

Cultura Escrita & Sociedad

NÚMERO 11 • DICIEMBRE DE 2010 • GIJÓN • EDICIONES TREA • ISSN 1699-8308

■
TREA
■

Cultura Escrita & Sociedad

Revista Internacional de Historia Social de la Cultura Escrita

DIRECCIÓN: **Antonio CASTILLO GÓMEZ**
Universidad de Alcalá <antonio.castillo@uah.es>

EDICIÓN Y COORDINACIÓN: **Verónica SIERRA BLAS**
Universidad de Alcalá <verox22@hotmail.com>

ENVÍO DE ORIGINALES/REDACCIÓN:
**Seminario Interdisciplinar de Estudios
sobre Cultura Escrita (SIECE)**
Universidad de Alcalá. Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Historia I y Filosofía
C/ Colegios, 2
28801, Alcalá de Henares (Madrid)
Página web: <www.siece.es>
Correo electrónico: <siece@uah.es>

CONSEJO ASESOR (2008-2010): **Márcia ABREU**, Universidade de Campinas (Brasil) • **James S. AMELANG**, Universidad Autónoma de Madrid • **Jean-François BOTREL**, Université de Rennes 2-Haute Bretagne (Francia) • **Fernando BOUZA**, Universidad Complutense de Madrid • **Pedro M. CÁTEDRA**, Universidad de Salamanca • **Guglielmo CAVALLO**, Università di Roma «La Sapienza» (Italia) • **Roger CHARTIER**, École de Hautes Études en Sciences Sociales (Francia) • **Anne-Marie CHARTIER**, Institut National de la Recherche Pédagogique; École Normale Supérieure (Francia) • **Héctor Rubén CUCUZZA**, Universidad Nacional de Luján (Argentina) • **Diogo RAMADA CURTO**, Istituto Universitario Europeo de Florencia (Italia) • **Robert DARNTON**, Harvard University (EE.UU.) • **Emilia FERREIRO**, Instituto Politécnico Nacional de México (México) • **Béatrice FRAENKEL**, École des Hautes Études en Sciences Sociales (Francia) • **Francisco M. GIMENO BLAY**, Universitat de València • **Anthony GRAFTON**, Princeton University (EE.UU.) • **Clive GRIFFIN**, University of

Oxford (Inglaterra) • **María Luisa LÓPEZ-VIDRIERO**, Real Biblioteca, Madrid • **Martyr LYONS**, University of New South Wales de Sidney (Australia) • **Justino PEREIRA DE MAGALHÃES**, Universidade de Lisboa (Portugal) • **Armando PETRUCCI**, Scuola Normale Superiore de Pisa (Italia) • **Francisco RICO**, Real Academia Española • **Marina ROGGERO**, Università degli Studi de Torino (Italia) • **Elisa RUIZ**, Universidad Complutense de Madrid • **Antonio VIÑAO FRAGO**, Universidad de Murcia.

CONSEJO DE REDACCIÓN (2008-2010): **Isabel BECEIRO PITA**, Instituto de Historia, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) • **Carlos Alberto GONZÁLEZ SÁNCHEZ**, Universidad de Sevilla • **Alicia MARCHANT RIVERA**, Universidad de Málaga • **María Luz MANDINGORRA LLAVATA**, Universitat de València • **Ana MARTÍNEZ RUS**, Universidad Complutense de Madrid • **Rita MARQUILHAS**, Universidade de Lisboa (Portugal) • **Diego NAVARRO BONILLA**, Universidad Carlos III de Madrid • **Manuel PEÑA DÍAZ**, Universidad de Córdoba • **Manuel RAMÍREZ SÁNCHEZ**, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria • **Elisa VARELA RODRÍGUEZ**, Universitat de Girona.

EDICIÓN, ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIONES:

EDICIONES TREA, S. L.
María González La Pondala, 98, nave D
33393, Somonte-Cenero, Gijón (Asturias)
Tel.: 0034-985303801 • Fax: 0034-985303712
Página web: <www.trea.es>
Correo electrónico: <trea@trea.es>

DISEÑO Y MAQUETACIÓN: Pandiella y Ocio
IMPRIME: Gráficas Apel
ISSN 1699-8308
D. L.: As. 2.801/2005

Revisión de títulos, resúmenes y palabras clave en inglés: James S. AMELANG.

