



A cien años de la fundación de la cátedra de literatura argentina. Andamios en torno a una obra en construcción [1]

Carola Hermida*

El 7 de junio de 1913 tiene lugar la clase inaugural de la primera cátedra de “Literatura Argentina” en la Universidad de Buenos Aires a cargo de Ricardo Rojas. Se trata en cierto sentido de un acto fundacional, como ha señalado la crítica (Altamirano, 1979), pero también del corolario de un largo proceso de operaciones intelectuales, políticas y pedagógicas que matizan el carácter de gestación *ex nihilo* que en ocasiones suele atribuírsele (Bombini, 2004) [2]. Transcurridos cien años, propongo volver a esta conferencia que abre también la *Historia de la literatura argentina* y estalla en la obra previa y posterior de Rojas, focalizando las preguntas con las que interpela al corpus de textos que constituirían la literatura argentina; los propósitos didácticos, políticos y estéticos con los que justifica la necesidad de la formación literaria; los usos ideológicos de la construcción de una tradición (Williams, 2000); la relación existente entre literatura y lengua nacional; el paradigma desde el cual conformar su didáctica específica; en fin, los supuestos e interrogantes que sostienen su operación y que en muchos sentidos continúan tensando las hebras a partir de las cuales los profesores en la actualidad seguimos tejiendo la trama de la lengua, la literatura y su enseñanza en nuestro país.

Disciplinar la lengua

El nacionalismo de Rojas en las primeras décadas del siglo XX, como afirma Graciela Montaldo (2004: 15), es básicamente “espiritualista” y “se sostenía... más que en un programa ideológico-doctrinario, en una fuerte voluntad pedagógica”. Por esto propone jerarquizar la enseñanza de las humanidades nacionales. Sin embargo, más allá de la historia y la geografía locales, se interesa por la enseñanza y corrección de la lengua frente a la “corrupción” y la “degeneración” que está sufriendo ante la invasión cosmopolita:

* Carola Hermida es Dra. en Letras egresada de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), donde se desempeña como docente e investigadora en el área de didáctica y teoría literaria. Es capacitadora y profesora en Institutos de Formación Docente de la ciudad de Mar del Plata y miembro de la Asociación Civil “Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura”. Ha publicado diversos libros y artículos referidos a la didáctica de la lectura y la literatura.

crlhermida05@gmail.com

“Tiene un alto valor político el idioma, no sólo como signo de la nacionalidad, sino como instrumento de sus tradiciones. La corrupción babélica / de una lengua, es cosa muy distinta de los cambios inherentes a su propia evolución vital... lo que pasa entre nosotros, por influjo de la horda cosmopolita en su mayoría analfabeta, es la deformación de las palabras castizas, el abuso del extranjerismo, estridente, el empleo absurdo de las preposiciones, la introducción de sonidos extraños a la música de nuestra lengua...” (Rojas, 1909: 367-368).

Sostiene que esta “corrupción” no tiene nada que ver con la lógica y vital evolución de las lenguas. Los “barbarismos” que se evidencian en la gauchesca o en el habla de la gente del interior no son tales. Por el contrario, se trata de términos y modismos auténticamente castizos y en este sentido, Rojas reafirma su opinión con la de Miguel de Unamuno [3] En cambio, *el influjo de la horda cosmopolita* está imprimiendo otras modificaciones y es deber de los intelectuales y de la escuela custodiar ese legado, por cuestiones estéticas, morales y políticas. En este sentido, la gramática asume un rol central ya que es la encargada de custodiar las normas e imponer el orden necesario. Rojas establece una clara relación entre control lingüístico y control social, por lo que no duda en afirmar: “La importancia de la Gramática en la Escuela Normal es también extraordinaria. Allí esta asignatura cobra sugerencias políticas, pues trátase de un país de inmigración, donde según se ha visto, el idioma tradicional se halla entregado a influencias corruptoras” (1909: 369) [5].

En función de esto, Rojas propone librar una batalla: “Trátase de defender nuestra lengua en la propia casa, y defenderla de quienes vienen, no sólo a corromperla sino a suplantarla...” (1909: 451). El sitio privilegiado desde el cual oponerse a este nocivo influjo es para él, la educación primaria, controlada por el Estado a través de los planes de estudio, la formación docente, los materiales didácticos, etc. [6].

A su vez, piensa que la educación lingüística debe instalarse también en la ciudad: “¿De qué servirá... que el maestro enseñe su gramática, y diga que el castellano es el idioma del país, si el alumno, al regresar de la escuela, ve las aceras llenas de letreros en francés, en inglés, en alemán?” (1909: 450). La gramática y las reglas lingüísticas se aprenden en la vida social. Una lengua normada posibilita una sociedad normada, por esto es importante vincular “gramática” e “idioma”, porque para Rojas son lo mismo y por tanto el escolar no debe separarlos:

El estudio del castellano suele mecanizarse en reglas rutinarias, que además de ser inútiles al niño, resultanle inaccesibles, no ofreciendo nuestras gramáticas usuales, ni siquiera el descargo de contener una teoría exacta del idioma. En vez de aleccionarles en el uso del vocablo preciso, del discurso personal elegante –como quieren los ingleses-, preténdese que el pobre niño aprenda la sintaxis, o sea el

mecanismo verbal de la lógica. Así se explica que el alumno llegue a creer que la Gramática y el idioma son dos cosas distintas, pues ni siente la vida de éste en aquella, ni ve la presencia de la primera en el último (1909: 399).

