidad embarcada en un proceso de Reconstrucción y Liberación.

Que esta necesidad va más allá de la formación técnica específica y por tanto supera la atomización de carreras.

Los nombres de las áreas de conocimiento de dicho Ciclo Básico grafican los contenidos ideológicos que las sustentaban:

«a) Estudio de la realidad latinoamericana (4 horas semanales anuales). Contenidos: La contradicción dominación-dominado; La contradicción dependencia-liberación e implicaciones recíprocas de esas contradicciones; Estado actual del capitalismo dependiente; otras formas de dominación en América Latina.

b) Estudio político económico de la realidad nacional (4 horas semanales anuales); Argentina actual, la dependencia de EE. UU.»

En el segundo semestre se preveía el dictado de Estructuras ideológicas de la dependencia (6 horas) con contenidos como «La penetración ideológica: su rol en la reproducción del sistema capitalista; El aparato ideológico del Estado como expresión de la clase dominante.»

Además se incluía una Introducción al análisis filosófico (6 horas) y un Área introductoria a la especialidad (Letras, Historia, Geografía, Ciencias Biológicas y Matemáticas, 13 horas). Pero sin especificarse qué contenidos se deberían abordar en esa introducción.

3.8 Profesorado de Enseñanza Media en Letras (Plan 1975)

En la Res. 550 del 14 de abril de 1975, aprobada por Res. 95 del CS (expte. 220585 del 30 de mayo) el nuevo director, Raúl Dalla Fontana, ordenaba poner en vigencia *ad referendum* del Rector de la UNL a partir del año lectivo 1975, un nuevo plan de estudios (Anexo 31) al que se adjuntaba en un diagrama anexo y que enunciaba tanto los contenidos como la duración de las asignaturas.

Esta resolución dejó sin efecto al Plan 1974, sustentándose la necesidad de: «Compatibilizar el contenido ideológico de la enseñanza que se imparte en esta Escuela con las pautas culturales y el proyecto argentino votado por el pueblo y con las necesidades concretas de los Institutos de Enseñanza Media que absorberán los profesores que aquí se forman».

Y se fundamentaba para su supresión que:

Exagera los aspectos económicos del proceso de la historia y los planteos ideológicos vinculados con el materialismo histórico [...] atribuyendo un total predominio a los aspectos negativos de la realidad y de la organización económica de la sociedad y sobredimensionando los desvalores en planteo global del proceso de formación en desmedro de la afirmación positiva de los valores que posibilite lograr el afianzamiento de la vocación de libertad y plenitud creadora del ser humano y en especial del hombre argentino.

El director de la Escuela Universitaria planteaba la conveniencia de abrir el juego a nivel de la comunidad y de los sectores educativos directamente interesados y en consecuencia dictar normas para regularizar la vigencia de planes de estudios «mientras se realice el evalúo (sic) del Plan 1974».

Pero, si bien se afirma una actitud democrática y pluralista y la libertad de cátedra, en realidad, los programas debían pasar bajo el ojo del control oficial aplicándoseles la censura: «Encomendar a los profesores titulares de cada una de las asignaturas comprendidas en dicho Plan, elaborar el programa sintético de su materia, que será sometido a consideración de esta Dirección para su oportuna aprobación».

La absoluta dependencia a las decisiones políticas centrales se hace visible en una resolución anterior, la 535/75 de fecha 18 de marzo, donde se incorpora un tríptico: Historia de la Cultura Argentina, Idioma Nacional y Geografía Argentina, como materias de un Ciclo de Cultura común a todos los profesorados, acatando una disposición Ministerial Nacional y a fin de cumplimentar los objetivos programáticos de: «Reconstrucción y liberación en paz que votó el pueblo argentino y que solamente podrán cumplirse si se imbuye a las futuras generaciones de los sentimientos de justicia, concordia y solidaridad, que permitirán la recuperación del hombre argentino, único artífice de la auténtica liberación nacional».

Si se mira con detenimiento el plan propuesto por la Res. 550/75 se observará que ya contenía reformas de interés, las que serán recuperadas años después. Tal como consta en forma manuscrita a pie de página (y otras anotaciones que son visibles en la copia consultada) y que fueron seguramente anotaciones realizadas por la jefa de alumnado cuando tuvo a su cargo la tarea de normalizar la documentación y dar cierta búsqueda de sentido al caos programático para determinar las incumbencias, leemos a pie de página: «Esta reforma corresponde desde «ingresantes 78» en adelante. Res. 16/79, expte. CS 103/79» (Anexo 32).

Lo que nos permite demostrar que esta propuesta, anexa a la Res. 550, constituye la base sobre la que se diseña el Plan 1980, que analizaremos a continuación. La modificación más importante del Plan 1975 (vigente hasta el Plan 1980) en relación con la enseñanza de la Literatura Italiana es que:

- Se suprime el Ciclo de Formación Básica y se incorporan las tres materias antes mencionadas, impuestas por el Ministerio de Educación de la Nación.
- Las materias de 1° año se mantienen cuatrimestrales mientras son anuales las de los 3 años subsiguientes.
- Literatura Contemporánea ha pasado al segundo semestre del 1° año con 6 horas semanales.

Literatura Francesa e Italiana comparte junto a Literaturas Sajonas el 3° año de cursado (1° y 2° cuatrimestre respectivamente).

- Se programan 5 horas semanales con régimen cuatrimestral para su dictado. Equiparándose de este modo la cantidad horaria con las materias de las literaturas en lengua española. Las que sin embargo se mantienen duplicadas.

3.9 Profesorado en Letras (Plan 1980)

En 1980 los títulos amplían su alcance para la enseñanza en el nivel superior universitario y no universitario (Res. 118 del 6 de noviembre de 1980, aprobada luego por Res. del CD 355/80). Este nuevo plan, si bien se basa en el Plan 1975, implementa la denominación en los títulos de: «Profesor en...», y como dijimos, se amplían las incumbencias. Se argumenta que, si bien el plan anterior preveía 4 años de cursado, la realidad era que los alumnos lo terminaban en 5 ya que

usualmente, por problemas con las equivalencias, la Residencia se realizaba durante el 5° año. Y como además la preparación alcanzada excedía lo requerido para la enseñanza en el nivel medio, por medio de la resolución antes mencionada, el Rectorado decidió otorgar reconocimiento directo y equiparar los títulos del plan anterior con el nuevo dándole alcance universitario.

El Plan 1980 continuará sin cambios hasta la implementación del Plan 1991. Se seguirá con el orden retrospectivo para Letras, pero con una mayor similitud en su enunciación con el Plan de Transición del año 75.

- Carreras: Profesorado en: Biología, Geografía, Historia, Matemática y Letras
- Título: Profesor en Letras
- Incumbencias: Enseñanza en la especialidad en todos los ciclos del sistema educativo nacional. Asesoramiento pedagógico, profesional y técnico de la especialidad.

Tal como se visualiza en el Anexo 33, Literatura Francesa e Italiana y Literaturas Sajonas se dictan en el 3° año de la carrera, habiéndose incrementado una hora a su dictado: régimen cuatrimestral de 6 horas semanales.

Se mantiene el criterio retrospectivo. Literatura Contemporánea (que desaparecerá en el Plan 1991) se ubica en el segundo cuatrimestre del 1° año con las 7 horas previstas en el plan anterior propuesto por la Res. 550/75.

La diferencia reside en que se han suprimido las materias del tríptico: Historia de la Cultura Argentina, Idioma Nacional y Geografía Argentina, y que a partir de 1982 se incluye Ejercicios de Idioma Nacional (materia anual de 2 horas semanales) y Foniatría (materia cuatrimestral de 2 horas semanales).

Las materias específicas, si bien mantienen el régimen cuatrimestral, incrementan las horas en una o dos por dictado, y en el caso de Literatura Española, mantiene su régimen anual (manifestando el claro predominio que asumía su espacio curricular) sumando una hora más al dictado.

Con referencia a las modificaciones implementadas durante esos años, la Res. 118 del '80 se amplió con la 168/87, que incluye la mención de las materias de cada una de las carreras y sus incumbencias. Los títulos, hasta 1987, son expedidos por la Escuela Universitaria del Profesorado. A partir de ese año, por transformación institucional, los expide la Facultad de Formación Docente en Ciencias. Paralelamente aparece cambiado el nombre de la carrera, enunciada en los documentos como Profesorado de Letras.

3.10 Profesorado de Letras (Plan 1991)

El 24 de mayo de 1991 es aprobado por Res. 77 del CS (expte. 343906) un nuevo plan de estudios para las distintas carreras de la Facultad de Formación Docente en Ciencias, que sufre modificaciones con respecto al anterior, tendientes a facilitar

la integración de los ejes de formación específica en la especialidad, la formación científica educativa y a dotar de una mayor flexibilidad la estructura curricular.

En el caso de plan de estudios de Letras (Anexo 34) se abandona el criterio retrospectivo, readoptando la cronología para la distribución del estudio de las literaturas. Al mismo tiempo se diseñan tres áreas: 1) Lenguas y Ciencias del Lenguaje; 2) Problemática de las Artes y la Cultura y 3) Literaturas y Teorías Literarias.

La duración se mantiene en 5 años y el título que se expide es Profesor en Letras.

En el año 1993 se aprueba el Plan 1993 de la Licenciatura en Letras (Res. CS 193 del 23 de octubre de 1993). Doble terminalidad que se mantiene cuando se produce la última reforma con el nuevo Plan 2001 (CS 291 del 13 de diciembre de 2001), que vuelve a organizarse en función a sistema de créditos e incluye como novedad espacios para materias optativas y electivas.

4. Del Departamento de Castellano al Departamento de Letras

Según el Acta n° 26 p. 85, sin fecha, del Libro II de Actas de Reuniones del Personal del Instituto del Profesorado, inicialado el 28 de abril de 1953, aparece mencionada por primera vez, una Sección Castellano y Ciencias Sociales. Pero, como ya se señaló, todavía no se habían implementado materias relacionadas con las Letras.

La Sección Castellano y Ciencias Sociales se menciona también en el Libro II de Actas de reuniones del Consejo Consultivo, con fecha 15 de septiembre de 1955 y se especifica en Res. 231: «Art. 3° Reglamento de Departamentos: El Departamento de Castellano estará formado por...». En la Res. 233 se explican sus funciones.

El Departamento de Castellano se crea en 1961. En la documentación consultada encontramos la Res. 136/61 de fecha 3 de noviembre de 1961 que resuelve:

1°: Aprobar el Reglamento para el funcionamiento de los Departamentos de materias afines.

Título I:

De los Departamentos

Art. 1°: El personal a cargo de las actividades docentes correspondientes a una disciplina o disciplinas afines estará distribuido en grupos, cada uno de los cuales se denominará Departamento.

Art. 2°: Los Departamentos del Instituto del Profesorado Básico son los siguientes:

Departamento de Castellano.

Departamento de Ciencias Exactas.

Departamento de Ciencias Naturales.

Departamento de Geografía.

Departamento de Historia.

Departamento Pedagógico.

[...]

Art. 5º: Cada departamento estará a cargo de un profesor Jefe de Departamento.
[...]

TÍTULO II

Del Jefe de Departamento

Art. 13: El Jefe de Departamento será designado por el director del Instituto entre los integrantes del Departamento respectivo.

[...]

Art. 14, Inc. 2º: Los Departamentos estarán integrados por los profesores de las asignaturas que a continuación se detallan:

Departamento de Castellano

Gramática

Lingüística

Historia de la Lengua Española

Composición y Estilística

Literatura Española

Literatura Americana

Literatura Argentina

Literatura Juvenil

Práctica de la Enseñanza

Integra este Departamento el profesor de Castellano

Inc. 3º: Llamar a reunión de Departamentos para dejarlos constituidos dentro de los 30 días de dictada esta resolución. Fdo. Ana María Caffaratti.

Por Res. 139 bis/61, la directora delegada Ana María Caffaratti, designa a Delia Travadelo como jefe del departamento de Castellano. En el Acta nº 37 del Libro de Actas del Reuniones del Personal (116–117) del 23 de noviembre de 1961 el Departamento funciona ya regularmente siendo Travadelo su directora y actuando como secretaria Dina San Emeterio (designación por Res. 139 bis/61 de fecha 16 de noviembre de 1961).

También es importante la información que brinda una resolución del Consejo Superior (expte. 110752 y agreg. 73.343 de fecha 28 de septiembre de 1963. Fdo. Cortés Pla, Rector), que da por aprobado el reglamento interno del Instituto del Profesorado Básico, reconociéndose la existencia de tres Departamentos organizados por áreas de conocimiento: 1) Pedagogía; 2) Ciencias Exactas y Naturales y 3) Ciencias Sociales.

La omisión del sustantivo «castellano» que precedía al de Ciencias Sociales, aparece subsanada en el Acta nº 50 del Libro de Actas 1 de Reunión de Personal, donde se menciona que en la reunión del día 20 de marzo de 1964 se reúne «el Departamento de Castellano y Ciencias Sociales junto a la coordinadora docente a cargo de la Dirección del Instituto, profesora Zunilda Uriarte».

Allí se afirma que «la Srta. Uriarte deja constituido el Departamento de Castellano y Ciencias Sociales de acuerdo con la Res. 2/64 y por lo tanto hace entrega de los libros de Actas y carpetas correspondientes».