La edición de esta revista se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación HAR2008-00874-HIST, así como de la Acción Complementaria de Investigación HAR2009-06311-E/HIST, financiados ambos por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Esta revista figura en las siguientes bases de datos:



Sumario / Summary

Cultura Escrita & Sociedad, 11, 2010

Dossier / Dossier

Cultura escrita en México (siglos XVI a XX)
Written Culture in Mexico (XVIth to XXth Centuries)

coordinado por Carmen
 CASTAÑEDA GARCÍA (†)(Centro de
 Investigaciones y Estudios Superiores
 en Antropología Social [CIESAS]-
 Occidente, Guadalajara, México)

7-8	Presentación. Un trabajo pendiente Presentation. Work Pending	SEMINARIO DE HISTORIA DE LA CULTURA ESCRITA (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social [CIESAS]- Occidente, Guadalajara, México)
9-14	Introducción. Descubriendo la Historia de la Cultura Escrita Introduction. Discovering the History of Written Culture	Carmen CASTAÑEDA GARCÍA (†) (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social [CIESAS]- Occidente, Guadalajara, México)
15-42	Las cartillas para aprender a leer: la circulación de un texto escolar en Latinoamérica Cartillas (Primers) for Learning to Read: the Circulation of a School Text in Latin America	Pedro RUEDA RAMÍREZ (Universitat de Barcelona)
43-72	Cultura escrita y Revolución de Independencia en Nueva España: el caso de Guadalajara y su región Written Culture and the Independence Movement in New Spain: Guadalajara and its Region	Carmen CASTAÑEDA GARCÍA (†) (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social [CIESAS]- Occidente, Guadalajara, México)
43-72	Reflexiones sobre la comunicación escrita de un grupo indígena mexicano Reflections on the Written Communication of a Mexican Indigenous Group	Marina GARONE GRANVIER (Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Bibliográficas)
73-95	«De sus ojos depende mi vida», Diario anónimo. Guadalajara, 1869 «De sus ojos depende mi vida». An Anonymous Diary, Guadalajara, 1869	Alma DORANTES GONZÁLEZ (Instituto Nacional de Antropología e Historia de México)
96-119	Francisco Orozco y Jiménez, el arzobispo que gobernó por correspondencia Francisco Orozco y Jiménez, the Archbishop who Governed by Correspondence	Julia PRECIADO ZAMORA (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social [CIESAS]-Occidente, Guadalajara, México)
120-145	El álbum biográfico de Guadalupe Martínez Villanueva: cultura oral y escrita en Guadalajara, 1920-1970 The Scrapbook of Guadalupe Martínez Villanueva: Oral and Written Culture in Guadalajara, 1920-1970	María Teresa FERNÁNDEZ ACEVES (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social [CIESAS]- Occidente, Guadalajara, México)

Estudios / Studies

- | | | |
|---------|---|--|
| 172-191 | De lo racional a lo nacional: ambigüedades de la lectura escolar entre la Memoria de Amadeo Jacques y La restauración nacionalista de Ricardo Rojas
From the Rational to the National: Ambiguities of School Reading from the Memoria of Amadeo Jacques to La restauración nacionalista of Ricardo Rojas | Diego Bentivegna (Universidad de Buenos Aires; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) |
|---------|---|--|
-