Desde su perspectiva las normas y los “preceptos” deben relacionarse con la enseñanza gramatical y no con la literaria. Rojas señala la importancia de incorporar la literatura nacional en nuestros planes de estudio, en detrimento de los estudios de lenguas clásicas, pero no ya con propósitos exclusivamente retóricos. Es decir, que se preocupa por incorporar cierto corpus de textos –los nacionales- pero también por la forma de hacerlo y la finalidad de dicha incorporación. En este sentido, se opone al abordaje preceptivo de la literatura, lo cual implica un cambio importantísimo que será materia de discusión en la prensa, en los programas de estudio y en los libros de texto. Este es el paso previo para organizar la cátedra de “Literatura Argentina” desde un paradigma histórico también en la universidad y la formación docente. Su mandato es claro, como puede verse en el siguiente fragmento, en el que predomina un discurso deóntico, marcado por un futuro que ordena, y un vocabulario fuertemente valorativo:

En literatura *debe preferirse* la historia literaria a la *pueril e inútil* preceptiva. Por historia literaria *se entenderá* el estudio de los textos, en su encadenamiento lógico. De ellos *se hará surgir*, no un precepto sino una teoría... El gusto literario *se formará mejor* sobre las obras *selectas*, leyéndolas y comentándolas, que no en *pequeño código de gusto*... (1909: 70) [7].

La literatura nacional no debe utilizarse pues como modelo retórico, del cual desprender *pueriles preceptos*. Se trata en cambio de un valiosísimo archivo, siempre que se aborden los textos desde el punto de vista histórico, en su *encadenamiento lógico* y se pueda extraer de ellos una *teoría*. Éste es el camino que Rojas intenta recorrer en su práctica docente y en sus escritos. Es también en cierto modo el reclamo que los especialistas y docentes contemporáneos plantean al respecto: distinguir las cuestiones vinculadas con la enseñanza normativa y lingüística de aquellas que tienden a la formación de un lector literario.

Historiar la literatura

Historiar la literatura nacional es precisamente la batalla que libra Rojas, entre otros, contra los programas preceptivos y el predominio de la enseñanza retórica, debate que asume un rol central entre los pedagogos, intelectuales y funcionarios de entonces y que trasciende las discusiones puramente lingüísticas [8]. Desde esta perspectiva, el profesor de literatura tiene una auténtica misión cívica. Rojas aclara:

Su misión principal consistirá en la formación del concepto de que la literatura no es vano ejercicio sino esfuerzo trascendental ligado a la existencia misma de la nación. Como consecuencia de ello, cultivará el amor a la lectura, y hará ver las razones de cultura personal y de civismo, que deben hacerles seguir el movimiento intelectual y artístico de su país, cualquiera que sea la actividad a que más tarde se dediquen. El curso así planeado sacrifica todo el enciclopédico caudal de las literaturas extranjeras, porque sin el instrumento del idioma respectivo no se puede hacer acerca de ellos ningún aprendizaje provechoso (1909: 386).

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

Así, en *La restauración nacionalista*, texto en el que hace estos planteos, anterior a la clase inaugural, ya puede verse cuál es el paradigma desde el cual Rojas intenta abordar la enseñanza literaria y humanística en general. Así pretende dar respuesta a una serie de debates que desde fines del siglo XIX en torno a la función y contenidos que debían organizar la *curricula* escolar en la vida moderna [9]. Como vimos, Rojas busca llegar a una síntesis que integre posturas a partir de un retorno a las Humanidades modernas [10]. A partir de eso, construye un potente dispositivo en pleno Centenario para contribuir a la formación identitaria nacional, que tendrá una repercusión “esporádica” en la historia posterior (Pulfer, 2010) [11].

Fundaciones

La restauración nacionalista es precisamente el título a partir del cual Rafael Obligado, justifica la elección de Rojas como fundador de la cátedra de literatura argentina. Al igual que la clase inaugural, el discurso a través del cual Obligado lo presenta aparece en la *Historia de la literatura argentina*, con el fin de legitimar al profesor y su cuestionada asignatura [12]. Los títulos que Rojas ostenta para dicho cargo son, según Obligado, sus obras:

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

Un poeta que ha de restaurar el alma argentina a través de la fundación de su literatura nacional: he ahí la imagen de Rojas. Un quehacer docente que se concreta en sus clases pero también en los textos que continuará publicando: *La biblioteca argentina* (1915-1928) y por supuesto su *Historia*. *Historia* que tiene mucho de manual y antología, *Historia* de la totalidad, pero también *Historia* de “trozos selectos” y consejos pedagógicos y editoriales, *Historia* definida como ensayo filosófico, *Historia nacional* que inaugura monumentos, *Historia* imprescindible en la cosmopolita Argentina del Centenario. Tal como señala Estrín (1999: 97), “...el nacionalismo es siempre construcción futura de monumentos. Historia de la lengua, historia de la literatura, historia cultural amplia para una nacionalidad”. El texto genera un conflicto entre totalidad y selección, particularmente polémico en nuestro país dado que varios intelectuales cuestionaban la existencia de una literatura nacional: son conocidos los casos de Cané y Mitre en el siglo XIX, y nuevas voces se harán oír luego de la operación de Rojas [13]. Esta pulsión por el todo se justifica en la *Historia* por su carácter fundacional. Luego, se podrá elegir, dice Rojas, en tanto, hay que reunir y por consiguiente, construir un sistema teórico hospitalario y heteróclito que congrege [14].