El Departamento de Letras (desde una impronta disciplinar) se crea cuando se origina la carrera homónima con el diseño del primer plan de estudios (1970) ocupando desde entonces la dirección la profesora Elena Escalona, la que fue sucesivamente reconfirmada en el cargo por el claustro docente hasta el año 1985 en que pasa a ocuparlo la profesora Nora González.

Notas

¹ Nora González, quien fue durante muchos años secretaria del Departamento de Letras (1975-1985), acompañando en la dirección a Elena Escalona, y luego ella misma asumiendo la dirección (1985-1990) opina que los libros fueron sustraídos de un mueble que carecía de techo y que se encontraba en una de las aulas que el departamento poseía en la vieja casa «de 1° de Mayo». Otros colegas suponen que fueron destruidos o robados durante las requisas realizadas por las fuerzas armadas durante la dictadura militar.

² Dicho Libro se encuentra en la Oficina de Despacho de la Facultad de Humanidades y Ciencias y el mismo contiene la copia caligráfica de las resoluciones emanadas por el Rectorado de la Universidad bajo la carátula Libro I, correspondiente a los años 1952-1959.

³ Si bien no hay constancia de que finalmente funcionara en dicho local, en la Disposición n° 1 del Instituto del Profesorado dependiente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de fecha 6 de mayo de 1953, y con firma del director organizador Ricardo Pallotti, se registra la autorización del pago de suministro eléctrico para las aulas y oficinas que funcionaban en el Colegio Nuestra señora del Calvario de la ciudad de Santa Fe.

⁴ No hemos podido certificar si finalmente se pudo llevar adelante dicha iniciativa, lo que sí nos informan los documentos es que, a la luz de los cambios políticos ocurridos a partir de la Revolución de septiembre de 1955 que derrocara al presidente constitucional, Gral. Juan Domingo Perón, la universidad sufre sus embates y pasa a ser regida por un interventor, el sr. José M. Fernández. Y posiblemente toda la programación fue cambiada.

⁵ En la transcripción de la resolución de Rectorado no se consigna el número de resolución ni del expediente correspondiente.

⁶ La profesora Estela Torti, responsable de un trabajo de investigación sobre la carrera de Docente Guía que fue una oferta innovadora del Profesorado Básico, en una entrevista que le efectuáramos en febrero de 2009, nos manifestó: «En el

'59 Caffaratti, que había asumido con la intervención en el '56, presenta previa evaluación un nuevo plan para el Instituto de profesorado que era muy amplio y trascendía el instituto. Comprendía la reformulación de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná que pasaba a depender del Rectorado de la UNL e integraba un amplio plan que comenzaba con la creación de una escuela primaria, la adecuación de la Escuela Industrial Superior, el instituto que integraría la formación de maestros y de profesores de Ciclo Básico y la facultad de Paraná que integraría algunos especializados y un doctorado. La intencionalidad de este plan, según Caffaratti, era que cada ciclo se nutriera del anterior como departamentos de aplicación a fin de que la investigación surgiera de las necesidades que se presentaban en el lugar de desempeño docente. Este proyecto, en realidad, puso sólo en funcionamiento la facultad de Paraná y el Instituto del Profesorado con el plan de Profesorado Básico. La Escuela Industrial no quiso modificarse. Este plan duró hasta el '69. Pero Caffaratti renunció en el '67 porque no estaba de acuerdo con las exigencias de la nueva intervención a la universidad. No consta en ningún lado cuáles eran las exigencias. Lo que no conozco son las causas por las que fue levantado el plan del Básico porque Caffaratti es muda en esos temas».

⁷ La divergencia en las ofertas educativas de los institutos terciarios en el país y de los ámbitos universitarios es un tópico de interés, en lo que hace especialmente a la inserción de las literaturas en lenguas extranjeras y a la formación en lenguas, así como sus currículas y prácticas docentes.

⁸ El Anexo 19 refleja con fechas y denominaciones los sucesivos cambios de dependencia. Lo que corrobora la apreciación de «inestabilidad» institucional que menciona Baraldi en su libro.

⁹ Para una mejor visualización de estos datos remitimos al cuadro que se incluye como Anexo 20. Los Anexos 21, 22 y 23 corresponden a cuadros con los nombres de los presidentes y períodos de gobierno, los rectores de la UNL y las sucesivas conducciones que tuvo la institución

que nos ocupa. Luego, en secuencia cronológica incluimos los sucesivos planes de estudios desde 1953 hasta 2001 (que permanece en vigencia). Una mirada de conjunto permitirá comprender mejor a lectores no familiarizados con la historia institucional, las fracturas pero también ciertas convergencias que otorgan perfiles identitarios en lo estructural y en lo disciplinar.

¹⁰ En el Anexo 24 se adjunta el programa manuscrito en el Libro de Resoluciones (Res. Rectorado 47 del 4 de febrero de 1953).

¹¹ Leonor Milia, estudiante del Ciclo Básico, luego del Profesorado de Historia y hoy docente de la Facultad, recordaba de esta destacada docente: «La directora del IPB cuando Susana Simián implementó el método retrospectivo en las cátedras de Historia Argentina, era Ana María Caffaratti. Quien había trabajado en la escuela Normal de Villa María. Una experiencia entonces innovadora en la metodología de la enseñanza media. Ana María siempre estuvo abierta a las experiencias renovadoras en la educación. Aún vive y fue objeto de homenajes recientes en la UNL y en los últimos meses de 2008 en la Municipalidad de Santa Fe. Debió jubilarse bastante joven (año 67 o 68) cuando le fue imposible seguir adelante en la época de Onganía. Fue reemplazada por la Profesora de Historia Teresa Sandoz (bastante reaccionaria) y luego por Mabel Gallardo (uno de los representantes clásicos de la carrera de Geografía) quien se jubiló hace unos años y falleció en 2008» (entrevista realizada en diciembre de 2008).

¹² Para ampliar este tema remitirse a la entrevista realizada a la Prof. Manavella incluida en el Anexo.

¹³ De acuerdo con la información que nos brindara la colega Estela Torti, los alumnos del Profesorado Básico que se vieron obligados a adecuarse a estos cambios, constituyeron una clase especial de cursantes. Toda vez porque la mayoría pertenecían a generaciones ya formadas con recorridos curriculares en carreras previas (muchos se habían iniciado en el Instituto de Cinematografía) y por ende con importante bagaje cultural y lecturas de amplio espectro. Sometidos a las sucesivas modificaciones y adecuaciones internas del Profesorado, terminaron transitando sus aulas por más de quince años antes de alcanzar la titulación docente universi-

taria requerida para la enseñanza de la lengua y la literatura en el nivel medio y superior.

¹⁴ En la oficina de Despacho, nos fue facilitada una carpeta con documentación elaborada para la creación de la Facultad de Formación Docente en Ciencias, donde se menciona que «sobre este plan (1971) sólo existen menciones en distintas resoluciones como la 550/75 y la 337/74». Sin embargo es el plan de estudios que Torti reconoce como el plan de Letras verdaderamente implementado y que todos pensamos haber seguido. Por nuestra parte, ingresamos en el año lectivo 1973 y por ello es posible dar cuenta de los desarrollos curriculares realizados. En 1974 se implementó un nuevo plan pero según nuestros recuerdos, las cohortes 1972-1973 no tuvieron mayores dificultades (más allá de los tiempos políticos que corrían) para realizar el recorrido curricular previsto en el Plan 1971. Plan que parece desconocer la misma institución y que fue equiparado en sus incumbencias al Plan 1980, durante la gestión de la directora M. de los M. Rosas de Denner.

¹⁵ Nos concentramos en las carreras que se dictaron en la unidad académica santafesina y en particular en el Profesorado de Letras.

¹⁶ Se refiere al Instituto del Profesorado Nacional con sede en Paraná y no al que existía previamente en Santa Fe, ya transformado en Escuela Universitaria.

¹⁷ Esta segunda terminalidad no fue nunca activada en la Escuela Universitaria en Santa Fe y habrá que esperar hasta el año 1993, en que ya creada la Facultad de Formación Docente en Ciencias, se organizan las cuatro Licenciaturas que mencionáramos previamente.

¹⁸ Como ya mencionáramos es el criterio que elige la UBA y ya vigente en 1940, habiéndose desestimado el inicial recorte geográfico de impronta romántica-liberal: Literaturas de Europa Meridional-Literaturas de Europa Septentrional.

Mientras el criterio «geográfico-comparatista» permanece en los Institutos Terciarios, el «nacionalista» es tomado como modelo en varias de las universidades que se crean con posterioridad a esa fecha y en los diseños curriculares que las acompañan.

La Universidad de Rosario por su parte, cuando

se realiza la reforma curricular en 1983, elige una periodización novedosa organizada en grandes bloques temporales y con una interesante articulación de las distintas cátedras encargadas de la enseñanza de las literaturas extranjeras traducidas en cuyo marco es también incluida en sus inicios la española: Literaturas Antiguas y Medieval; Literaturas Europeas Modernas, Literatura Contemporánea.

¹⁹ La profesora Torti menciona que la materia fue aprobada el 4 de marzo de 1972. Pero la profesora Manavella afirma haber sido designada para su dictado el 1° de enero de 1972 y desempeñarse hasta el 31 de diciembre de 1975.

²⁰ El subrayado es nuestro.

²¹ El subrayado es nuestro. Muchos años después, y ya bajo un paradigma humanista, pluralista y democrático, se fue subsanando esta carencia al ofrecer Latín desde 1986 como curso optativo, a cargo de la profesora Manavella. El Plan 1991 volvió a integrar estas disciplinas, reconsideradas como indispensables para la formación integral de un Profesor de Letras.

²² Susana Simián de Molinas era profesora de Historia egresada del Instituto Nacional del Profesorado de Paraná y Profesora de Francés por el Instituto de Idiomas de la UNL. En la época del desarrollo de su experiencia en la enseñanza de la Historia con el método retrospectivo y de la publicación de su libro, se desempeñaba en el nivel superior en el Instituto del Profesorado Básico de la UNL como titular de Historia Argentina I, II y III.

En cuanto al nivel medio, trabajaba en cátedras de Historia en la Escuela Industrial Superior (anexa a la Facultad de Ingeniería Química de la UNL). También se desempeñó como profesora de Historia y de Francés en el Colegio Nacional Simón de Iriondo y como rectora del Liceo Nacional de Señoritas Dr. Victoriano Montes. En 1968 viajó a Francia, donde visitó diversos liceos en los que pudo observar clases de Francés y de Historia. Allí constató que, aunque se advertía la renovación de la disciplina, propia de la Escuela Francesa, no había ocurrido lo mismo con la metodología de la enseñanza. El hecho de que su estadía en ese país haya coincidido parcialmente con el Mayo Francés le permitió hacer interesan-

tes observaciones sobre ese movimiento y su impacto. Su libro: *El método retrospectivo en la enseñanza de la Historia* es producto de sus reflexiones en torno a la disciplina y a su didáctica específica, derivadas de una experiencia teórico-práctica y el análisis crítico de la enseñanza con el método retrospectivo, tanto a nivel medio como superior, en la Escuela Industrial Superior y en el Instituto del Profesorado Básico, respectivamente.

²³ Milia continúa: «Después de la muerte de Perón (julio 1974), todo se fue poniendo más difícil. En septiembre de 1974, el sector más reaccionario de la derecha peronista barrió con todas las autoridades universitarias y colocó las suyas. El rector Julio A. García Martínez (netamente fascista) nombró como directora a María Eugenia Martínez de Maldonado (profesora —decía— de portugués, pero como también se supo, ex profesora de actividades prácticas en la Escuela Normal San Martín). Usaba un título de Doctora cuya legitimidad nunca pudo ser comprobada. Además de inculta, era ferviente partidaria de la tradicional «rama femenina».

Obviamente, apuntó contra el Plan 1974 de la carrera de Historia, que hacía sólo unos pocos meses que se dictaba y que subsistió a duras penas hasta finalizar ese año lectivo. Durante su mandato se introdujeron los «celadores», quienes en la práctica cumplieron una función de espías que controlaban a docentes y estudiantes e informaban sobre la actividad gremial, política, ideas expresadas en clase o en cualquier otro lugar, etc. El secretario «académico» fue José María Mazza, quien usaba la pistola bajo el saco. Yo la vi en un cajón de su escritorio una vez que fui a hablar con él a su despacho. El 30 de diciembre de 1974 se produjo la primera cesantía masiva. Durante el verano, las movidas políticas desplazaron de la conducción de la UNL al sector fascista del peronismo y el nuevo rector, el Dr. Celestino Marini, nos reincorporó a todos a partir de marzo. Como director de la Escuela fue nombrado Raúl Dalla Fontana, abogado, peronista ortodoxo pero relativamente legalista. Bajo su dirección fue anulado el Plan 1974. Para Historia se introdujo un «listado» de materias (Plan 1975) sin que mediara ninguna consulta a los miembros

del Departamento. Fue un plan totalmente tradicional, que además incorporaba en el primer cuatrimestre para todas las carreras un curso introductorio llamado el «tríptico»: tres materias, una de las cuales era una pseudo Historia Argentina, fácilmente asimilable a la propaganda; otra era Filosofía. La tercera no la recuerdo bien. Ante la anulación del Plan 1974 y la imposición del «listado» de 1975, la profesora Molinas renunció a la dirección del Departamento (el 20 de abril de 1975) e inmediatamente fue nombrado en su lugar Sixto Echeverría. Con ello se violaron las disposiciones vigentes sobre organización de los Departamentos. Los integrantes del Departamento de Historia nunca fuimos consultados al respecto ni se nos informó acerca de sus antecedentes académicos.