Lecturas / Readings

- | | | |
|---------|---|--|
| 193-195 | La cultura escrita y el mundo colonial ibérico
Written Culture and the Iberian Colonial World
[reseña de Leila MEZAN ALGRANTI y Ana Paula MEGIANI (orgs.): <i>O império por escrito: formas de transmissão da cultura letrada no Mundo Ibérico (séculos XVI-XIX)</i> , São Paulo: Alameda, 2009] | Adriana Angelita da CONCEIÇÃO (Universidade de São Paulo) |
| 195-198 | El arte del extracto
The Art of the Extract
[reseña de Alberto CEVOLINI: <i>De arte excerpenti. Imparare a dimenticare nella modernità</i> , Florencia: Leo S. Olschki Editore, 2006] | José Antonio MILLÁN |
| 198-200 | Las cartas en sus imágenes
Letters in their Images
[reseña de Cécile DAUPHIN y Danièle POUBLAN: <i>La Lettre, mise en scène dans les gravures (1800-1920)</i> , Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009] | Arlette FARGE (Centre National de la Recherche Scientifique, CNRS) |
| 201-202 | Escritura femenina y viajera
Women's Travel Writing
[reseña de Alberto EGEA FERNÁNDEZ-MONTESINOS (coord.): <i>Viajeras románticas en Andalucía. Una antología</i> , Sevilla: Centro de Estudios Andaluces; Junta de Andalucía; Consejería de la Presidencia, 2008] | Alicia MARCHANT RIVERA (Universidad de Málaga) |
| 202-205 | A la búsqueda de lectores reales
In Search of Real Readers
[reseña de Martyn LYONS: <i>A History of Reading and Writing in the Western World</i> , Houndmills; Basingstoke; Hampshire: Palgrave Macmillan, 2010] | Ana MOSQUEDA (Universidad de Buenos Aires; Universidad de Alcalá) |
| 206-208 | La biografía de moda. (Un estudio necsario)
Fashionable Biography: A Much Needed Study
[reseña de Manuel PULIDO MENDOZA: <i>Plutarco de moda. La biografía moderna en España (1900-1950)</i> , Mérida; Cáceres: Editorial Regional de Extremadura; Universidad de Extremadura, 2009] | Manuel ALBERCA (Universidad de Málaga) |
| 208-210 | El engranaje censor: la intrahistoria de los índices italianos
The Machine of Censorship: The Inner History of the Italian Indices
[reseña de Elisa REBELLATO: <i>La fabbrica dei divieti. Gli Indici dei libri proibiti da Clemente VII a Benedetto XIV</i> , Milán: Edizioni Sylvestre Bonnard, 2008] | Fermín de los REYES GÓMEZ (Universidad Complutense de Madrid) |
-

212-215 Autores / Authors

218-221 Normas para la presentación de originales / Style sheet for submissions

De lo racional a lo nacional: ambigüedades de la lectura escolar entre la *Memoria* de Amadeo Jacques y *La restauración nacionalista* de Ricardo Rojas

- ❖ Diego BENTIVEGNA [Universidad de Buenos Aires; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)]

RESUMEN: En este artículo analizo las representaciones del universo de la lectura en dos textos fundamentales en la configuración de la Escuela Secundaria argentina moderna. Me centro, por un lado, en la *Memoria* del pedagogo francés Amadeo Jacques de 1865. En ella rastreo las huellas de una concepción ilustrada de la lectura, que reposa en la ambigüedad entre la lectura de los textos impresos, concebida como una instancia fundamental para el acceso al mundo del saber legítima, y la desconfianza logocéntrica hacia la palabra impresa, en especial el manual como instancia de anquilosamiento del saber. Por otro lado, trabajo las representaciones del universo de la lectura en *La restauración nacionalista* de Ricardo Rojas de 1909. En este texto, que debe ser situado en un contexto de reconsideración crítica de la tradición ilustrada representada por Jacques, me detengo en la revalorización del manual como instancia fundamental en la construcción de un espacio nacional simbólicamente homogéneo; construcción en la que la institución escolar y, en especial, las materias humanísticas, juegan un rol fundamental. Analizo, además, el

ABSTRACT: In this paper I try to analyze the various representations of the universe of reading in two fundamental texts from the period which saw the consolidation of the modern Argentine high school. Firstly, I centre my analysis on the 1865 *Memoria* of the French educator Amadeo Jacques. I find in that text the traces of an enlightened approach to reading, lodged in the ambiguity between reading printed texts as a basic means of access to legitimate knowledge, and the logocentrist mistrust towards the printed word. These will be looked into, primarily, with a special emphasis on the textbook as an obstruction to the true process of learning. Secondly, I work with the representations of the universe of reading in Ricardo Roja's *La restauración nacionalista* of 1909. This text must be placed in a context of critical reconsideration of the enlightenment tradition Jacques represented. I analyse the revaluation of the textbook as playing a major role in the construction of a symbolically homogeneous nation space, a process in which the school and humanistic studies played a leading role. I also study the displacement of the negative values generally associated

desplazamiento de los valores negativos asociados, en general, a la palabra impresa en el ámbito de las lecturas consideradas como peligrosas desde el punto de vista de la construcción de una identidad nacional homogénea. En síntesis, a través del contraste entre ambos textos, muestro las continuidades y las rupturas en las representaciones del universo de la lectura en un amplio período de construcción, expansión y consolidación del sistema educativo argentino.