No es por tanto una empresa sencilla. Se trata de acopiar, pero señalar a la vez aquello que vale la pena conservar y evidenciar así el saber necesario para elegir. Si bien el autor aparece como poseedor de la “totalidad”, también tiene como cometido proporcionar la selección de textos célebres (reproduce sólo algunos de los facsímiles que ha reunido; tiene “a su vista” el original que ha conseguido; incluye la reproducción de un fragmento del único ejemplar que se encuentra en su poder; etc.), en medio de aquello que sólo se menciona como muestra de erudición o para ser salvado del olvido: “Abro aquí sobre mi mesa de trabajo, el vetusto infolio, de reseca hojas amarillentas, para buscar los títulos más interesantes, y leo...” (Rojas, 1917-1922: III, 40). A cien años de este planteo, seguimos buscando los “títulos más interesantes”, operación que por supuesto no se resuelve de la misma manera para todos. Mientras que ciertos intelectuales contemporáneos sostienen que “Nosotros tenemos solucionado cierto problema: no tenemos que sentarnos a discutir cuál de las setenta u ochenta obras de Shakespeare tenemos que dar. Debemos pensar simplemente, en cuáles son las estrategias para que alguien pueda leer el *Facundo*.” (Sarlo, 2001: 35), otros piensan que el corpus sigue siendo motivo de debate.

Rojas en sus clases y en sus libros intenta conformar un edificio sólido y coherente. En este sentido, su historia se ajusta perfectamente al análisis que realiza Michel Foucault con respecto a la historiografía en general y a la historia de las ideas en particular [15]. A raíz de esto, durante años se consideró que “la literatura argentina” era esa “construcción de la literatura argentina”, que se basaba en ciertos

supuestos: que la literatura argentina tiene sus orígenes en la cultura grecorromana, su pasado en las letras españolas, abonadas por la "raza americana nativa" y particularmente por el lenguaje del gaucho; que puede dividirse en períodos que entran en diálogo con nuestra historia sociopolítica, vinculados a su vez, aunque a destiempo, con los movimientos artísticos europeos; que no es, sin embargo, una simple emulación de la literatura foránea y requiere por tanto su propia teoría y su propio (y complejo) ordenamiento; que está sustentada por "grandes personalidades" y "obras" que son joyas en medio de la escoria; que tiene en todos los géneros y épocas una etapa embrionaria, otra de consolidación y finalmente una de decadencia y transición hacia la siguiente; que el sistema de la literatura nacional argentina gira en torno de la gauchesca, género privilegiado y fundador no sólo de nuestras letras, sino de nuestra identidad como raza; que la literatura por tanto, habla de otras cosas, tiene un sentido que el erudito sabe desentrañar y transmite valores con los cuales se puede forjar la identidad nacional en un contexto de crisis.

Como dije, esta propuesta estética, histórica y pedagógica se lleva a cabo en las clases de Rojas, en sus programas y también en su *Historia* que puede ser pensada por tanto como un auténtico "manual" [16]. El manual lo sabe todo, pero pauta qué es lo que hay que leer a través de distintas operaciones, entre las que se destaca, por supuesto, el recurso a la historia y, en este caso en particular, las relaciones entre historia literaria e historia política. Tanto aquí como en las introducciones a los tomos de *La biblioteca argentina*, colección de los "clásicos nacionales" que comienza a publicar en forma casi simultánea, Rojas señala permanentemente a través de reflexiones autorreferenciales las exigencias particulares que conlleva la tarea que se ha impuesto. Las decisiones retóricas, teóricas y disciplinares que se deben tomar a cada paso son expuestas por la voz textual, conformándose así una escritura que no sólo engendra la literatura nacional, sino la teoría necesaria para estudiarla y su didáctica propia, en tanto exhibe su propia constitución [17]. Si bien se trata de un discurso que brinda certezas en tanto formula leyes y mandatos (para el Estado, para los docentes, para los lectores), es también palabra que argumenta y que se interroga. Y son tal vez, estas preguntas los aspectos que mayor vigencia pueden tener hoy para quienes seguimos enseñando literatura.

Apuntes de clase

Las publicaciones de Rojas funcionaron como sostén de su labor docente, sin embargo, Dubatti (2004-2005) señala el error de ciertas lecturas críticas que encapsulan el análisis de la *Historia*, por ejemplo, al circunscribirla a su uso en el ámbito universitario [18]. Si bien los rasgos que analizaré a continuación demuestran que este libro es un dispositivo privilegiado para apuntalar la tarea docente de Rojas, es fundamental no perder de vista que para este intelectual la labor educativa excede su trabajo en la

cátedra. Él cree que la literatura educa en la ciudad, en la escuela primaria, en ediciones populares o que al menos excedan un consumo elitista o circunscripto al ámbito académico. Por esto, cuando considero que sus libros acompañan la práctica docente, no niego sus usos políticos en el marco del programa nacionalista: al contrario, me interesa señalar los vínculos entre ambos y el uso didáctico que asume la literatura argentina durante el Centenario.