Poco después Dalla Fontana fue reemplazado por unos meses por una profesora de Matemáticas, Graciela Imás de Ayala, que no entendía nada y que hizo una gestión meramente formal. Ya comenzado el segundo cuatrimestre, fue sustituida por el profesor Jesús Ricardo Amores, egresado de la Universidad Católica, peronista más volcado a la derecha, quien además tomó la cátedra de Historia Moderna.

Yo era ayudante de cátedra del Departamento, ingresada en abril de 1973, a través de un concurso de oposición y antecedentes realizado el año anterior. Si bien me rotaban de cátedra según las necesidades, había trabajado predominantemente en el área de Historia Moderna y Contemporánea. Poco antes de que llegara Amores, el profesor Ricardo Ahumada había solicitado que yo colaborara con él en Historia Social de la Literatura y el Arte y había presentado ya el plan de trabajo correspondiente. Amores y Echeverría no lo permitieron y me ubicaron como ayudante de la profesora María B. de Kinen, en las cátedras de Historia de Grecia y Roma. Aunque su enfoque era muy tradicional y no me parecía el más adecuado, acepté porque ella era una persona recta y no vinculada en absoluto a los recién llegados.

El 27 de octubre de 1975 caímos los primeros cesanteados: un grupo algo heterogéneo, en el cual estábamos Griselda Tessio, Dina San Emeterio, Anselmo Molinas, yo y docentes de

otras unidades académicas (en ese momento, yo estaba enseñando la *Iliada*...). Luego fueron cayendo por grupos otros, hasta que el 30 de diciembre de 1975 volvieron a echar a muchos en toda la UNL y muy particularmente en nuestra unidad académica.

Pocos subsistieron hasta marzo de 1976, cuando las autoridades nombradas por el gobierno militar agregaron algunos otros despidos, más duros, porque ya no se hicieron por meras resoluciones de Rectorado, sino encuadrados en las leyes de prescindibilidad y en la antisubversiva. La tarea fue avalada por la nueva directora, María de los Milagros Rosas de Denner».

²⁴ El nombre original de la obra de Marc Bloch es *Apologie pour l'Histoire ou Métier d'Historien* (*Apología para la Historia o el oficio de historiador*). Bloch (1886–1944) fue uno de los más grandes historiadores del siglo XX. Fue fundador (junto con Lucien Febvre) de los *Annales d'Histoire économique et sociale* (1929) y de la Escuela de los Anales, desde la cual se inició un gran movimiento renovador de la ciencia histórica. Fue profesor en la universidad de Estrasburgo y en la Sorbonne. En la Segunda Guerra Mundial actuó como miembro de la resistencia francesa. Durante su detención, escribió una serie de notas que después de su muerte fueron compiladas y publicadas por Febvre. Murió fusilado por las tropas alemanas de ocupación (estos datos fueron aportados por la profesora Milia en diciembre 2008).

²⁵ De acuerdo con el recuerdo de Nora González, docente a cargo, incluía sólo autores contemporáneos.

²⁶ A partir de incorporarnos al Departamento de Letras en 1980, la cátedra Literatura Contemporánea, materia ubicada en el primer año de la carrera estuvo a cargo nuestro, hasta su desaparición con el Plan 1991. Si bien es cierto que constituía un esfuerzo completar los vacíos de información por la falta de un bagaje de lecturas previas en los alumnos ingresantes, era sin embargo motivante ver el entusiasmo que despertaba en ellos la puesta en contacto con textos del siglo xx y las reflexiones emergentes de las problemáticas más singulares de este período. Antiguos cursantes, años después

y a pesar del tiempo transcurrido, mantuvieron intacta esa impresión y así lo manifestaron en distintas ocasiones.

²⁷ Para el análisis de todos estos planes resultó de invaluable ayuda la documentación aportada por la Jefe del Área Alumnado, la Sra. Mary Tempo quien había tenido a su cargo la recupera-

ción y sistematización de los mismos en momentos de la creación de la Facultad, y por ello nos brindó información importante al respecto. Su trágica desaparición refuerza nuestro deseo de recordar y otorgar reconocimiento a la pasión y la solvencia que permanentemente ponía en el cumplimiento de sus tareas.

Parte III

La enseñanza de la Literatura Italiana en la UNL: perfiles y programas

1. Los inicios: abriendo horizontes de lectura

Para reconstruir el espacio que ocupó la Literatura Italiana en la formación de un Profesor de Letras egresado en la UNL nos abocamos a la consulta de planes y programas (también de materias afines). Recurrimos a una metodología de base comparatista para el análisis de los primeros planes de estudios a disposición, a fin de poder detectar la presencia o no de textos de ficción pertenecientes a dicho sistema literario, así como en la bibliografía crítica propuesta para la consulta y estudio. Entendidos estos materiales como elementos de referencia para comprender los horizontes de lectura que se construían a partir de las elecciones curriculares.

Es nuestra intención precisar los modos de configurar desde las cátedras y los diseños curriculares, las prácticas de lectura, de escritura, de enseñanza, apropiación y de «desborde» de ese corpus literario.

Posteriormente, proponemos un estudio comparado de los planes desarrollados por los tres docentes que tuvieron a su cargo la materia desde el Plan 1970 hasta el Plan 1980. En 1980 la autora de este libro se incorporó al equipo de cátedra y por lo tanto, éste constituye el límite temporal de las presentes indagaciones a fin de no «objetivarnos» constituyéndonos en nuestro propio «sujeto objetivante» (Bourdieu, 1987).

El plan de estudios del Profesorado de Ciclo Básico en Castellano y Ciencias Sociales (Plan 1959) es el primer plan que incluye materias de iniciación al estudio de la literatura. Si bien contemplaba materias específicas en literatura en lengua española y en el estudio del lenguaje, nos dedicaremos sólo al análisis de los contenidos de una disciplina de formación cultural en razón de que se abre por primera vez el espacio a las literaturas traducidas. Las cátedras son: Lecturas de Formación Cultural I y II.

Por otro lado es necesario aclarar que los programas que hemos encontrado en el archivo de la facultad, enuncian el eje temático y establecen referencia sólo entre los textos seleccionados y los aspectos sociales o políticos a analizar.

1.1 Programas consultados:

1. Lecturas en Formación Cultural (1959, versiones I, II y III). Profesor a cargo Julio César Gárgano
2. Lecturas de Formación Cultural I (1962). Profesor a cargo Julio César Gárgano
3. Lecturas de Formación Cultural II (sin fechar). Profesor a cargo Julio César Gárgano
4. Lecturas de Formación Cultural II (1º semestre de 1963). Profesora a cargo Alicia Nigro
5. Lecturas en Formación Cultural II (2º semestre de 1963). Profesora a cargo Alicia Nigro
6. Lecturas de Formación Cultural I y II (2º cuatrimestre de 1963). Profesora a cargo Alicia Nigro
7. Lecturas de Formación Cultural II (1º cuatrimestre de 1965). Profesora a cargo Alicia Nigro
8. Lecturas de Formación Cultural II (2º cuatrimestre de 1967). Profesora a cargo Alicia Nigro
9. Cultura Teatral (2º semestre de 1965). Profesor a cargo César R. Degregori
10. Cultura Teatral (2º semestre de 1968). Profesor a cargo César R. Degregori

El programa correspondiente al 1º semestre del '59 (versiones I, II y III) se organizaba en base al eje: «Los grandes movimientos literarios como reflejo de la situación del hombre moderno y contemporáneo». Con una introducción que comprendía: «Cultura e integración cultural y el problema de la comunicación».

Y luego, en lo específico se abordaba sólo el Romanticismo europeo con textos seleccionados correspondientes a la Literatura Inglesa: *Ivanhoe* de W. Scott; Literatura Alemana: *Los bandidos* de Schiller y un mayor espacio a la Literatura Francesa: *Hernani* de V. Hugo, *E. Grandet* de Balzac y *Rojo y Negro* de Stendhal.

El programa del 2º semestre demuestra mayor amplitud. Si bien mantiene el mismo eje, se organiza alrededor de los movimientos y conflictos sociales de la segunda mitad del siglo XIX y al siglo XX. Por lo que se abre a otros espacios literarios. Junto a Zola y el Naturalismo francés, se incluyen una variedad de textos y contextos: EE. UU. (Hemingway); Noruega (Ibsen); EE. UU. (John Dos Passos); Alemania (Kafka); Francia (Sartre); Argentina (Martel, Gálvez, Arlt, Borges, Viñas, B. Guido y Manauta). Incluyendo además textos pertenecientes a la literatura de Santa Fe (Pedroni, Gudiño Kramer y Mateo Booz). Pero no se menciona ningún autor de origen italiano.

Sin embargo, del mismo docente en el año 1962, encontramos otro programa para Lecturas de Formación Cultural I, con un eje histórico mucho más amplio y con mayor aspiración al análisis político e ideológico: «Desarrollo de la concepción del hombre y de la sociedad desde el Racionalismo hasta la época contemporánea». Este programa consta de dos partes. En la primera se repiten los autores

mencionados en el anterior, pero con el agregado de una unidad que enuncia: «Los nuevos ideales: Patria y Nación. *Hyperion* de Hölderlin y *Mis prisiones* de Silvio Pellico».¹

En otro punto, en el prólogo a la *Economía política* de Marx, se propone también *El pensamiento vivo de Mazzini* de Ignacio Silone. Textos de fuerte impronta política, y emergentes de un período importante en la historia de Italia porque sus intelectuales utilizaron la palabra y el pensamiento como armas efectivas para el cambio y el compromiso social.

En la segunda parte del programa, se incrementa el número de los espacios literarios incorporándose a Rusia con Dostoievski, pero no se incluye ningún otro autor italiano. Aunque presuponemos que la incidencia de la inmigración italiana en los movimientos sociales y culturales de nuestro país, debe haberse contemplado en la lectura del teatro de Florencio Sánchez.

Esta misma propuesta aparece en otra versión del programa para Lecturas de Formación Cultural I, del que no se menciona el año. Sin embargo, al tener mejor resolución en su factura y tipografía, nos permite suponer que es posterior y contemporáneo a otro de Lecturas de Formación Cultural II en el que si bien se ha eliminado la lectura de Pellico y Silone, encontramos por primera vez incluido un apéndice con bibliografía ficcional y teórica. En el listado se presenta el nombre de un escritor cuya inclusión demuestra la capilaridad y recurrencia, que ya detectáramos en otros ámbitos de la UNL, de los mismos referentes literarios y estéticos.² Se trata de Cesare Pavese y de su novela: *La luna y las fogatas* (1950).

Los programas correspondientes al año 1963 aparecen firmados por la profesora Alicia Nigro. De ese mismo año constan dos propuestas diferentes para Lecturas de Formación Cultural II. Ambos para el 2º cuatrimestre.

En el primero, previsto para el 2º semestre de 1963, encontramos nuevamente a Pavese con la novela: *Entre mujeres solas*. Se justifica su inclusión en relación con «el tema de la soledad y de la realización personal. Extracción social e inserción en la comunidad». En la lista de textos de «Ensayos y crítica literaria», se propone leer un ensayo de Pavese: «Leer» en *El oficio de poeta* (en la traducción de Gola y Alonso ya canonizada) y del «Diario» (selección de los últimos días de su vida) (sic).³

El segundo programa aparece refrendado por un sello con referencia al expte. 10113 del Instituto del Profesorado Básico. Consta de un programa analítico que incluye dos textos de Pavese y las razones de su incorporación:

Allá en tu aldea de Cesare Pavese.

El trabajo como puro esfuerzo. La reducción del hombre a la animalidad. Su negación como persona. La polarización campiña-ciudad en la determinación de la conducta humana.

Entre mujeres solas de Cesare Pavese.

El problema de la realización personal. Extracción social e inserción en la comunidad. Determinación de clase y fugacidad de sentimientos. La soledad y la posibilidad de reencuentro.

Y en el rubro: Ensayos y crítica literaria se incluyen dos lecturas pavesianas: *El oficio de poeta* (fragmentos) y *El oficio de vivir* (fragmentos).

En otro programa sin fechar (presumiblemente de 1964) se amplía el espectro de la literatura italiana ya que se incorpora a Italo Calvino: *Las cósmicas* (cuento «La distancia de la luna») (sic), para indagar aspectos de la «comunicación amorosa: dependencia y libertad en la totalización de la relación. Afectividad e imaginación».

La fuerte tendencia a la especialización y a la reflexión pedagógica que empieza a caracterizar el espacio profesional del Instituto Básico, se detecta también en una frase escueta pero significativa al final del programa que enuncia: «Todos estos trabajos fueron acompañados en su lectura por el trabajo sobre ensayos de crítica literaria».

Lo que nos permite deducir que existía la práctica del informe anual sobre la organización programática; y que el uso casi instrumental que se hacía del texto literario para la reflexión de cuestiones políticas o ideológicas, ha dado paso a una finalidad más didáctica, privilegiándose la instancia de la lectura literaria en la formación, más que la mera formación cultural.