PALABRAS CLAVE: Lectura; Representaciones; Nación; Ilustración; Nacionalismo; Manuales; Escuela; Argentina; Estudios literarios.

with the printed word within the field of readings considered dangerous from the point of view of the construction of a homogeneous national identity. In short, by means of a contrast between the two texts, I try to demonstrate the continuities and ruptures between the representations of the universe of reading during a lengthy period of construction, expansion, and consolidation of the educational system in Argentina.

KEYWORDS: Reading; Representations; Nation, Enlightenment; Nationalism; Textbooks; School; Argentina; Literary Studies.

1. La lectura: un campo ambiguo

EN EL AÑO 1865, el filósofo francés Amadeo Jacques, emigrado a América del Sur tras los sucesos revolucionarios de 1848 en París y ex rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, envió un escrito de carácter burocrático al Ministerio de Educación argentino. Más de 40 años más tarde, en 1909, Ricardo Rojas, uno de los intelectuales más influyentes del denominado primer nacionalismo argentino,¹ elevó ante ese mismo organismo estatal un detallado informe sobre el estado de la Escuela Media argentina, que publicó bajo el título *La restauración nacionalista*. Se trata, en ambos casos, de intervenciones particularmente importantes para reflexionar acerca de los modos de percepción de los elementos que configuran la cultura escolar legítimamente transmitida a través del sistema educativo, concretamente de las escuelas secundarias. Ambos textos son, además, documentos privilegiados para indagar en dos momentos cruciales de la historia de la Escuela Secundaria argentina.

En el caso de la *Memoria* de Jacques, nos hallamos, en efecto, ante un documento producido por el que fuera inspirador de la construcción de la Escuela Media argentina moderna durante el Gobierno de Bartolomé Mitre (1862-1868), durante cuya gestión se propició la expansión de la red de los bachilleratos

¹ La expresión se debe a PAYÀ y CÁRDENAS, 1978.

nacionales, que se extendió a lo largo y ancho del territorio de la República y que se orientó, fundamentalmente, a la formación de las élites dirigentes provinciales.² El texto de Ricardo Rojas, por su parte, producido al final de un complejo proceso histórico que incluye la clausura del conflictivo período denominado como «organización nacional», con la incorporación definitiva de los territorios patagónicos y la federalización de Buenos Aires en 1880, el cambio en el panorama poblacional del país con el crecimiento de la inmigración europea, el desarrollo de diferentes sectores de la industria y de los servicios, y el aumento de la actividad política y sindical, representa un intento de intervención, desde una óptica nacionalista apegada a la institucionalidad republicana³, en la formación de una Escuela Secundaria que, ampliada ya a los sectores medios de origen inmigratorio, estuviera en condiciones de construir simbólicamente una imagen homogénea de la nación.

El objetivo de este artículo es dar cuenta de los discursos sobre la lectura que se despliegan en estos dos textos y que, teniendo en cuenta la importancia de ambos, permiten reflexionar sobre algunos de los elementos constitutivos de las representaciones hegemónicas del acto de leer en un amplio período de la historia argentina. Me centraré en el complejo «universo de la lectura» al que se refieren ambos textos y que incluye tanto las representaciones de la lectura como acto, como las representaciones del libro, en especial del manual y sus relaciones con los planes de estudios de las materias humanísticas. Lo que me interesa subrayar a través del análisis de estos escritos es que el objeto «lectura» se presenta en ellos franqueado por una serie de tensiones que pueden considerarse constitutivas en la concepción moderna del acto de leer. En principio, en estos discursos la lectura es percibida como un acto individual aislado y aislante -un acto con una fuerte dosis de autonomía, ligado a lo íntimo y relacionado directamente con la construcción de la subjetividad-. Pero, además, la lectura es concebida en los mismos como una práctica colectiva capaz de unir a los lectores a través de valores ideológicos y políticos compartidos por una comunidad de lectura que funciona como paradigma o como punto de partida de una comunidad nacional orgánica.

² Véanse, al respecto, SOLARI, 1991; SANGUINETTI, 1963; CUCCUZZA, 1995; PUIGRÓSS, 1990; y DUSSELL, 1997.

³ Remito a DEVOTO, 2002, 61.