Hechas estas aclaraciones, sostengo que los libros de Rojas, en tanto sustento de su labor docente, pueden considerarse el material de lectura obligatorio para resolver los trabajos prácticos que propone como profesor; también como los que determinan sobre qué se puede escribir si se pretende ser original (es decir, encontrar aquello que Rojas no haya dicho); son los que aparecen en la bibliografía que acompaña los programas de Literatura Argentina en la carrera universitaria y los que hicieron variar los planes de estudios en las escuelas normales y nacionales; son los que guían y estructuran el dictado de las clases y los seminarios del profesor Rojas. Este carácter de “apuntes de clase” deja en la escritura marcas significativas, que demuestran que los usos pedagógicos de la literatura se ponen en marcha no sólo en las instituciones educativas, constituidas específicamente para ese fin. Sus libros conforman a un lector-alumno, un lector al que se supone que hay que proveer de una serie de conocimientos que no posee, un lector al que hay que “enseñar”, recomendar autores, prevenir; un lector dócil, que ha de modelarse a través de consejos y pautas de lectura. Si de enseñar a leer se trata, hay que indicar, ordenar, desprestigiar versiones contrarias. Usando casi las mismas palabras que aparecen en la “Noticia Preliminar” de las *Obras políticas* de Monteagudo que publica en *La Biblioteca Argentina*, Rojas dice:

Los enemigos de Monteagudo han podido, con sus calumnias, más que él con sus sacrificios. Pero *ha llegado el momento* de la verdadera gloria, con la divulgación de esas páginas suyas. Dejará Monteagudo de ser un mito grotesco para convertirse en un héroe intelectual. Y si he dilatado esta noticia, es porque necesitaba no solamente explicar la estructura *del volumen que titulé Obras políticas*, sino prevenir al joven lector que ha de estudiarlo, contra la leyenda de Monteagudo. Léalo con benevolencia y sin prejuicio, mi joven lector, pues tal es el mejor documento donde puede estudiar a tal personaje, y conocer muchos secretos de nuestra revolución y de su historia (R. Rojas, 1917, V: 58) [19].

El consejo señala un camino de lectura, impide las bifurcaciones, prohíbe tomar atajos. Proclama que el recorrido correcto es el que permite extraer de la literatura ideas y modelos, el que señala personajes nobles, el que rescata valores patrióticos. Los textos se vuelven “modelos” que el profesor obsequia a sus jóvenes lectores-alumnos:

Al comentar este ensayo de Echeverría, no creo hacer el descubrimiento paleográfico de la obra, puesto que está ya publicada sino esclarecer sus ideas y vitalizar un texto muerto... Echeverría ha sido uno de los libertadores del pensamiento argentino; uno de los precursores de la filosofía nacional; y en estética

y política un maestro de nuestros maestros. Aun cuando más no fuese por esa posición privilegiada que le concedió la historia, merecerían sus páginas ser releídas por las nuevas generaciones. Los jóvenes artistas nacionales u profesores de retórica deben volver a ellas... (1917-1922: V, 178).

Aquí se trata más bien de explicar y enseñar, para que se enseñe. Ser maestro de maestros, al igual que Echeverría. La voz del profesor se presenta como el canal a través del cual se acerca a los jóvenes lectores el material desde donde han de establecer comparaciones, investigaciones, críticas y juicios. Repitiendo las palabras presentes en la "Noticia preliminar" correspondiente a las *Reflexiones* de Gorriti, Rojas afirma en su *Historia*: "Yo no pretendo establecer comparación de méritos entre este libro de Gorriti y el de Echeverría o Sarmiento: doy simplemente información cronológica indispensable a quien desee compararlos." (1917-1922: V, 81).

La *Historia*, como un apunte de clase, brinda información y propone líneas de trabajo, como cuando afirma que le "placería que algún joven historiador –por ejemplo algún joven historiador jujeño, paisano suyo para más interés–" (1917-1922: V, 83) completara su investigación sobre Gorriti, como había pedido también en "Noticia preliminar" a las *Reflexiones* publicadas un año antes; o cuando enumera al final del octavo tomo la nómina de temas que habrá que estudiar en adelante; o cuando dicta la lista de libros que hay que consultar para abordar determinado autor, período u obra. A veces en el cuerpo mismo del texto, pero más frecuentemente en notas al pie, el profesor adoptando el plural mayestático, señala incluso el orden en el que debe leerse esta bibliografía complementaria. [20] Además de incluir la recomendación del profesor, el carácter de "apuntes de clase" de esta escritura se evidencia en ciertas marcas de oralidad y determinados recursos propios del diálogo pedagógico. Preguntas retóricas, hipérbaton característicos de la voz de un orador, enumeraciones de preguntas y respuestas, en fin, una serie de operaciones propias del discurso didáctico oral, el de la clase, que se insertan sutilmente en la pulida estructura de esta escritura histórica. Mediante estos procedimientos, la *Historia de la literatura argentina* de Rojas se transformó durante décadas en la lente a través de la cual se leería el corpus de la literatura nacional. La enseñanza de "las letras" se homologó a la enseñanza de su historia y a la promoción de una serie de valores extraliterarios, fuertemente vinculados con el desarrollo de una identidad nacional. Rojas escribió la historia de la literatura y pautó el modo de leerla, enseñó a leerla. Construyó un modelo de lector que respetaría ciertas jerarquías, acudiría a los textos buscando determinadas cuestiones, ordenaría sus lecturas de acuerdo con esquemas establecidos, completaría lo leído con los saberes expuestos por la autoridad. Como una práctica destinada a recibir una versión pulida, perfectamente ubicada en un corpus sólido y completo, se enseñó a leer literatura. Un corsé difícil de soltar delineó el cuerpo lector, diseñando formas deudoras del "programa de argentinización" del Centenario. Tal como señala Graciela Montaldo (1989: 35), Rojas, al igual que otros