El mismo programa vuelve a aparecer para el 1º cuatrimestre de 1965. Y en el referido al año 1966, notamos un incremento del espacio dedicado a Pavese ya que de las cinco unidades, dos corresponden a su obra. A su novela *Entre mujeres solas*, se suman los relatos *El hermoso verano* y *La playa*. Y se especifica que su lectura busca abordar cuestiones de cruce entre la problemática psicológica y la incidencia de los procesos sociales en las opciones de realización personal.

La profesora Alicia Nigro, a quien entrevistamos, nos ilustró sobre los intereses que determinaron las elecciones programáticas y los modos de enseñanza de estos iniciales espacios literarios. Recuerda que entró a trabajar en la cátedra por invitación de Ana María Caffaratti y del profesor Gárgano con quien:

planeamos armar una materia obligatoria para todas las especialidades del profesorado, a la cual se le llamó Filosofía y lecturas de Formación Cultural. Coincidimos en que la materia anual, se dividiría en dos cuatrimestres, que seguiría un lineamiento básicamente histórico en cuanto a la filosofía, y que la literatura sería el núcleo de la formación cultural.

Elegimos autores extranjeros porque ya existía una materia de literatura latinoamericana que dictaba Hugo Gola y creo que Delia Travadelo daba otra. Pero también porque estábamos encandilados con Faulkner, con Pavese, con Elliot o con Virginia Woolf. Eran autores que narraban maravillosamente en sus historias los temas que nos apasionaban. Y coincidíamos en que eso teníamos que transmitir:

la pasión por el saber sobre los temas eternos del amor, de la vida y de la muerte. Mientras tanto el poeta santafesino Hugo Gola, estaba traduciendo a Pavese; nos leía a Pavese y a Ungaretti. Yo diría que el clima de cultura europea (que haría eclosión en el '68 en el Mayo Francés), estaba presente en ciertas instituciones universitarias y que nos atrapó a toda una generación [...] Creo que tenés razón al calificar a las novelas (en tu caso Pavese) que elegíamos como duras. Pero es que todavía nuestra generación, sabía que «la felicidad» no existía, que sólo había momentos, y, que uno de ellos era el disfrute de la comprensión y de la belleza de los textos de esos creadores.⁴

La presencia de Pavese como lectura fuerte, identitaria e impuesta ya en los circuitos extra-académicos, es corroborada en los recuerdos de Estela Torti, cursante del Plan de Transición:

Yo entré a Letras en la primera camada. Éramos Plan de Transición (1970), luego nos cambiaron al Plan 1971. Cursé las materias entre el '70 y el '74, hice la práctica en el '75 y me dieron el título en el '77. Me recibí de Profesora de Enseñanza Media en Castellano y Literatura en la Escuela Universitaria del Profesorado de la UNL. En nuestro plan la materia se llamaba Literatura Francesa e Italiana aprobada el 4 de marzo de 1972.⁵

Nuestro grupo era de gente más grande que la que habitualmente entra a la universidad. Veníamos casi todos de carreras anteriores y de los Profesorados Básicos. Habíamos esperado durante mucho tiempo que pusieran la carrera.

Todos habíamos leído Pavese antes de cursar la materia, porque si en ese momento no se leía Pavese no se existía. Lo amábamos y retomamos las lecturas en el cursado. La información sobre nuevos autores nos llegaba a partir del recorrido casi diario de las librerías y luego nos pasábamos los nombres. Poetas como Montale, Quasimodo o Pasolini los leíamos fuera de la cátedra. Nosotros leíamos mucho.

En el programa para el 2º cuatrimestre de 1967, también Calvino es representativo pues además de la novela ya mencionada, se suma una de las trilogías de los antepasados: *El barón rampante*. Y su lectura tiene la finalidad, según reza el programa, de analizar: «El criterio de autoridad como negación a la realización personal. El redescubrimiento del mundo desde la perspectiva de la libertad: la creación en la relación del hombre con la naturaleza, la sociedad, la cultura, el amor y la muerte».

Con referencia a Cultura Teatral, a cargo de César Degregori, es interesante notar que hasta el año 1968, los alumnos tomaban contacto con el teatro del Renacimiento italiano, lo que les permitía adquirir conocimientos sobre las peculiaridades de la preceptiva teatral italiana del siglo xv y xvi y de la *Commedia dell'Arte*.

Y que además, en la unidad referida a la «Reacción al Realismo» se incluía la dramaturgia de Luigi Pirandello y su «drama de la personalidad». En cuanto a «las nuevas promociones del teatro argentino» se daba espacio a dramaturgos de fuerte raigambre itálica como Griselda Gambaro, Gorostiza, Dragún y Cossa, analizándose la obra *Los siameses* de la primera.

2. Constitución del espacio curricular.

Los derroteros del nombre y la cuestión de la periodización

Como ya se explicó la inclusión de la Literatura Italiana con perfil curricular propio, se efectiviza en el Plan 1970 y bajo el nombre de: Literatura en Idioma Italiano y Francés. Su primera docente fue la profesora Zunilda Manavella de Fernández, quien nos ratificó que la elaboración del plan de estudios de Letras que acompañó la transformación del Instituto Básico del Profesorado en Escuela Universitaria del Profesorado, estuvo a cargo de tres docentes del Departamento: los profesores Dina San Emeterio, Ricardo Ahumada y Hugo Gola. Manavella no participó de las discusiones, como se puede leer en el texto de la entrevista que se transcribe completa en el Anexo, ya que fue designada para dictar la cátedra un año después de que se implementara el plan.

La profesora Manavella reconoce que para la elaboración del primer programa a su cargo, contó con el asesoramiento de Hugo Gola, quien le sugirió la inclusión de Pavese, autor que ya frecuentaba en sus lecturas privadas.

Otro dato de importancia es el cambio de nombre de la materia. Si antes era justificado en base a un recorte lingüístico: Literatura en Idioma Italiano y Francés, a partir del Plan 1974 sufre la inversión de orden de las literaturas involucradas: Literatura Francesa e Italiana (desconocemos la causa de dicha inversión) y surge un problema de ambigüedad denominativa, ya que no resulta claro a qué se refieren los adjetivos «francesa» e «italiana». Al no poder corroborarlo con la palabra de quienes estuvieron involucrados en su diseño, nos resulta imposible certificar con qué elementos debemos cruzar el nombre: si es con las lenguas en las que se inscriben cada una de estas literaturas, si es con la nación de pertenencia, con el espacio geográfico o con el sistema literario correspondiente. Enunciación que por otro lado, desestima la inclusión de la rica producción francófona.

En el caso de las Literaturas en Idioma Inglés y Alemán, su nombre fue cambiado por Literaturas Sajonas. Cambio todavía más interesante, pues como muchas veces afirmó el profesor Ricardo Ahumada (a cargo de su dictado desde 1970 hasta el año 1982) el genitivo «sajón» no involucra al conjunto de los pueblos germánicos y de sus lenguas. Sajón sólo enuncia a una de sus tribus y a la lengua que, junto a la de los anglos, sirvió de soporte lingüístico para las antiguas literaturas anglo-sajonas, tan intensamente estudiadas por Borges y Kodama, y que constituyen la base del inglés moderno y de su literatura.⁶

Estas denominaciones así como la impronta retrospectiva del Plan 1974, recién serán cambiadas con la implementación del Plan 1991, para cuyo diseño participó todo el Departamento de Letras.

Excursus

El problema de la integración de más de una literatura en una misma asignatura y por tanto la alternativa de inclusión en los planes de estudios de literaturas provenientes de diferentes contextos lingüísticos y espacios culturales, fue una cuestión largamente debatida desde fines de los '80 por los responsables en las universidades de Rosario, UBA, Cuyo, UNNE y UNL, y en institutos terciarios, del dictado de las literaturas en lenguas clásicas y en lenguas modernas no española. De las intensas discusiones gestadas durante cuatro encuentros realizados en Rosario (1988), en la FAFODOC-SANTA FE (1989), en el ISP de Paraná (1990) y en Cuyo (1991), surgió la certeza de que se debía definir el alcance de «extranjero» y la oportunidad de incluir en esta categoría a todos los países foráneos, aún los de habla hispánica de Europa y América, y por ende sus literaturas.

Esto impulsó también a intentar clarificar la función de las literaturas traducidas en el ámbito de las carreras universitarias de Letras y en los institutos del profesorado superior no universitario, junto a problemas específicos de la subárea de literaturas en lenguas no española, como son la cuestión lingüística, el problema del original y la práctica de la traducción.

Con los años se encontró en el comparatismo una alternativa teórico-metodológica para superar la atomización y la dispersión, así como para brindar la posibilidad de sustentar otras formas de relaciones basadas en dimensiones supranacionales y plurilingüísticas.

3. Propuestas programáticas, una lectura posible

Con la intención de completar nuestro recorrido nos centraremos en las propuestas programáticas específicas, tomando como objeto de indagación los programas que se organizaron en los diez años que van desde la creación de la materia hasta el Plan 1980. En ese momento tras la renuncia del profesor Miguel Mirande, la profesora María Luisa Ferraris y la autora de este libro, fuimos convocadas para su dictado.

Acordamos con Germán Prósperi (2003) que un programa es a la vez un constructo que da cuenta de una concepción del campo específico y que en su formulación y selecciones, resulta un modo de exponer un saber experto sobre cuestiones curriculares y didácticas. Ante la dificultad de reconstruir otros procesos de canonización o definiciones disciplinares, el programa se convierte en un instrumento fiable pues transparenta el saber experto y expone los modos de constitución de un campo.

Prósperi reconoce tres modos de organización que han tenido fuerte presencia en las tradiciones académicas argentinas y en algunos casos, con mixturas

interesantes: el criterio temporal, el privilegio de temáticas emergentes y las propuestas centradas en derivaciones de la teoría que impactan en los modos de organización del contenido (2003:68).

En nuestro caso, al referirnos a una propuesta programática que involucra más de una literatura, «extranjeras y extrañas» a un tiempo, consideramos necesario incluir la reflexión sobre dos criterios que nos resultan viables para pensar el campo disciplinar: la cuestión de la lengua y la problemática de la traducción; y la incorporación de metodologías más adecuadas para un abordaje múltiple e interdisciplinario, como puede ser el enfoque comparatista, apto para indagar los modos de puesta en relación de sistemas plurales, tanto en la diacronía como en la sincronía, como en sus articulaciones con el propio horizonte cultural de los receptores.

Por lo tanto, en esta parte nos abocaremos al análisis de los programas de:⁷

1. Literatura en lengua francesa e italiana (2º cuatrimestre de 1972): Literatura en lengua italiana. Profesora Zunilda Manavella
2. Literatura en Idioma Italiano y Francés (1º cuatrimestre de 1974). Profesora Zunilda Manavella
3. Literatura en Idioma Italiano y Francés (1º cuatrimestre de 1975). Profesora Zunilda Manavella
4. Literaturas de idiomas italiano y francés (2º cuatrimestre de 1976). Profesor Eugenio Castelli
5. Literaturas Italiana y Francesa (2º cuatrimestre de 1978). Profesor Eugenio Castelli
6. Literatura Francesa e Italiana (1º cuatrimestre de 1979). Profesor Miguel A. Mirande

Acordamos también con Prósperi, que si toda clase es un texto, los programas, como manera de pensar una práctica, se constituyen en «escrituras metatextuales» (73) con indicaciones invocadas bajo distintos rótulos. Los programas de Literatura Española analizados por este estudioso, al ser contemporáneos a la época de la escritura de su tesis (programas en vigencia hasta 2001) son emergentes de un paradigma profesional donde la práctica de la metarreflexión disciplinar, de los marcos teóricos y del lugar que ocupa la misma en el espacio curricular, ha sido ya instalado y difundido. Aspectos que de acuerdo con las tendencias vigentes, se enuncian en secciones destacadas bajo el rótulo de «presentación» o «fundamentación».

Los programas por nosotros analizados, responden a criterios pedagógicos obsoletos, ligados a protocolos de fuerte impronta filológica o estructuralista y que, como era usual, incluían sólo información considerada esencial para su inmediata aplicación: a) Objetivos, b) Contenidos y c) Bibliografía. En la sección d) Metodología ofrecían una somera mención de acciones, pensadas más como «actividades» que como modelos de operaciones analíticas y metodológicas. Finalmente,

se hacía una sencilla mención al e) Cronograma de dictado y a f) Mecanismos para la evaluación.

En ninguno de ellos, por tanto, hemos encontrado fundamentaciones sobre las propuestas, articulación con la estructura macro del plan de estudios o con las demás materias del programa, correlatividades formales o disciplinares ni planteo de cuestiones epistemológicas y metarreflexiones sobre la práctica o dificultades para la enseñanza.

Estos materiales responden a modos de organización programática tradicionales, con definida preocupación por la transferencia de habilidades adquiridas, lo que se refleja en los objetivos tendientes a «favorecer la adquisición de habilidades para la búsqueda de información»; «favorecer la adquisición de técnicas para analizar y evaluar una obra literaria» (P 1); «conducir a la lectura crítica»; «afianzar la capacidad de valoración estética» (P 4); «adquisición de un sentido responsable en la formulación del juicio personal y crítico científico» (P 2).

Sin embargo, en el P 1 se destaca la inclusión, en el punto Metodología, de algunas referencias de tenor teórico-crítico y un inicial desarrollo de competencias para la lectura inteligente y la investigación. Menciones que nos resultan relevantes dada la incipiente formación disciplinar y la preocupación demostrada por la docente en proponer cruces en este sentido:

Elección de asunto y temas para la realización de debates y coloquios.