Asimismo, estos dos discursos sobre la lectura plantean, cada uno a su modo, reapropiaciones simbólicas de la tradición que asocia letra escrita, anquilosamiento del pensar y, en última instancia, muerte. Si la lectura y el material impreso funcionan, en la tradición ilustrada, como garantía del ingreso de los sujetos en una esfera que podemos denominar «moderna», es decir, reinscribe a los sujetos en un espacio relativamente unificado por el Estado, como ciudadanos libres y responsables; la lectura escolarizada, tal y como se presenta en las obras de Jacques y de Rojas es, al mismo tiempo, percibida como un obstáculo para un saber entendido como desarrollo y como proceso autónomo y libre.

2. Amadeo Jacques: manual, copia, reproducción

La *Memoria* ministerial que presentó en 1865 Amadeo Jacques es el resultado de su participación en la comisión encargada de elaborar un nuevo plan de estudios para los colegios nacionales durante la presidencia de Bartolomé Mitre.⁴ El documento ha sido considerado como la verdadera «herencia» teórica del pedagogo francés, cuyo papel es central en la conformación de los planes de estudio de la Escuela Secundaria argentina. Representa, en efecto, un texto fundacional en lo que se refiere a la construcción de un imaginario de Educación Media pública y estatal en el país.

El fundamento de lo que Jacques denomina en su *Memoria* «Segunda Enseñanza» reposa en un modelo teórico y en un modelo institucional jerárquico. En lo que se refiere al modelo teórico, lo que propone Jacques es una noción arbórea de «conocimiento general», que se despliega en una serie de disciplinas

⁴ Amadeo (Aimée) Jacques, nacido en 1813, estudió Filosofía bajo la dirección de Victor Cousin y fue profesor de esta disciplina en la Escuela Normal Superior de París. Tras los sucesos revolucionarios de 1848, se trasladó al Río de la Plata, dedicándose a actividades comerciales y educativas. Fue director del Colegio Nacional de la ciudad de Tucumán y, desde 1863 hasta su muerte, en 1865, del Colegio Nacional de Buenos Aires. La *Memoria*, considerada su testamento pedagógico, es el resultado del trabajo que el pedagogo realizó en el marco de la comisión para la elaboración del proyecto del Plan de Instrucción General y Universitaria, designada por Decreto del 3 de marzo de 1865 e integrada también por Juan María Gutiérrez, Juan Thompson, José Benjamín Gorostiaga y Alberto Larroque. La comisión se pronunció el 6 de diciembre de ese mismo año a favor de la creación de un Bachillerato único de seis años, preparatorio para los estudios universitarios, divididos a su vez en cuatro ramos principales o facultades. Puede consultarse, sobre este tema, VERMEREN, 1998.

básicas, entre las cuales las materias humanísticas, incluida por supuesto la Literatura, ocupan un lugar determinante.⁵

Así, para Jacques, el lugar de anclaje de la «Segunda Enseñanza» es una entidad abstracta e indeterminada, cuyo estatuto se presenta como puramente lógico y cognitivo, incontaminado de contenidos políticos, lo que la generación de los intelectuales del Centenario de la Revolución de Mayo (1910), con Ricardo Rojas y Manuel Gálvez a la cabeza, someterá a una severa crítica. Nos referimos a la noción abstracta que Jacques denomina como «inteligencia humana»:

Arriba de toda esta variedad de aplicaciones está la inteligencia humana, de la cual todo dimana y todo se deriva, cuyas facultades son solidarias una de otra y cada una de las demás, y que necesita hasta en sus más humildes empleos todas sus fuerzas nativas, desarrolladas y dirigidas por la educación. Por lo tanto, arriba de todas las enseñanzas especiales, es preciso que haya en una nación civilizada una enseñanza general que cultive todo el entendimiento, robusteciendo y docilizando todos sus poderes naturales.⁶

El preconstruido discursivo en el que basa su discurso Jacques se despliega, en este fragmento, en una red metafórica de significaciones espaciales.⁷ La esquematización que se pone en juego apela a analogías que se insertan en un paradigma arbóreo:⁸ en efecto, el objeto discursivo «inteligencia humana» se ancla en expresiones subordinadas sintácticamente, que conforman un campo semántico espacial («dimanar», «derivar»). Los elementos del sistema de pensamiento postulado por Jacques se despliegan horizontalmente («cuyas facultades son solidarias una de otra y cada una de las demás») y se organizan, a su vez, verticalmente («arriba») en un sistema de oposiciones binarias («adentro/afuera», «arriba/

⁵ En el Colegio Nacional de Buenos Aires, dirigido por Jacques, fue su compatriota Alfredo Cosson quien se encargó de impartir la materia de Literatura. Cosson fue, además, el autor de una de las antologías de literatura más conocidas y empleadas en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX. Véase COSSON, 1916.