intelectuales de esta generación, se abocó a “crear un modelo cultural para el estado”. Este modelo es fruto de una “conciencia histórica” particular y se legitima por años como el paradigma oficial de acceso a la literatura argentina.

A cien años...

Como hemos visto, en el primer Centenario, la lengua y la literatura asumen un rol fundamental para construir cierta figuración identitaria. Se las concibe como prácticas que modelan subjetividades, y en ese contexto en particular, subjetividades nacionales, no ya a partir de la enseñanza de una retórica de la lengua propia sino de una apropiación de cierto recorrido histórico a través de sus textos y figuras emblemáticas. De ahí la importancia de conformar la literatura como un corpus ordenado y explicado de obras enseñables; de ahí la necesidad de intervenir los textos con la palabra docente que explica, introduce, coloca notas al pie, ordena, descubre, valora, aporta datos, relaciona, teoriza y desprende enseñanzas a partir de este valioso dispositivo. Los ensayos de Rojas despliegan estos procedimientos, mientras que sus antologías y colecciones se encuentran rodeadas de numerosos paratextos que condicionan y pautan la lectura de las obras. Su labor como ensayista, coleccionista, antólogo o historiador dialoga fuertemente con su práctica docente delimitando el paradigma no sólo de lo que es la literatura argentina, sino también cómo se la debe enseñar y leer.

Los aniversarios son momentos de gran potencia simbólica; lo sabía Rojas cuando publicó en 1910, “como ofrenda a la patria”, *Blasón de Plata*, texto a partir del cual gesta el programa aquí presentado. Como una piedra arrojada al agua que va generando círculos concéntricos, esa clase se expande en la obra de Rojas y en cierto modo en los debates en torno a la literatura nacional y su enseñanza que se han ido desarrollando a partir de entonces. En este sentido, pareciera que su vigencia no radica tanto en las respuestas sino en las preguntas que planteó: cuáles son los límites de la literatura nacional; cuáles son los géneros que la componen; cuál es la obra que conviene jerarquizar para organizar en torno a ella el corpus de nuestra literatura; cuáles son los protocolos de lectura válidos; cuál es el canon que la enseñanza universitaria y media debe transmitir; cuál es el paradigma más apropiado para estudiar la literatura; qué valores ideológicos, estéticos, lingüísticos o políticos se busca en los textos literarios que se ofrecen a los estudiantes; qué relaciones se evidencian (o se soslayan) entre la serie literaria y la serie social...

A partir de estas cuestiones, Rojas diseñó los “andamios” necesarios para construir el edificio de la literatura argentina. Dos años después de terminar la *Historia de la literatura argentina*, en *Eurindia* (1924), cuando consideró que la obra estaba concluida, anunció el momento de derribarlos:

Ahora estamos en un punto de nuestra argumentación en que podríamos desechar ciclos y cronologías, nomenclatura, retóricas, minucias bibliográficas o biográficas, para atenernos a la síntesis espiritual que buscábamos. Todo aquello es andamiaje, que el arquitecto podría ahora voltear, porque el Templo está ya construido (1924, I, 119).

Sin embargo, hoy en día seguimos interrogándonos y buscando vigas y argumentos que sostengan nuestra labor. Ricardo Rojas hace cien años se hizo esas preguntas y elaboró respuestas en su práctica docente y en su producción intelectual. Hoy, los profesores de nuestro país han recorrido el “Templo” que él fundó: su canon, el texto épico nacional, su concepción de la literatura nacional. Pero aún necesitamos los andamios que no deberían voltearse, para que no se pierda de vista el carácter de “obra en construcción” que toda literatura nacional siempre presenta. Tal vez lo interesante sea que más allá de las metáforas a las que Rojas era aficionado, los caminos que él trazó no llevaban a la “cúpula de un templo”, a la “fronda rumorosa de un árbol”, sino al andamiaje que creyó poder descartar en cierto momento. En lugar de visitar el Templo, muchos docentes seguimos interesados en sus andamios. Desde esta mirada, sus caminos ofrecen recorridos recursivos y cambiantes, que proponen itinerarios múltiples, susceptibles de ser refundados en cada contexto, ya que no hay un “fin de obra”.