Formación de grupos de investigación. Los mismos presentarán un trabajo monográfico en las partes I y II del programa, de carácter obligatorio tanto para los alumnos regulares como para aquellos de inscripción libre.

Momento estético y momento psicosociológico de la literatura. Su evaluación.

Nuevas tendencias en los métodos de análisis literarios: breve introducción y crítica (estructuralismo, estructuralismo genérico, etc.).

3.1 El criterio temporal

Si bien con algunas modalizaciones diferentes, todos los programas parten del Medioevo y se organizan siguiendo un criterio temporal, cronológico y prospectivo hasta el siglo XX. Por lo que, salvo el P 1 (inserto en un plan de estudios todavía organizado en base a una cronología prospectiva) todos los demás manifiestan definida incongruencia con el criterio retrospectivo al que responden los planes de estudios desde el '74 hasta el '91. Y por consecuencia, sin armonizar con los contenidos mínimos enunciados en la descripción de la carrera: «Literatura Francesa e Italiana: Teoría y análisis literario. Estudio retrospectivo de las obras representativas de las literaturas europeas occidentales. Ubicación de las obras y autores en su contexto sociocultural (Plan 1974, punto g, 3: Contenidos de las asignaturas de la especialidad, 17)».

3.2 Contenidos y temáticas emergentes

Con respecto a los contenidos no encontramos en general grandes innovaciones. La preocupación por introducir elementos de un campo disciplinar novedoso, podría inferirse de su misma configuración al abordar dos literaturas en forma simultánea y comparatista.

La sección «objetivos» aparece incluida sólo en los P 1, 4 y 6, y reinstala la intención de «poner al alumno» o «introducir al alumno» en la comprensión de un campo nuevo, cuyos contenidos son organizados en función de «obras literarias representativas» o de las «principales tendencias literarias y obras» (P 1 y 4); o con el objetivo de «brindar un panorama» de las literaturas para «establecer nexos sincrónicos y sinfrónicos» con las otras literaturas estudiadas (P 1). El P 6 establece diferencias entre lo específico «nacional» de cada literatura y su necesaria correlación: «Caracterización de las correlaciones existentes entre las Literaturas Francesa e Italiana y de las peculiaridades nacionales» y «Determinación de las pautas condicionantes de la evolución de los géneros, los estilos y el gusto literario de dichas literaturas».

En cuanto a los contenidos, el P 1 propone sólo el estudio de la Literatura Italiana. Dicho corpus se organiza en función de dos períodos representativos. Una unidad I que comprende los orígenes de las lenguas romances y las formas poéticas primitivas hasta el siglo XIV, considerado momento fundacional de la literatura italiana por la elección lingüística que realizan Dante, Petrarca y Boccaccio y el nivel de perfección que alcanzan en sus producciones, matrices de una larga tradición europea. Y una unidad II referida al siglo XX, organizada en función de temas histórico-contextuales, movimientos, tendencias literarias y vanguardias estéticas y publicaciones de referencia. Un solo autor organiza el corpus literario y ensayístico: Cesare Pavese. Elección que refuerza el carácter paradigmático del escritor piemontés en el campo intelectual local y corrobora perfectamente las conclusiones a las que arribáramos en los capítulos precedentes. Al mismo tiempo permite visualizar cómo lo disciplinar se recorta en un objeto literario determinado por el horizonte intelectual de la comunidad interpretativa local, más que por su importancia en el sistema literario de origen.⁸

Este programa presenta similitudes y diferencias con el P 5 que también se divide en dos partes. Una primera unidad que incluye obras y autores italianos y franceses desde el siglo XI al XIX. Y una «parte especial» con un corpus perteneciente al siglo XX, exclusivo para la literatura italiana. En esta segunda instancia se privilegia un solo género: la narrativa y un solo momento histórico: la pre y pos Segunda Guerra Mundial. La selección se organiza en función de las peculiaridades estéticas de un movimiento de relevancia en la recepción local: el Neorrealismo italiano y sus derivaciones.

El P 2 es el único que propone una organización novedosa a partir de un tema eje: «Literatura y realidad». La selección de los contenidos parece responder a un criterio de impronta sartreana (no totalmente explicitado) pero inferido del punto 4 cuando postula el estudio de la narrativa italiana del siglo xx a partir de: «El compromiso del escritor».

Si bien incluye producciones de ambas literaturas desde los orígenes romances hasta la novela del siglo xx, se privilegia una línea de carácter isotópico en vez de la mera diacronía. Sólo en algunas unidades encontramos información referida a los marcos ideológicos y sociales que impactan en el discurso literario: «Las literaturas romances en relación con la estructura social: literatura aristocrática y literatura popular»; «La herencia de Boccaccio, particularmente en la literatura italiana y francesa»; «Escuelas literarias y realidad social»; «La narrativa del siglo xx: el compromiso del escritor».

En otras unidades se manifiesta una alternancia con delimitaciones inmanentes o ligadas a una tradición formalista: «*El Decamerón*: la estructura, las fuentes, los temas»; «*Gargantúa y Pantagruel*: las fuentes, la estructura, los temas»; «La técnica narrativa en *Madame Bovary*»; «Maupassant y el desarrollo del cuento», etc.

Lo interesante de este programa es que propone para el siglo xx (además de la lectura obligatoria de Pavese desde la problemática del «compromiso» social del escritor) un corpus de lecturas optativas de otros cuatro escritores italianos contemporáneos: Bassani, Calvino, Moravia y Buzzati.

El P 3 se organiza en función del espacio dual de la materia. La primera parte propone una confrontación de la génesis de ambos sistemas literarios y luego un análisis de la constitución de los géneros, en relación con las diferentes estructuras sociales. Una segunda parte se articula con «Hitos en la historia literaria»: Boccaccio, Molière, Racine, el Naturalismo francés, el Verismo italiano del siglo xix, culminando con Pavese.

El P 4 es mucho más extenso: tiene 9 unidades y más de 15 textos narrativos y selecciones de poemas de una pluralidad de autores a lo largo de un arco temporal que va desde la génesis de estas literaturas hasta *La luna y las fogatas* de Pavese.

Consideramos que esta propuesta adolece de excesiva amplitud y que la organización de las unidades programáticas la hacen de difícil aplicación en el corto período de un cuatrimestre. Sobre todo porque se combinan unidades sustentadas en movimientos literarios (Clasicismo francés, Romanticismo, Realismo); períodos históricos (Edad Media, Renacimiento) y géneros (la épica caballeresca, la poesía moderna). Lo que exige destinar un importante espacio a la ubicación histórico-cultural y a la transmisión de conocimientos literarios específicos.

Estimamos que mientras los contenidos responden a una isotopía relacionada con la historia de los movimientos, los textos no resultan efectivamente incluidos como prácticas significantes. Por lo que no inscribiríamos esta propuesta en la

agenda de una buena enseñanza (Litwin, 1997) sino como resabio de una cultura enciclopedista ritualizada y de fuerte presencia entonces en la academia argentina.

El P 6 organiza los contenidos en forma similar pero con una reducción de obras y períodos. También propone un recorte temporal con exclusión del siglo xx. Creemos, si bien no aparece explicitado, que ello puede deberse a que la materia específica para la literatura contemporánea había sido asumida entonces por el mismo docente, lo que facilitaba la activación de necesarias articulaciones.⁹

3.3 El recorte lingüístico y la cuestión de la traducción

Este análisis nos advierte también de ciertas condiciones particulares que se relacionan con las dificultades de organizar programáticamente una materia donde se pretende abordar dos sistemas literarios con desarrollos amplios y variados. Así como de introducir a los alumnos en un territorio desconocido y extranjero, al mismo tiempo vasto y complejo, que exige una selección de contenidos suficientemente representativos y emergentes de diferentes siglos y contextos de producción.

Los nexos que deben ser activados no corresponden sólo a los sistemas literarios involucrados, sino también a los contextos de origen y al corpus sustentado en una cronología que comprende más de diez siglos de producción y que parte de un momento fundacional común, ligado más al origen latino, las lenguas romances de soporte y su posterior evolución hacia el italiano y el francés moderno, que con lo específicamente literario.

Sin embargo, la problemática lingüística y de la traducción como mediación necesaria entre estas producciones y sus usuarios, así como las particularidades de dicha transmisión e importación, no aparecen mencionadas en ninguno de estos materiales.

Pero se infieren las dificultades de su abordaje por la escasez de bibliografía específica. En los P 1, 2 y 3 se especifica el modo de acceso de los alumnos a través de: «orientación bibliográfica, fichaje orientado, guías didácticas» (P 1 y 2) y «fichaje bibliográfico, elaboración de cronología y resúmenes» (P 3). Sólo estos tres programas incluyen bibliografía crítica de consulta producida en los idiomas de origen. Lo que demuestra la tendencia en estas ofertas programáticas a invisibilizar el carácter extranjero de estas literaturas y a trabajarlas desde una especie de naturalización «nacionalista», soslayando la reflexión sobre las lenguas de soporte, la existencia previa de originales y la mediación de la traducción.

Porque instalar la cuestión de la enseñanza y recepción de literaturas traducidas exige no sólo la toma de conciencia de esta mediación, sino también la posibilidad de capitalizar la circunstancia de la existencia de distintas versiones traducidas que usualmente circulan por la clase.

Con relación a los programas que manifiestan preocupación por facilitar el acceso a material escrito en las lenguas de origen, se infiere que en muchos casos,

al no contarse con traducciones al español, el docente se abocó a traducir a fin de enriquecer el corpus de consulta. Lo que sin embargo no es mencionado entre las actividades que se enumeran en el punto referido a la metodología. Quizás debido a que para la época la visibilización de la traducción como operación insoslayable de mediación y productora de contactos culturales no se había instalado, hasta que la expansión de los *Translation Studies* la consolide a lo largo de los años 80.

Del mismo modo, habrá que esperar hasta los '90 para que se amplíe la circulación de otros desarrollos teóricos, de traducciones al español y de producción de teoría especializada en la academia argentina.

3.4 El comparatismo: una metodología novedosa de abordaje

El P 4 se propone entre sus objetivos alcanzar «la comprensión y el análisis crítico de las principales tendencias literarias y obras» en abordaje paralelo y cronológico de ambas literaturas «alternando el *enfoque comparativo* con el estudio diacrónico y sincrónico de esas expresiones». ¹⁰ Y «establecer [...] la relación existente entre la expresión literaria y el pensamiento de la época, en sus principales corrientes ideológicas, filosóficas y científicas».

El P 5 resulta más interesante en este sentido ya que es el único que hace explícito en el punto inicial enunciado como «programa analítico» de un soporte metodológico y teórico en perspectiva comparada (recurso que a lo largo de nuestra experiencia en el dictado de la cátedra, hemos podido encontrar como más operativo para el abordaje simultáneo de varios sistemas literarios).

El programa consta de dos partes: una general, histórica, que sigue el desarrollo evolutivo de las literaturas italiana y francesa en forma conjunta y *comparada*; y una especial dedicada al estudio de las principales tendencias de la narrativa italiana contemporánea.

Esta fundamentación resulta de interés ya que, si bien escuetamente, se mencionan dos criterios diferentes de periodización y de organización del corpus textual. La primera parte se inserta en la tradición historicista y en un enfoque histórico-literario. El criterio temporal parece resultar operativo para configurar una unidad de enseñanza que responde a un modo de pensar el campo y de organizar el material textual en sus instancias de producción y recepción, en función de la variable de la tradición. Los contenidos de esta unidad corresponden a producciones y autores instalados en una diacronía extensa que parte del Medioevo hasta la poesía de vanguardia del siglo XIX. Pero sin embargo se manifiesta la necesidad de pensar marcos teórico-metodológicos «comparados» que permitan articular ambas producciones.

En cambio la segunda parte, denominada «parte especial», se organiza siguiendo un criterio temporal sistémico y procedimental. El corpus textual corresponde al siglo XX, y se privilegia otra vez una sola de las literaturas: la italiana. También se

articula en función de un solo género: la narrativa y de un período histórico: la pre y post Segunda Guerra Mundial. Con referencia a la producción de este momento, otra vez se pivotea en el Neorrealismo y sus derivaciones en estéticas y escritores posteriores. Consideramos que, si bien no aparece explícita, la intencionalidad de esta propuesta consiste en «acercar a los alumnos» a un momento fuertemente individualizado en la cultura y literatura italiana, y capitalizar el estudio de la recepción enorme que dichas manifestaciones habían ejercido durante la década precedente en las prácticas locales de lectura.

De todos modos, no encontramos otras referencias que nos permitan clarificar el modo particular en que los textos seleccionados fueron leídos y analizados comparativamente, ni tampoco podemos inferirlo de la bibliografía ya que predominan las propuestas historicistas y no se menciona ninguna obra teórica referente a los estudios y problemática de la literatura comparada.

Como conclusión queremos destacar el modo cómo el contenido «Pavese» asume una posición paradigmática en la mayoría de las propuestas (de P 1 a 5). Si bien su figura no configura propuestas programáticas en torno a lo que se reconocería como un «corpus de autor» (Dalmaroni, 2005), se organiza configurando variables que van desde la enunciación de las características de su escritura, hasta la posición que ocupa en el canon disciplinar y las tensiones ideológicas que su escritura manifiesta.