⁶ Cfr. JACQUES, 1945, 19.

⁷ Empleo los conceptos de «preconstruido discursivo» y de «anclaje» de acuerdo con GRIZE, 1989, 152-168. Sobre el mismo y el Análisis del discurso remito a ARNOUX, 2008, en especial las referidas al *Manual de Historia de Chile* de Vicente Fidel López (1843).

⁸ En relación con lo arbóreo como modo de conceptualización del espacio del saber, véanse DELEUZE y GUATTARI, 2001; y ECO, 1992, 145-165.

abajo») que, por su aparición regular a lo largo de todo la *Memoria*, adquieren una connotación axiológica.⁹ Como la propia «inteligencia», que es objeto de desarrollo y de dirección, y que «dimana» más allá de ella misma, el modelo institucional arbóreo que propone Jacques se despliega en el espacio nacional por desdoblamiento y por mimesis. De este modo, si la analogía es lo que está en la base del razonamiento discursivo de Jacques, es ese mismo tropo el que orienta la efectividad del texto en términos de política pedagógica.

En lo que se refiere al «modelo institucional» de Jacques, las prácticas de «imitación» y de «reproducción» ocupan un lugar central, como si la condena del educador francés al ejercicio retórico de la copia, de la trascripción, se reintrodujera por la ventana de la Historia. Se trata, así, de reproducir un modelo institucional, el del Colegio Nacional de Buenos Aires —que reproduce, en el imaginario reproductivo de Jacques, el modelo fundacional de la *École Normale de París*—, al resto de la República:

Está hoy [la Enseñanza Secundaria] notablemente representada en Buenos Aires por el departamento de estudios preparatorios de la Universidad de la Provincia y por el Colegio Nacional, que ya cuenta dos años y medio de existencia, y sigue su camino trazado de antemano por un programa de estudios publicado y revestido de la aprobación superior. Se trata, pues, mucho menos de crear que de discutir lo que existe, para arribar por un examen atento a completarlo y mejorarlo.¹⁰

La analogía entre pensamiento y especialidad se alarga o «prolonga», por usar la expresión de Chaim Perelman,¹¹ hasta el ámbito de la política educativa. En efecto, el «hacer cognitivo» de la mente se presenta, de este modo, como un «hacer político-pedagógico» a través de la expansión, mediante la reproducción del Colegio Nacional, del sistema escolar.

A partir de estos supuestos teóricos y políticos, Jacques se interroga acerca del lugar del libro de texto en la Enseñanza Secundaria. Aun cuando el «intelecto» humano se presenta en la propuesta del pedagogo francés como una entidad autónoma y jerarquizada, como una práctica separada de las prácticas materiales

⁹ Para una descripción de este proceso de valorización de términos «neutros», remito a PERELMAN, 1997, 157.

¹⁰ Cfr. JACQUES, 1945, 17.

¹¹ PERELMAN, 1997, 159.

concretas, su intervención en el campo de la Pedagogía parece afirmar la inseparabilidad entre el saber y el soporte material que lo vehiculiza, con especial atención al problema de los apuntes de clase y de los manuales escolares.¹² Lo que me interesa destacar del informe de Jacques, desde la perspectiva de una reflexión histórica sobre la lectura escolarizada en Argentina, es la presencia en el mismo de una serie de ambigüedades que recorren las representaciones sobre el libro de texto en la Escuela Secundaria y que pueden ser consideradas, desde este punto de vista, como constitutivas: la afirmación, por un lado, de su necesidad como instancias de unificación de prácticas y saberes escolares; y, por otro, el carácter peligroso, alarmante, del texto escrito, en la medida en que éste hace del movimiento inmanente del espíritu un protocolo, una rutina, una práctica no reflexiva. Jacques pone de manifiesto un conjunto de tensiones que se dan cita en el interior de la tradición humanista y letrada —en la que va a desarrollarse el sistema de la Escuela Media argentina— y en cuyo «espíritu» se insertarán las primeras cátedras de Literatura nacional (en lo referente al uso del texto impreso como instrumento didáctico).