Notas

[1] El presente trabajo tiene su origen en mi tesis de doctorado *Cuando la literatura es pedagogía. Historias, antologías y colecciones literarias en las primeras décadas del siglo XX en la Argentina*, dirigida por la Dra. Ma. Del Carmen Coira y la Dra. Mónica Marinone, en la UNMdP ante un jurado integrado por los doctores Mónica Bueno, Aymar de Llano y Martín Castro.

[2] Si bien en el ámbito universitario la inauguración de esta cátedra es fundante, en otros espacios, como el de la educación secundaria, la literatura argentina y su rol en la formación de los ciudadanos había recorrido ya un largo camino. En 1863 se crean los Colegios Nacionales a través de un decreto de Bartolomé Mitre con la función de formar a la clase dirigente, afianzando la idea de “nación” imprescindible en su proyecto político. En este contexto comienza a constituirse la literatura como disciplina escolar, que a lo largo del siglo XIX había estado fuertemente identificada con la enseñanza retórica. En nuestro país, tal como ocurría en Francia según Gerard Génette, este paradigma imponía “una retórica *explícita y declarada*” que funcionaba no sólo como nombre de la materia, sino que se concretaba en una prolongación del estudio literario “en un aprendizaje del arte de escribir” y ponía el acento en el trabajo sobre el estilo, constituyéndose como “una retórica de la *elocutio*” (Genette, 1992: 17-20). El corpus de trabajo lo conformaban los autores clásicos y latinos, a partir de los cuales se promovía la memorización y la copia. Este modelo, imperante también en Argentina en la segunda mitad del siglo XIX, se evidencia en la incorporación de la materia “Composición y ejercitación literaria”, en los planes de 1870 y 1874, acompañados por los *Trozos selectos* de Alfredo Cosson. Tal como señala Gustavo Bombini (2004), en 1884 por iniciativa de Calixto Oyuela y Ernesto Quesada se promueve en el nivel medio la enseñanza de la historia literaria, comenzando con la literatura española como estadio previo para llegar a la americana. A su vez, el abordaje literario asume un carácter valorativo y fuertemente preceptivo, ya que se parte de la literatura para afianzar el dominio de la lengua nacional. A partir de aquí se insiste en una nacionalización de los programas de estudio que se desplazan hacia un enfoque más histórico: el objeto de estudio, el canon y la metodología para abordarlo se vuelven temas prioritarios para los intelectuales y funcionarios de entonces. Los sucesivos proyectos evidencian tensiones entre los modelos preceptivos e históricos, entre el espacio asignado a la literatura argentina, la española y la universal, así como conflictos en cuanto al lugar que deben ocupar las materias humanísticas frente a las prácticas o experienciales. Tiene lugar entonces lo que Bombini (2004) denomina “el pasaje de la retórica a la historia”.

[3] Dice Rojas en *La restauración nacionalista*: “Es exactamente lo mismo que observa el Sr. Unamuno a la distancia y lo que yo he constatado al visitar España. Casi todos nuestros *criollismos* de lenguaje son de la más pura habla castiza.” (1909: 293).

[4] Según Montaldo (2004: 11), éste es precisamente el propósito de sus libros: “... *naturalizar* en la experiencia de los argentinos gran parte de los contenidos que el Estado está compendiando como formas de la ciudadanía nacional y, en algunos casos, enfatizar o corregir esos contenidos.”

[5] Tal como señala Graciana Vázquez Villanueva: “Se postula entonces la corrección ética a través de la corrección lingüística. La lengua enmienda, depura. Corregir la lengua, es corregir la etnia, ya que la lengua no es sólo un elemento constitutivo de la conciencia nacional sino también el sentimiento de pertenencia política a una nación.” (1997: 131).

[6] Sostiene al respecto Pulfer: “En esa empresa toma a la escuela pública como escenario principal de combate. Aunque su estrategia es consensual e ideológica: coloca a la escuela como instrumento potente y eficaz de «nacionalización», «disciplinamiento» y «homogeneización». En esta tarea, Rojas busca unificar de manera sustancial a una población que considera heterogénea y peligrosa” (2010: 20). Mientras que Graciela Di Tullio afirma: “La escuela será el ámbito privilegiado de la acción; a la educación primaria se le confía la tarea de erradicar todo vestigio de los rasgos idiosincráticos y de las características propias de los inmigrantes –valores, cultura y, sobre todo, idioma- para lograr el ideal de un Estado unicultural y monoglosico.” (2002: 15).

[7] El subrayado es mío.

[8] Como sostiene Di Tullio (2003: 47): “No se trata pues de intercambios entre gramáticos –como los hubo en España o Colombia-, sino entre intelectuales que debaten a partir de la cuestión del idioma,

problemas de alcance político, social o cultural, como la formación de la literatura nacional, la función de la educación, las adhesiones o rupturas a sistemas filosóficos o políticos, la posibilidad de adaptación de los paradigmas culturales vigentes a la realidad americana, los criterios de autoridad y prestigio y, fundamentalmente, aunque de manera implícita, las disputas entre grupos que pretendían ejercer un liderazgo cultural y político.” (2003: 47).