En el marco de estos recorridos hemos afirmado que las conceptualizaciones y metodologías desarrolladas desde el paradigma comparatista se nos revelan como una de las perspectivas más interesantes para producir conocimiento teórico, «archivos» y aportes disciplinares sobre la literatura traducida en sus articulaciones con lo local y con su enseñanza.

Un comparatismo riguroso garantiza eficacia mediante el empleo de su instrumental disciplinar, el manejo erudito y científico de fuentes, teorías y metodologías, que se complementan de manera pertinente con las especialidades y líneas de investigación. Recordamos en este punto la posición de Claudio Guillén (1985:34–35) para quien en la práctica de un profesional de la enseñanza de la literatura se puede ser «hispanista» (es decir, especialista en un sistema literario en particular) y al mismo tiempo «comparatista», dado que la especificidad no estaría dada en el objeto ni en el método sino en el conjunto de preguntas y de problemas que se postulan.

Y que por tanto, la tarea del comparatista involucra inevitablemente el comparar, buscar paralelos y medir distancias, con el rigor que proporciona el conocimiento apropiado de los marcos de referencias adecuados al objeto. Si bien es cierto que la mayoría de los comparatistas argentinos provenimos de cátedras «nacionales», la enseñanza de la literatura en nuestros currículos no es homogénea ni se agota en las tensiones entre lo nacional y lo internacional, la metrópolis y lo periférico, lo dominante y lo dominado.

Por ello adscribimos la posición asumida por María Teresa Gramuglio (2009) cuando analiza el comparatismo en la Argentina tomando como referencia su propia experiencia docente en materias que atraviesan los límites de las literaturas nacionales para preguntarse los modos para superar la historia de una literatura nacional desde una perspectiva comparada. Con respecto a lo primero señala el momento de inflexión entre un comparatismo clásico eurocentrista, concebida Europa como un absoluto «universal», y el peligro que los nacionalismos literarios ejercieron sobre esa tradición. Peligro que dos grandes comparatistas como Ernsts Curtius con su *Literatura Latina y Edad Media europea*, y Erich Auerbach con *Mimesis* trataron de contrarrestar, aun cargando la huella indeleble de las condiciones históricas y políticas de su aplicación.

Con respecto a la academia argentina, y en su caso en particular, afirma Gramuglio, la peculiaridad de la enseñanza de las literaturas europeas a su cargo, al involucrar varias literaturas, diferentes contextos y períodos históricos, la obligaron a pensar configuraciones desde perspectivas supranacionales en virtud de sus múltiples interrelaciones y proyecciones. Situación que puso desde el inicio en entredicho la idea de campos disciplinares separados por perspectivas nacionalistas y la obligación de desmontar la enseñanza de la literatura como un objeto homogéneo e individual. Y en el caso particular de la literatura argentina, la pertenencia a una comunidad literaria internacional compleja cuya base lingüística es el español, debería ser pensada, afirma, como una instancia de mediación entre la historia nacional y la historia «mundial» de la literatura. Del mismo modo, Biagio D'Angelo, comparatista italiano con fuertes anclajes en el mundo latinoamericano, se pregunta ¿por qué y para qué contextualizar? Para sustentar, se responde, un necesario compromiso del proyecto comparado, con los procesos históricos–culturales latinoamericanos. Y para ello propone reinstalar para el estudio de estos contextos y producciones, el exitoso método antropófago de Oswald de Andrade que posibilitó la representación del nuevo y auténtico carácter de la literatura brasileña. Un primer y efectivo paso hacia un «nacionalismo universalista» como lo definiera Mario de Andrade (D'Angelo, 2006:18–19).

Es innegable, y el comparatismo decolonial contiene con ello, que en las empresas del conocimiento se entrelazan dos tendencias aparentemente antagónicas hacia el localismo e internacionalismo, lo que lleva a replantearnos los verdaderos mecanismos que gestan las «colonialidades del saber» y cómo encarar una acción más efectiva para comprender la «geopolítica del conocimiento».

Hemos podido comprobar en el desarrollo de este trabajo que la historia de la enseñanza de la literatura y del estudio de la literatura en nuestras universidades es variada y ha determinado formas particulares de periodizaciones, articulaciones y contiendas. Por lo que adherimos a las preguntas que se formula Salvatore en el prólogo a su compilación sobre los «lugares del saber»:

¿Qué significa construir conocimientos en y desde un lugar particular? ¿Qué aporta a estas empresas del conocimiento el flujo transnacional de objetos, textos y expertos? ¿Qué hace que un proyecto de conocimiento o una disciplina adquiera el carácter de local o nacional? [...] ¿De qué manera limitan los centros hegemónicos y los imperios, los desarrollos de emprendimientos de saber en las periferias? (2007:17).

A la luz de los análisis propuestos en los capítulos previos, de las conclusiones, siempre parciales que hayamos podido alcanzar, y del cúmulo de preguntas que reverberan en este momento final de nuestra escritura, nos atreveríamos a agregar otras cuestiones que consideramos igualmente importantes de postular: ¿en qué medida nuestra propia experiencia puede favorecer al enriquecimiento y difusión de una mirada diferente sobre la cultura importada y en particular la italiana? Y ¿con cuáles estrategias este «conocimiento local», enraizado en una territorialidad propia, conciente a su vez de las pulsiones internacionales que la conforman, puede llegar a llenar esos vacíos de conocimiento y a revisar supuestos de autoridad de las metrópolis (sean foráneas o enclavadas dentro de las propias fronteras nacionales: vg. Buenos Aires–Interior) sobre las comunidades intelectuales y académicas locales que lo producen?

Por ello sostenemos que el papel que nos cabe a los que hemos aceptado el desafío del comparatismo en un país donde no existe una fuerte tradición académica y no se cuenta con subvenciones especiales para la instalación de centros de especialización, es medir paralelos y distancias desde el campo de referencia que a cada uno nos cabe mejor, pero en función de una revisitación de las tradiciones que hasta ahora hemos asumido como inamovibles a fin de instalar el *tertium comparationis* que guía el motor de nuestras comparaciones.

Instalar la indagación para desestructurar supuestos y, como lo plantea desde los estudios decoloniales Gayatri Spivak (2003): «hacer del estudio de la literatura, y de su enseñanza en el entrenamiento de la imaginación, un instrumento de comprensión de la otredad que llevamos incorporados [...] acercarnos al trabajo irreductible de la traducción, no de idioma a idioma, sino del cuerpo a la semiosis ética, ese transporte incesante que es una vida» (13).

Semiosis ética que debe venir de una revisión de lo propio y lo más cercano. Y de una voluntad de orden en sentido de Archivo cuyo contenido no es cronológico sino «escritural». Escritura para pensar el modo de ejercer un derecho genuino a la práctica comparada en clave local que no privilegie la voz del centro, siempre ausente, sino que elabore una taxonomía que sirva a la «textura de la identidad de la cultura latinoamericana»... «sin desvincularse de aquel nexo estrecho y constante que es la sombra de la tradición europea» (D'Angelo, 2008:46–47).

Y para ello es necesario realizar el archivo de nuestros propios recorridos y de los modos de encuentro con la otredad que se han ido configurando en nuestras

propias prácticas. En nuestro caso consistió en un lento pasaje de especialista en literaturas extranjeras (traducidas, y por ende consideradas «menores» frente a la canónica posición de las literaturas en lengua española en las políticas educativas en Argentina) hasta el lento descubrimiento de la profunda importancia que las matrices culturales y literarias foráneas —en nuestras preocupaciones primordiales la italiana—, tuvieron en nuestras élites intelectuales decimonónicas y que la cultura nacionalista se ocupó de silenciar o minimizar.

Mirar lo italiano como extranjero pero no desde «el extranjero», como una producción aislada y disociada de lo local, sino desde nuestra propia localidad para ver sus condiciones de aplicación, modos de articulación, recepción y complejidad de sus enraizamientos.

4. Arribos...

En la novela conclusiva de Cesare Pavese *La luna e i falò* (1950), las fogatas, símbolos del cambio y del movimiento, consumen los rastrojos para delinear trazas y hacer germinar las cenizas vivificantes de la historia. La luna, testigo inmemorial, rige con sus evoluciones el flujo y reflujo de las mareas humanas, garantizando la continuidad y el rescate de aquello que merece el necesario milagro de la evolución y de la pervivencia.

Cerramos con estas figuras simbólicas porque la variación como la persistencia se imbrican con las intenciones que motivaron los plurales recorridos que hemos elegido transitar en este libro. Con el deseo de que los rastrojos dejados por la cultura y la literatura italiana en Argentina y en nuestra localidad, puedan vivificarse en justa medida en la memoria y ser revalorizados a través del ejercicio intencionadamente mercurial de la palabra.

Notas

¹ Pellico, Silvio (Saluzzo, 1789–Turín, 1854) escritor italiano. Fue amigo de Foscolo y frecuentó a Mme. de Staël, a Schlegel, a Thorvaldsen y a Byron. Obtuvo un gran éxito con la tragedia *Franческа da Rimini* (1814). Sus relaciones con los carbonarios motivaron su detención y condena a muerte (1820), pena que le fue conmutada (1822) por la de quince años de cárcel; tras su indulto en 1830, escribió su mejor obra, *Mis prisiones* (1832), relato de su cautiverio.

² La profesora Estela Torti recuerda «toda mi generación andaba con Pavese debajo del brazo».

³ Nigro se refiere a *El oficio de vivir*, diario personal del escritor piemontés publicado póstumo.

⁴ Ver Anexo.

⁵ En realidad, como se desprende de los programas en Anexo, la materia todavía se denominaba Literatura en Idioma Italiano y Francés. Recién en el Plan 1974 se cambia de denominación.

⁶ En muchas oportunidades escuchamos al profesor Ahumada quejarse por esta denominación artificial y reduccionista. Sin embargo aunque no podamos confirmarlo ahora, intuimos que al desempeñarse como docente a cargo de esta disciplina durante aquel período, y siendo él una voz autorizada y respetada en el seno del departamento, debe haber tenido cierta injerencia en la imposición del nombre de Literaturas Sajonas. Pero no debe haber tenido la oportunidad para cambiarlo posteriormente. En 1991, luego de que la autora de este libro ganara el concurso de adjunta a cargo de la titularidad para dictar esta materia, propuso inmediatamente el cambio a Literaturas Germánicas en homenaje a quien fuera su profesor. Esta denominación continúa desde el Plan 1991 hasta la fecha.

⁷ De aquí en adelante reconoceremos a cada programa con la letra P y su número.

⁸ Cabe mencionar aquí la incidencia de las sugerencias del profesor Gola en el primer diseño

curricular elaborado por la profesora Manavella. Quien recuerda que justamente por ello propuso un programa referido sólo a la literatura italiana, contradiciendo la denominación dual de la cátedra. En la entrevista lo justificó en la imposibilidad de encontrar material de crítica y de consulta traducido, en especial de referencia francesa. No así de la italiana y de Pavese, abordado en numerosos estudios críticos y traducida ya casi toda su narrativa al español (cfr. el ensayo que Eugenio Castelli publicaba en esos momentos sobre el mundo mítico en Pavese, las traducciones de Gola y Alonso ya mencionadas y la obra de Pavese traducida, en la editorial Siglo xx).

⁹ Se parte de esta presunción, ya que asumimos el dictado de ambas cátedras junto a la profesora Ferraris, el año en que renunció el profesor Mirande. Si bien no recordamos haber tenido oportunidad de consultarlo directamente, es presumible que hubiéramos recibido sugerencias al respecto desde la misma Dirección del Departamento y haber copiado esta modalidad al pensar los propios diseños programáticos. La revisión del programa elaborado por el nuevo equipo docente para 1980 permite corroborarlo, ya que las responsables de su diseño incluimos una fundamentación donde explicábamos las razones de esta elección: la escasez de tiempo a disposición y la posibilidad de articulación de los contenidos de Literatura Francesa e Italiana y de Literaturas Sajonas, con los de Literatura Contemporánea. En esta última se decidió abordar en apuesta comparada, las problemáticas más relevantes del siglo XX, a partir del estudio de textos provenientes de las literaturas en lengua no española (incluidas también la rusa y la portuguesa).

¹⁰ El subrayado es nuestro.