¿Cuáles son los textos escolares que se deben adoptar en los Colegios Nacionales?, se pregunta Jacques. A esta pregunta, yo contesto siempre: «Todos o ninguno». «Todos», porque no existe uno que sea tan malo que no podamos sacar de él algún partido; y «ninguno», porque no hay ni tan siquiera uno que sea absolutamente perfecto, y aun cuando existiera, deberíamos dudar en «adoptarlo», porque «adoptar», referido a la enseñanza oficial, es prescribir y, por consiguiente, «exclure», entronizar la rutina y apagar en el profesor el espíritu de indagación y en el discípulo el interés por aprender (que se alimenta principalmente de la variedad y de lo imprevisto de la enseñanza), así como inmovilizar en una sola forma y luego matar la instrucción, «que vive del movimiento y del progreso».¹³

El universo metafórico desplegado por el discurso de Jacques contrapone, de esta manera, el movimiento en sentido vertical del saber, que veíamos operando en la cita anterior, y la horizontalidad e inmovilidad de la escritura y de la lectura. Por todo ello, el lexema «libro» se identifica, a partir del rasgo semántico de la inmovilidad, con la quietud y con lo previsible, contraponiéndose al movimiento y a la inquietud no del todo esperable del saber validado, «que vive del

¹² Para las relaciones entre la lectura como práctica cultural y el soporte material de los textos, remito, entre otros, a CHARTIER, 1999, 110.

¹³ Cfr. JACQUES, 1945, 42.

movimiento y del progreso». De esta manera, y sobre la base del funcionamiento intertextual de la metáfora,¹⁴ se articula en un solo sintagma el proceso cognitivo (el «movimiento» del saber y del «progreso»), el lexema que funciona como un ideograma privilegiado en el proceso político y económico desencadenado en Argentina desde la caída del Gobierno de Juan Manuel de Rosas en adelante.

Otro punto esencial que se plantea en el discurso de Jacques es el de la relación entre libro de texto y plan de estudios. En este sentido, el programa, en tanto enunciado burocrático de Estado, funciona como garantía de unidad frente a la dispersión de sentidos que supone la pluralidad de libros de texto, no controlable hasta las últimas consecuencias:

Este programa le señala y le mide con exactitud la materia que él debe enseñar y la porción de verdades científicas o de conocimientos literarios que él debe a toda costa y de cualquier modo hacer penetrar en el entendimiento de sus discípulos. Del método más eficaz para proceder a esto él es juez; el libro que lo auxilia en esto, él lo elige. Digo: el libro, pero en la realidad no será un libro a exclusión de los demás lo que el profesor elegirá. Teniendo la libertad y por consiguiente la responsabilidad de esta elección, ha de querer ciertamente conocer cuantos tratan de la materia cuya enseñanza le está encargada; pues en todos ellos puede y debe haber algo de bueno.¹⁵

Así, la representación del libro de texto se esquematiza sobre la base de una «clase objeto» desplegada en una red discursiva clausurada por el privilegio de la voz, de la *phoné*, sobre la escritura.¹⁶ Inserto en esta tradición pedagógica, que ressignifica la importancia litúrgica y catequística de la palabra hablada, el discurso de Jacques trabaja con la representación de una voz que queda inserta en las marcas dialógicas que atraviesan el propio discurso de Jacques («digo», «contesto», etc.). En este proceso de clausura del sentido (o de «sutura», en la terminología adoptada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe), términos como «autor» y como «lección» (un lexema recurrente como título de manuales en uso en la

¹⁴ Eco, 1998, 176 y siguientes.

¹⁵ Cfr. JACQUES, 1945, 44.

¹⁶ Utilizo el término «clase-objeto» tal y como lo hace la Semiología del razonamiento. Véase, al respecto, GRIZE, 1989, 152-168. Para la insistencia en las metáforas de la impresión y de la escritura en relación con los procesos del pensamiento y de la memoria en la Filosofía occidental puede consultarse RICOEUR, 2004, 21 y siguientes.