[9] En este sentido, la oposición entre cultura científica y cultura literaria, despertada en particular por la polémica entre Mathew Arnold y Thomas Huxley en el mundo anglosajón, se extendió a Europa y a Latinoamérica y tuvo aquí importantes ecos. Cristina Fernández analiza algunas de las respuestas al interrogante “¿Educación científica o educación literaria?” en Latinoamérica, entre ellas las de Martí, Bello, Bunge, Ingenieros y Rojas (Fernández, 2012).

[10] Dice al respecto: Al pretender fundar la nuestra [nuestra escuela] en una / teoría de la enseñanza histórica y las humanidades modernas, creo haber encontrado el verdadero camino, abandonando la interminable cuestión de las humanidades antiguas, más europea que americana, para pedir á la Historia y la Filosofía una disciplina moral en el orden político, y en el pedagógico una conciliación de las letras y de las ciencias, cansadas de disputar sobre el latín, campo entre nosotros de estériles y artificiosas discusiones. (Rojas, 1909: 354).

[11] Ciertos intelectuales conciben a Rojas como uno de los causantes del ritualismo patriótico de la escuela argentina, aunque como es bien sabido, estas prácticas estaban ya instaladas previamente a la publicación de *La Restauración Nacionalista* y se relacionan más bien con la gestión de Ramos Mejía a cargo del Ministerio de Educación. Para otros, en cambio, *La Restauración Nacionalista* no produjo ningún impacto en el sistema educativo y en este sentido, se alinean a la lectura que el propio autor planteó en la reedición de 1922, en cuyo prólogo no duda en presentarse como un “autor maldito”, cuyas palabras son desoídas, sus mensajes ignorados por oponerse al *statu quo* y cuyos libros no cuentan con el apoyo necesario para difundirse. También Graciela Montaldo al referirse a este prólogo, destaca su tono “completamente justificatorio”. Según esta crítica, “Sus autojustificaciones se refieren tanto a la necesidad de explicar lo que está haciendo (sus propósitos nunca parecen quedar suficientemente claros) como a la oportunidad de salir al cruce de sus críticos, muchas veces anticipándose a sus argumentos” (2004: 14). Y, en efecto, muchas de las críticas que reseña Rojas, son las que los intelectuales contemporáneos y posteriores dirigieron a su Informe. Esta representación parece contraponerse también con ciertos hechos, ya que en varios sentidos la propuesta de Rojas de una educación nacionalista no se presentaba tan disonante en una gestión que estaba efectivamente intentando promoverla. Devoto (2002: 66) señala incluso que muchas de sus propuestas “eran ya un lugar común en la élite argentina”. Por último, a partir de las lecturas de FORJA o de la presentación que Fermín Chávez realiza para la reedición de la *Restauración* en la década del 70, se instala una imagen de un primer Rojas como “precursor de revisionismo nacional y popular”, en contraste con el Rojas que apoya la Revolución Libertadora del 55 (Pulfer, 2010).

[12] Esta conferencia se publica en la revista *Nosotros* (Rojas, 1913^a) y en la Revista de la Universidad (Rojas, 1913b) y luego en la “Introducción” a la *Historia de la literatura argentina* (1917).

[13] Antonio Pagés Larraya (1958) comenta que luego del discurso mediante el cual Rojas tomó posesión de la cátedra de Literatura Argentina, el decano de la facultad, Rodolfo Rivarola, manifestó su escepticismo diciéndole “Usted acaba de prometer un riquísimo guiso de liebre, quisiera saber de dónde va a sacar la liebre...” a lo que Rojas respondió “Créame, señor decano, que ya salí a cazarlas desde hace tiempo” (Dubatti, 2004-2005). Desde esta desconfianza inicial, pasando por las críticas de Groussac (1980) que calificó la *Historia* como “floripondio al libro”, hasta las posteriores ironías de Borges, un importante sector de los intelectuales argentinos cuestionaron la extensión y excesiva “amplitud” del proyecto de Rojas.

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

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

[15] Afirma Foucault en la *Arqueología del saber*: "La mayoría del tiempo, el análisis del discurso está colocado bajo el doble signo de la totalidad y de la plétora. Muéstrase cómo los diferentes textos con que se trabaja remiten los unos a los otros, se organizan en una figura única, entran en convergencia con instituciones y prácticas y entrañan significaciones que pueden ser comunes a toda una época. Cada elemento tomado en consideración se admite como la expresión de una totalidad a la que pertenece y lo rebasa. Y así se sustituye la diversidad de las cosas dichas por una especie de gran texto uniforme, jamás articulado hasta entonces y que saca por primera vez a la luz lo que los hombres habían "querido decir", no sólo en sus palabras y sus textos, en sus discursos y sus escritos, sino en las instituciones, las prácticas, las técnicas y los objetos que producen." (Foucault, M., 1970: 200).

[16] Acerca de los manuales de literatura puede verse por ejemplo: Barthes, 1987; Bombini 1991 y 2004 y Kuentz, 1992.