Bibliografía teórica general y literatura comparada

- Altamirano, C.** (dir.) (2002). *Términos Críticos de Sociología de la Cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Bhabha, H.** ([1994] 2002). *El lugar de la cultura* (trad. César Aira). Buenos Aires: Manantial.
- Berchtold, A. y El-Wakil, L.** (1991) *Sismondi, genevois et européen*, Éditions Chênoises, Ginebra, Suiza.
- Bonnewitz, P.** ([1998] 2006). *La sociología de Pierre Bourdieu* (trad. Horacio Pons). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Borghí, L. y Svandrlík, R.** (comps.) (1996). *S/Oggetti immaginari. Letterature comparate al femminile*. Italia: QuattroVenti, Urbino.
- Bourdieu, P.** (2003a). *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura* (trad. Alicia Gutiérrez). Córdoba-Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- (2003b). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Argentina: Siglo XXI.
- ([1987] 1988). (1993). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- ([1984] 2007). *Homo Academicus*. París: Les Éditions de Minuit.
- ([1971] 1983). *Campo de poder y campo intelectual* (trad. Jorge Dotti). Argentina: Folios.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C.** ([1964] 2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (trad. Marcos Mayer). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Burke, P.** (2000). *Formas de historia cultural* (trad. Belén Urrutia). Madrid: Alianza.
- (1996). *Formas de hacer la historia* (trad. José Luis Gil Aristu). Madrid: Alianza.
- Casanova, P.** (2001). *La República mundial de las Letras*. Barcelona: Anagrama.
- Coutinho, E.** (2003). *Literatura comparada en América Latina*. Colombia: Universidad del Valle.
- Crolla, A.** (2011d). «La comparación tiene su razón: una mirada desde la localidad». En Freitas Bittencourt, R.; Schmidt, R. (org.) *Zonas francas: territorios comparatistas* (9–19). Porto Alegre: Evangraf ed.
- (2009a). «La literatura comparada en Argentina. Archivo, reflexión, proyecciones». En AA. VV. *Trasgresiones y tradiciones en la literatura. Actas de las IV Jornadas Internacionales de Literatura Comparada de la Asociación Peruana de Literatura Comparada (ASPLIC)* (31–69). Lima: Universidad del Pacífico/Universidad Católica Sedes Sapientiae.
- (2006a). «La traducción ‘atravesó’ la traducción e la tra-dizione culturale: il caso letterario argentino» en *Rev. Heteroglossia*, n° 9, Università degli Studi di Macerata. Italia, pp. 1-33
- (2006b). «Leer es traducir – traducir es trans–decir un paradigma de cultura». En Camps, A. et ál. (eds.) *Traducción y di-ferencia* (111–126). España: Universitat de Barcelona. ISBN 84-475-3048-5, pp. 111-126.
- D’Angelo, B.** (2008). *Las babas del sabio. Ensayos sobre la dislocación de la escritura*. Lima: Fondo Editorial ucsc.
- (2006). «Antropófagos y curiosos. La tradición móvil y el futuro de la comparada en el continente americano (el caso del Perú)». En D’Angelo, B. (org.) *Confluencias e intercambios. La literatura comparada y el Perú hoy*. Lima: Fondo Editorial ucsc.
- Dalmaroni, M.** (2005). «Historia literaria y corpus crítico (aproximaciones williamsianas y un caso argentino)». *Boletín del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria* 12, 109–128.
- Didier, B.** (1999). «*Corinne ou l’Italie* de Madame de Staël. París: Gallimard.
- Flachsland, C.** (2003). *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*. España: Campo de Ideas sl.
- Gramuglio, M. T.** (2009). «Interrelaciones entre literatura argentina y literaturas extranjeras». *Revista El hilo de la fábula* (8–9), 17–25. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Gramsci, A.** (1978). *Los intelectuales y la organización*. México: Juan Pablos Editor.
- Guillén, C.** (1985). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada. Ayer y hoy*. Barcelona: Crítica.
- Legros, P.; Monneyeron, F. et ál.** (2006). *Sociologie de l’imaginaire*. París: Armand Colin.
- Levi, G.** (1993). «Sobre microhistoria». En Burke, P. (ed.) *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- Pageaux, D. H.** (1994). *La littérature générale et comparée*. Francia: Armand Colin.
- (2005). *Rencontres, échanges, passages. Essais et études de Littérature Générale et Comparée*. París: L’Hermattan.

- Pellegrini, C.** (1926). *Il Sismondi e la storia delle letterature dell'Europa meridionale*. Genève: Leo S. Olshki.
- Piñero, N. y Bidau, E.** (1888). «Historia de la Universidad de Buenos Aires». Cap. III. En *Anales de la Universidad de Buenos Aires*, Tomo III, Buenos Aires: s/d.
- Portantiero, J. C.** (2002). «Hegemonía». En Altamirano, C. (dir.) *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Romano Sued, S.** (2009). «Traducción, Nación e Identidad Cultural Latinoamericana». *Revista Crítica Latinoamericana Nostromo* 11(2): 19–27.
- (2006). «El otro de la traducción: Juan María Gutiérrez, Héctor Murena y Jorge Luis Borges, modelos americanos de traducción y crítica». En Andrea Pagni (coord.) *América Latina, espacio de traducciones. Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales*, 24:95–115.
- (2005a). «Cantos paralelos». *Revista El hilo de la fábula* (5), 105–113. Santa Fe: Ediciones UNL.
- (2005b). *Consuelo del lenguaje I. Problemáticas de traducción*. Córdoba: Ferreyra.
- (2003). «Romanticismo y Traducción». *Revista El Perseguidor* IX(11), 53–56.
- (2003b). «Identidad latinoamericana y traducción». *Revista Estudios* (14), 77–90.
- (2000). «Las antologías traducidas». En *La traducción poética*. Córdoba: Nuevo Siglo.
- (1999). «Traducción de teorías y conformación de identidades discursivas y epistemológicas». *Revista ETC* 10, 35–47.
- Salvatore, R.** (2007). *Los lugares del saber*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Sarmiento, D. F.** (1938). *Facundo*. Buenos Aires: Peuser.
- Staël, Mme. de** ([1800] 1991). *De la littérature*. París: G. S. Flammarion.
- ([1800] 1845). *De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociale*. París: Charpentier, Libraire Éditeur, Rue de Lille.
- ([1808] 1865). *Corinne ou l'Italie*. París: Garnier Frères Libraires-éditeurs.
- ([1813] 1947). *Alemania* (trad. Manuel Grannell) (2.ª edición). Buenos Aires: Austral.

Bibliografía sobre historia, política y cultura argentina

- AA. VV.** (1972). «La Cultura en la Provincia». En *Historia de las instituciones de la Provincia de Santa Fe*. Tomo 5, Santa Fe: Imprenta Oficial de la Provincia.
- Altamirano, C.** (1998). *Los nombres del poder: Frondizi*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Aricó, J. M.** (1988). *La cola del diablo*. Buenos Aires: Puntosur.
- Borges, J. L.** ([1955] 1999). «L'illusion comique. Por la reconstrucción nacional». *Revista sur* 237. En Del Carril, S. y Rubio, M. (comps.) *Borges en Sur 1931–1980*, Buenos Aires: Emecé.
- Burgos, R.** (2004). *Los gramscianos argentinos. Cultura y política en la experiencia de «Pasado y Presente»*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Crespo, H.; Lida, C. E. et ál.** (comps.) (2007). *Argentina, 1976. Estudios en torno al golpe de Estado*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Di Tella, T.** (1998). *Historia social de la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Troquel.
- Di Tella, T. y Halperín Donghi, T.** (1969). *Los fragmentos del poder: de la oligarquía a la poliarquía argentina*. Buenos Aires: Jorge Álvarez.
- Ferrer, A.** ([1981] 1983). *Nacionalismo y orden constitucional*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Filc, J.** (1997). *Entre el parentesco y la política. Familia y dictadura, 1976–1983*. Buenos Aires: Biblos.
- Floria, C.; García Belsunce, C.** (1975). *Historia de los argentinos*. Tomo II, Buenos Aires: Kapelusz.
- Germani, A.** (2004). *Gino Germani. Del antifascismo a la sociología*. Madrid: Taurus.
- Giusti, R.** (1954). «Momentos y aspectos de la cultura argentina». En *La cultura porteña a fines del siglo XIX* (19–60). Buenos Aires: Edición Raigal.
- Mitre, B.** (1916). *Rimas*. Buenos Aires: La Cultura Argentina.
- Muchnic, D.** (1998). *Argentina Modelo. De la furia a la resignación. Economía y política entre 1973 y 1998*. Buenos Aires: Manantial.

- O'Donnell, P.** (2006). *Historias Argentinas. De la conquista al Proceso*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Romero, J. L.** ([1956] 2005). *Las ideas políticas en Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, L. A.** (2003). *La crisis Argentina. Una mirada al siglo xx*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Teran, O.** (2008). *Historia de las ideas en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2006). *De utopías, catástrofes y esperanzas. Un camino intelectual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1991). *Nuestros años sesenta. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina 1956–1966*. Buenos Aires: Puntosur.

Universidad, intelectualidad, canon y educación

- AA. VV.** (1958). *Primera reunión de arte contemporáneo, 1957*. Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe: UNL.
- Altamirano, C. y Sarlo, B.** (1997). *Ensayos argentinos*. Buenos Aires: Ariel.
- Alvarado, M.** (coord.) (2001). *Entre Líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Apple, M. W.** (1996). *La educación en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Babini, J.** (1954). *La evolución del pensamiento científico en la Argentina*. Buenos Aires: La Fragua.
- Bain, K.** (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (trad. Oscar Baberá). España: Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- Baraldi, V.** (1996). *El lugar de la Didáctica en la formación docente. Historia de una problemática compleja*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Birri, F.** ([1964] 2008). *La escuela documental de Santa Fe*. Rosario: Prohistoria Ediciones: Instituto Superior de Cine y Artes Audiovisuales de Santa Fe.
- Blanco, A.** (2006). *Razón y modernidad. Gino Germani y la sociología en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bloch, M.** (1957). *Introducción a la Historia*. México–Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Buchbinder, P.** (1997). *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bueno, M. y Taroncher, M. A.** (coords.) (2006). *Centro Editor de América Latina: Capítulos para una Historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bujaldón, L.** (2006). *Anuario Argentino de Germanística: Historia de la Germanística argentina*, nº 1. Buenos Aires: Asociación Argentina de Germanística (AAG).
- Butera, J. N.; Euredjian, A. et ál.** (2006). *El Acosta I(1)* [en línea]. Consultado el 20 de noviembre de 2008 en <marianoacosta.buenosaires.edu.ar/El%20acosta-%20Butera.pdf>.
- Caffaratti, A. M.** (1969). «Básico Ciclo: Formación del profesor». En *Gran Enciclopedia en Ciencias de la Educación*. Tomo I, Buenos Aires: Omeba.
- Castelli, E.** (1963a). «Furio Lilli y los crepusculares». *Revista Crítica* 63 (6), Rosario. pp. 15-18.
- (1963b, 16 de diciembre). «Furio Lilli e la poesia del Crepuscolo». En *Giornale d'Italia*. Bs As.
- Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (ed.)**. (2008). *Aportes de las Ciencias Sociales y Humanas al análisis de la problemática universitaria*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Conti, J.** (2009). *Lux Indeficiens. Crónica para una historia de la Universidad Nacional del Litoral*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Crolla, A.** (2010c). «Pocos que dejaron mucho: los italianos judíos y la cultura argentina». En Neil, C. (comp.) *Memoria de la Ciencia y la Cultura en la UNL. Judíos italianos en los espacios universitarios* (31–47). Santa Fe: Ediciones UNL.
- (2007a). «Cesare Pavese; traductor de América, «leedor» de tradiciones». En Costa Picazo, R. y Capalbo, A. *En el país de los sueños posibles* (35–47). Asociación Argentina de Estudios Americanos – Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL). Buenos Aires: BMPress.
- Dávila, M.; Sigal, V.** (coords.) (2005). *La educación superior no universitaria argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Degiovanni, F.** (2007). *Los textos de la patria. Nacionalismo, políticas culturales y canon en Argentina*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Esmá, M. T.** (1984). «Unidad temática de la obra ensayística y literaria de Juan B. Terán». En *Inmigración e integración nacional en la Argentina*. Tucumán: Serie informes de investigación n° 3; Consejo de Investigaciones de la UNT.
- Gerbaudo, A.** (2007a). «Inconformistas, denunciantes, innovadores: Adolfo Prieto–David Viñas (1953–1970)». *Poslit. Revista electrónica de literatura y pensamientos latinoamericanos* 2.
- (2007b). «Aplicacionismo, recreación categorial y reinención en la crítica universitaria argentina (1960–1970)». *Actualidades* 15–16, 61–82.
- Gerbaudo, A.; Prósperi, G.** (2004). *Problemas de enseñanza de la literatura*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Giunta, A.** (2008). *Vanguardia, internacionalismo y política. El arte argentino en los años sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gramuglio, M. T.; Prieto, A. et ál.** (1998). «Arte Contemporáneo. Tercera reunión de Arte Contemporáneo en Santa Fe». *Revista Punto de Vista* 60.
- Gollán, J.** (1957). *El gran cambio*. Santa Fe: Imprenta de la Universidad Nacional del Litoral.
- Groussac, P.** (1919). *Los que pasaban*. Buenos Aires: Menéndez Librero Editor.
- Krotsch, P.** (2001). *Educación Superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Litwin, E.** (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- (2008). «El currículum universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio». En Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas, *Aportes de las Ciencias Sociales y Humanas al análisis de la problemática universitaria* (79–87). Buenos Aires: Prometeo libros.
- López Anaya, J.** (2003). *Ritos de fin de siglo. Arte argentino y vanguardia internacional*. Buenos Aires: Emecé.
- Mera, C. y Rebón J.** (comp.) (2010). *Gino Germani. La sociedad en cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.
- Milia, L.; Diburzi, N. et ál.** (2005–2006). «El método retrospectivo en la enseñanza de la Historia. Algunas reflexiones a partir del compromiso docente de Susana Simián de Molinas». *Revista Clío* 9–10, 103–115. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Neiburg, F.; Plotkin, M.** (comps.) (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Nussbaum, M.** (2003) *Terapia del deseo. Teoría y práctica de la ética helenística*. Barcelona: Paidós.
- Neil, C. y Peralta, S.** (2007). *Fotogramas santafesinos. Instituto de Cinematografía de la UNL 1956–1976*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Parekh, B.** (2000). «El etnocentrismo del discurso nacionalista». En Fernández Bravo, A. (comp.) *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*. Buenos Aires: Manantial.
- Pistone, C.** *Influencia de la lengua extranjera en el idioma nacional. Implantación y defensa de nuestro idioma en las escuelas de la Provincia de Santa Fe* (mimeo).
- Portantiero, J. C.** (1957). «Para una crítica de la literatura argentina». En *Primera reunión de arte contemporáneo* (80–91). Santa Fe: Imprenta de la Universidad Nacional del Litoral.
- Pro, D.** (1960). *Coriolano Alberini*. Argentina: Valles de los Huarpes.
- (1968). *Ángel Battistessa*. Buenos Aires: Culturales Argentinas.
- Priamo, L.** (2007). «Relato con fotos fijas y *raccontos*». En Neil, C. y Peralta, S. *Fotogramas santafesinos. Instituto de Cinematografía de la UNL 1956–1976* (96–126). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Probst, J. C.** (1957). «Klippen der Übersetzung». *Revista Südamerika* VIII(2), 108–111. En Bujaldón, L. (2006). *Anuario Argentino de Germanística: Historia de la Germanística argentina*, n° 1. Buenos Aires: Asociación Argentina de Germanística (AAG).
- Prósperi, G.** (2003). *Enseñanza de la literatura española en la universidad. Derivaciones didácticas en la configuración del contenido*. Tesis de la Maestría en Didácticas Específicas, Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL (mimeo).
- Quintero Mejía, M.; Ruiz Silva, A.** ([2004] 2005). *¿Qué significa investigar en educación?* Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ricci, P.; Ravera, M. et ál.** (2006). *Cuando los 60 eran jóvenes. Literatura y política en la década del 60*. Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Rojas, R.** (1924a). *Facultad de Filosofía y Letras. Documentos del Decanato (1921–1924)*. Buenos Aires: Imprenta de la Universidad.