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

[18] Dice Dubatti (2004-2005: 292-293) que en Rojas, "...la cátedra es un medio más para el desarrollo de la doctrina nacionalista, no una finalidad en sí... La cátedra es un avatar más –central, sin duda– del ejercicio nacionalista, una herramienta más para el trabajo de estimular el amor, la conciencia y la praxis del nacionalismo "forma[ndo] en los individuos de cada nación la conciencia colectiva de la nacionalidad a la que pertenecen". Se trata de una tarea cívica y educativa que excede la universidad..."

[19] He destacado en itálica las sutiles diferencias entre la "Noticia preliminar" a las *Obras políticas* de Monteagudo y el texto respectivo en la *Historia de la literatura*, ya que en el primero dice Rojas "Pero se acerca ya el momento de su verdadera gloria, con la divulgación de estas páginas tuyas... necesitaba explicar la estructura y el origen del presente volumen..." (1916^a: 32). Las operaciones de Rojas en el momento de publicación de la *Historia* ya están en acción. La "Noticia Preliminar" está fechada en 1915 y publicada en 1916. La *Historia* se publica un par de años después y ya se han evidenciado cambios en la concepción y lectura de la obra de Monteagudo: el momento que se estaba acercando ya ha llegado, debido obviamente al trabajo de edición y docencia de Rojas.

[20] Véase este ejemplo: "Al estudiante novel o al estudiante extranjero que desee conocer a Rosas, le aconsejamos empezar por el estudio de su época y su medio, en... Después de bosquejar mediante estos libros, el ambiente nacional y provincial, podría leer las obras siguientes, especialmente dedicadas al tirano y su tiempo... A fin de confrontar la leyenda con la historia, conviene conocer otras fuentes documentales: así la prensa de la época, los archivos y memorias. De la prensa rosista recomendamos... / de la prensa antirrosista..." (Rojas, 1917-1922: V, 280-281).

Bibliografía

- Altamirano, Carlos ([1979] 1983): "La fundación de la literatura argentina". *Ensayos argentinos*. Buenos Aires, CEAL.
- Blanco Blanco, Oscar (1999): "La constitución de la historia literaria argentina". Rosa, Nicolás (comp.) *Políticas de la crítica. Historia de la crítica literaria en Argentina*. Buenos Aires, Biblos, pp. 21-31.
- Bombini, Gustavo (1991): *La trama de los textos. Problemas en la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- (2004) *Los arrabales de la literatura*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- [comp.] (1992) *Literatura y educación*. Buenos Aires, CEAL.
- Dubbati, Jorge (2004-2005): "Ricardo Rojas y la 'Literatura argentina' en 1913: Universidad, estudios literarios y proyección político social" *Cuyo. Anuario de filosofía argentina y americana*. Nº 21-22, pp. 287-295.
- Estrin, Laura (1999): "Entre la historia y la literatura, una extensión. La *Historia de la literatura argentina*". *Políticas de la crítica*. Buenos Aires, Biblos, pp. 75-114.
- Fernández, Cristina (2012): *José Ingenieros y los saberes modernos*. Córdoba, Alción.
- Foucault, Michel ([1970] 1987). *La arqueología del saber*. Méjico, Siglo XXI.
- Funes, Patricia (2006) *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Genette, Gérard ([1969] 1992): "Retórica y enseñanza". Bombini, G. [comp.]. *Literatura y educación*. Buenos Aires, CEAL, pp. 17-33.
- Groussac, Paul (1980): *Crítica Literaria*. Buenos Aires, Universidad de Belgrano.
- Kuentz, Pierre ([1972] 1992): "El reverso del texto". Bombini, G. [comp.]. *Literatura y educación*. Buenos Aires: CEAL, pp. 34-65.
- Montaldo, Graciela (2004): "Estudio Preliminar" a Rojas, Ricardo *El país de la selva*. Buenos Aires, Taurus, pp. 9-47.
- Pagés Larraya, Antonio (1958): "Ricardo Rojas, fundador de los estudios literarios sobre literatura argentina". *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 5ª época, Nº 3, julio-septiembre.
- Pulfer, Darío (2010): "Presentación". *La restauración nacionalista*. Buenos Aires, Unipe, pp. 7-45.
- Rojas, Ricardo (1917-1922): *Historia de la literatura argentina. Ensayo filosófico sobre la evolución de la cultura en el Plata*. Buenos Aires, Kraft, [1960].
- (1915-1928): *La biblioteca argentina*. Buenos Aires, La Facultad
- (1909): *La restauración nacionalista. Informe sobre educación*. Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción pública, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- ([1910] 1946): *Blasón de plata*. Buenos Aires, Losada.
- (1913a): "La literatura argentina". *Nosotros*, Nº X, pp. 337-364.
- (1913b): "La literatura argentina". *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Nº XXI, pp. 371- 401.
- ([1924] 1993): *Eurindia. Ensayo de estética sobre las culturas americanas*. Buenos Aires: CEAL.
- Sardi, Valeria (2006): *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Sarlo, Beatriz (2001): "La lectura interpela a la imaginación". Entrevista realizada por Gustavo Bombini. *El Monitor de la Educación* Nº 1, Buenos Aires, pp. 32-35.
- Vázquez Villanueva, Graciana (1997): "Corregir la lengua, corregir la etnia, corregir la nación. La *Restauración Nacionalista* de Ricardo Rojas" *S y C* Nº 125-138.
- Williams, Raymond (2000): *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.