- (1924b). *Discursos. Obras de Ricardo Rojas*. Tomo VI, Buenos Aires: Librería La Facultad.
- ([1909] 1922). *La restauración nacionalista* (2.ª edición). Buenos Aires: Librería La Facultad.
- Romano, A. M.** (2000). *La Universidad Nacional de Cuyo y la Revolución Argentina*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Romero, L. A.** (coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rotunno, C. y Díaz de Guijarro, E.** (2003). *La construcción de lo posible. La Universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Saer, J. J.** (1999). «La pequeña comedia humana», entrevista de Eduardo Berti. *Revista Tres Puntos*.
- Sardi, V.** (2003). «Devenir nacional: prácticas lectoras y procesos nacionalizadores en la escuela». En *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de La Plata.
- Sigal, S.** (2002). *Intelectuales y poder en Argentina. La década del sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Simián de Molinas, S.** (1970). *El método retrospectivo en la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires: Paidós.
- Solivérez, C. E.** (2006). *Las Tecnologías en Argentina: breve historia social*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Sorá, G.** (2004). «Editores y Editoriales de Ciencias Sociales: Un Capital Específico». En Neiburg, F. y Plotkin, M. (comps.) *Intelectuales y Expertos: La Constitución del Conocimiento Social en Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, J. C.** ([2000] 2005). *Educación y sociedad en la Argentina (1880–1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ([1986] 2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880–1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vior, S. y Misuraca, M. S.** (2006). «Diferentes instituciones formadoras de profesores para la enseñanza media: del debate a la naturalización». *Revista Estudios*.

Inmigración italiana en Argentina y en la Pampa Gringa

- Baily, S. L.** (1988). «Cadenas migratorias de italianos a la Argentina: algunos comentarios». *Estudios Migratorios Latinoamericanos* 3(8).
- Beccacece, H.** (2008). «La literatura italiana en los diarios argentinos». En Strappini, L. (comp.) *L'italianistica in America Latina*. Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- Blengino, V.** (2005). *La Babele nella pampa. L'emigrante italiano nell'immaginario argentino*. Emilia, Italia: Edizioni Diabasis.
- (1990). *Más allá del océano. Un proyecto de identidad: los inmigrantes italianos en la Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Castelli, E.** (1998). *Un siglo de literatura santafesina. Poetas y narradores de la provincia 1900–1995*. Santa Fe: Gobierno de la Provincia de Santa Fe.
- *Aportes de la colectividad italiana a la cultura nacional* (mimeo).
- Castelli, E.; Cervera, F. et ál.** (1991). *Inmigración, identidad y cultura*. Rafaela: Ediciones Culturales Santafesinas.
- Cervera, M.** (1956). *Boceto histórico de la Colonización Argentina*. Santa Fe: Municipalidad de Esperanza.
- Crolla, A.** (2011a). «Los colores de la gesta gringa: cromatismo simbólico de la colonización italiana en Argentina». En Serafin, S. (ed.) *I colori dell'emigrazione nelle Americhe (127–141)*. Udine, Italia: Forum.
- (2010b). «Incidencia de la matriz italiana y la tradición en la cultura culinaria de la Pampa Gringa». Silvana Serafin e Carla Marcato (eds.) *L'alimentazione come patrimonio culturale dell'emigrazione nelle Americhe. Revista Oltreoceano 4*, 185–199. Udine, Italia: Forum.
- (2009b). «Ser gringo: traducción cultural itálica en la configuración identitaria de la pampa santafesina». En *Transgresiones y tradiciones en la literatura. Asociación Peruana de Literatura Comparada (ASPLIC)* (229–281). Lima: Universidad del Pacífico–Universidad Católica Sedes Sapientiae.
- (2007b). *En busca del término «gringo». Precisiones caracterológicas en Argentina* [en línea]. Consultado el 10 de julio de 2012 en <www.fhuc.unl.edu>

ar/portalgringo/crear/gringa/elportal/pdf/editoriales/gringo1>.

Devoto, F. J. (2006). *Historia de los italianos en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.

——— (2003). *Historia de la inmigración en Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

——— (1992). «Del crisol al pluralismo: treinta años de historiografía sobre las migraciones europeas a la Argentina». En *Movimientos migratorios: historiografía y problemas*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Devoto, F. y Otero, H. (2003). «Veinte años después. Una lectura sobre el Crisol de Razas, el Pluralismo Cultural y la Historia Nacional en la historiografía argentina». *Estudios Migratorios Latinoamericanos* 17(50), 181–227.

——— (comp.) (1985). *La inmigración italiana en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.

Di Tullio, A. L. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.

Djenderedjian, J. (2008). *Gringos en las pampas. Inmigrantes y colonos en el campo argentino*. Buenos Aires: Sudamericana.

Gaignard, R. (1989). *La pampa argentina, de la conquista a la crisis mundial (1550–1930)* (trad. Ricardo Figueira). Buenos Aires: Solar.

Gallo, E. ([1983] 2006). *La Pampa Gringa*. Buenos Aires: Sudamericana.

Germani, A. (2010). «Sobre la crisis contemporánea». En *Gino Germani. La sociedad en cuestión* (20–52). Buenos Aires: CLACSO.

Germani, G. (1987). *Estructura social de la Argentina*. Buenos Aires: Solar.

——— (1981). «Asimilación de migrantes en el medio urbano (aspectos teóricos y metodológicos)».

En *Sociología de la Modernización. Estudios teóricos, metodológicos y aplicados a América Latina* (124–145). Buenos Aires: Paidós.

——— (1969). *Política y sociedad en una época de transición*. Buenos Aires: Paidós.

——— (1964). *La asimilación de los inmigrantes en la Argentina y el fenómeno del regreso en la inmigración reciente*. Buenos Aires: Departamento de Sociología. UBA.

Gori, G. (1988). *Inmigración y colonización en la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

——— (1986). *La pampa sin gaucho*. Buenos Aires: Eudeba.

——— (1948). *Colonización. Estudio histórico y social de la Colonia Humboldt*. Santa Fe: Colmegna

Lilli, F. (1958). Carta Prólogo a Castelli, E. en *Papini, apuntes para una biografía intelectual*. Rosario: Ediciones Debate.

Onega, G. (1965). *La inmigración en la literatura argentina (1880–1910)*. Rosario: Facultad de Filosofía y Letras.

——— (1999). *Cuando el tiempo era otro. Una historia de infancia en la pampa gringa*. Buenos Aires: Mondadori.

Pelletieri, O. (ed.) (1999). *Inmigración italiana y teatro argentino*. Buenos Aires: Getea, Galerna e Instituto Italiano de Cultura de Buenos Aires.

Piossek de Zucchi, L. (1984). *Inmigración e integración nacional en la Argentina*. Tucumán: Instituto de Historia y pensamiento argentinos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Informes de Investigación, serie n° 3 del Programa n° 64 del Consejo de Investigaciones (mimeo).

Smolensky, M. E. y Vigevani Jarach, V. (1999). *Tantas voces, una historia. Italianos judíos en la Argentina 1938–1948*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.

Cultura y literatura italiana

Alighieri, D. (1972). *La Divina Comedia* (trad. y notas Ángel Battistessa). Buenos Aires: Carlos Lohlé.

——— (1984). *La Divina Comedia* (trad. y notas Ángel Battistessa). Buenos Aires: Asoc. Dante Alighieri.

Battistessa, A. (1928). *Revista Nosotros* 227, pp. 69–80.

Blanco de García, T. (1995). *Italia en el imaginario de los escritores argentinos*. Córdoba: Fondo Nacional de las Artes.

Blanco, T.; Cattoni, S. et ál. (2008). *Repertorio bibliográfico de las relaciones entre las literaturas argentina e italiana*. Córdoba: Ediciones del Copista.

Crolla, A. (2011b). «La Asociación de Docentes e Investigadores de Lengua y Literatura Italiana. Memorial y homenaje en sus primeros veinticinco años». En *Libro homenaje a los veinticinco años de ADLLI*. (mimeo).

——— (2011c). «Literatura, localidad, identidad: reconfiguraciones de las matrices italianas en la cultura y la literatura argentina». En *Literatura e territorialidad* (1525–1541) [en línea]. Brazil: URI Universidade do Alto Uruguay e das missoes. Consultado en mayo de 2011 en <www.fw.uri.br/sinel2011/anais.php>.

——— (2010a). «Edmondo De Amicis y Ricardo Rojas. Una mirada del/desde lo otro itálico». En Barnabé, J.-P., Cordery, L., Vega, B. (coords.) *Los viajeros y el Río de la Plata. Un siglo de escritura* (207–220). Uruguay: Universidad de la República, serie Montevideana n° 6, Lib. Linardi y Risso.

Galli de Ortega, G. (2008). «Contributo argentino nel campo dell'italianistica». En Strappini, L. (comp.) *L'italianistica in America Latina*. Perugia, Italia: Guerra Edizioni.

Lajolo, D. ([1960] 1978). *Il vizio assurdo. Storia di Cesare Pavese*. Milano: Oscar Mondadori.

Ocampo, V. (1953) (comp.) *Letras Italianas. Revista Sur* 225, noviembre–diciembre.

Patat, A. (2008). *L'italiano in Argentina*. Perugia, Italia: Guerra Edizioni.

——— (2005). *Un destino sudamericano. La letteratura italiana in Argentina (1910–1970)*. Perugia, Italia: Guerra Edizioni.

——— (1987). «Situazione generale della presenza della lingua e la cultura italiana nella Argentina». En Lo Cascio, V. (ed.) *L'italiano in America Latina*. Firenze, Italia: Le Monnier.

Pavese, C. (1975). *La literatura norteamericana*. Buenos Aires: Siglo xx.

Ravignani, E. (1928). «Sobre la influencia italiana en nuestra cultura». En Revista *Nosotros* 225–226 (XXII). pp. 196–200.

Fuentes

Archivos

- Archivo General de la Nación, *Libro de entradas de pasajeros*.

- Archivo General de la Provincia,

- Archivo Municipal de Esperanza.

- Archivo de Documentación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Publicaciones seriadas de los programas desde 1912 a 1937.

- Archivo de Documentación de la Universidad Nacional del Litoral.

- Archivo Histórico de la Universidad Nacional del Litoral.

- Archivo de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.

- Archivo de la Universidad Nacional de Tucumán. *Compilación*, Tomo II, vol. 3, publicación n° 886 Imprenta UTN, 1965.

- Archivo «Caffaratti»: (1958) *Profesorado Básico. Organización y Plan de estudio*. Expediente 85291 y agregados. Facultad de Ciencias de la Educación. Rosario. UNL (mimeo).

Publicaciones periódicas

- *Instituto del Profesorado Básico: Fundamentos de su creación, objetivos y funcionamiento*. (1967). Documento elevado al Rector de la Universidad del Litoral (mimeo).

- Revista *Nosotros*. Volúmenes varios.

- Revista *Universidad*, UNL, Santa Fe. Volúmenes varios.

- Revista *Universidad* (1965) Índice n° 1 – 50, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

- Revista *Unione Latina*, Buenos Aires.

- Revista *Crítica* (n° 1 a 16 – años 1961 a 1968).

- Diario *El Litoral*, Santa Fe.

- Diario *La Nación*, Buenos Aires.

- Diario *La Patria degli Italiani*, Buenos Aires.