Escuela Media y en la Universidad) aparecen desplazados de lo escrito a lo oral. «Autor» ya no implica necesariamente «escritor» (y, como consecuencia, desaparecer, devenir cadáver de la escritura), sino «sostén» de un acto de habla oral, así como el lexema «lección» no hace ya referencia al recorrido visual de un texto escrito, a la *lectio*, sino a una percepción auditiva, en un sentido más cercano al sentido premoderno del verbo «leer», que analiza Roger Chartier en el mundo hispánico del Siglo de Oro.¹⁷

De esta manera, Jacques pone en juego una serie de ambigüedades («acción/pasividad», «leer/escribir», «ver/escuchar», «reproducir/crear») que articulan el espacio simbólico de las representaciones de la lectura en el momento de constitución del sistema educativo argentino. Si, por un lado, el libro de texto, en tanto que participa de las herramientas letradas que están en la base del proceso de modernización, es percibido como una instancia central de apertura a mundos culturales letrados y consecuentemente valorizados de manera positiva, al mismo tiempo es visto como un instrumento que, en la medida en que participa de la fijación y del carácter «cadavérico» que supone la letra escrita (y más aún la letra impresa), anquilosa un saber concebido como proceso y como transformación. Se distribuyen así, a lo largo del discurso de Jacques, los elementos constitutivos de una concepción negativa del manual escolar que representa una de las constantes en las representaciones de manual vehiculizadas por el discurso crítico y por el discurso pedagógico en Argentina.

El libro de texto no es sólo el componente esencial de la maquinaria de formación de un espacio público moderno y democrático, sino también, como contrapunto de ello, el lugar imaginario en el que esa formación, concebida como un proceso de desencadenamiento de transformaciones de las relaciones productivas y de las relaciones sociales, encuentra un lugar de fijación que exige ser superado mediante la palabra hablada, declamada, del profesor. En el discurso de Jacques, es

¹⁷ «Dans tous ces cas, l'entrée en littérature des lecteurs les plus humbles et les plus nombreux repose sur l'acquisition de la capacité à lire individuellement ou sur l'écoute des textes lus à haute voix. Dans l'Espagne du Siècle d'Or, le verbe *leer* ne désigne que rarement la lecture faite en silence. Ses significations premières sont lire à voix haute, réciter à mémoire ou écouter». («En todos estos casos, el ingreso en la literatura de los lectores más humildes y más numerosos reside en la aplicación de la capacidad de leer individualmente o escuchar los textos leídos en voz alta. En la España del Siglo de Oro, el verbo *leer* no designa sino raramente a la lectura hecha en silencio. Sus significaciones primeras son leer en voz alta, recitar de memoria o escuchar»). Cfr. CHARTIER, 2001, 798.

ella, la voz, la que da vida al texto muerto, la que encarna el saber concebido como un proceso, como un movimiento capaz de poner en acción el pensamiento:

Leerán [los alumnos] cada día su lección, no en la letra muerta de un libro que vendrían después a salmear, sino en esa palabra animada, que tiene siempre algo de dramático y a la cual el ademán, el gesto y la actitud misma del profesor, darán no sé qué fuerza persuasiva, que nunca la tiene la letra de molde. La enseñanza verbal con la variedad inevitable y lo imprevisto de sus explicaciones, que nacen muchas veces de la inspiración del momento, con y por sus incertidumbres mismas que reflejan en algo el trabajo de la invención, he aquí la enseñanza verdaderamente eficaz, la que abre los entendimientos.¹⁸

La «salmodia» es, en la concepción ilustrada de Jacques, el lugar en el que se manifiesta la barbarie como voz enunciativa coral, como el producto de un sujeto colectivo de enunciación. En este punto, resulta sintomático recordar uno de los fragmentos de la *Excursión al río Salado y al Chaco*, que Jacques emprende para el Gobierno nacional en 1856. Leemos en la misma, en referencia al canto ritual de las mujeres cristianas que esperan a los soldados en el fortín Bracho, en el chaco santiagueño, lo siguiente:

Desde que la tropa se marchó, las mujeres del Bracho se reunían cada tarde y cantaban una especie de salmodia con un tono triste bastante conmovedor [...]. En lo que principalmente he notado el carácter semi-salvaje propio de estas regiones, vecinas todas de la barbarie, ha sido en el acento de esos gritos de dolor; los sollozos forman allí como una frase musical que se solfea en un tono convencional y que se repite, siempre igual, por intervalos tan fijos como si estuvieron arreglados en «silencios».¹⁹

La otra cara de esta salmodia asignificante es, en el relato expedicionario de Jacques, el discurso ordenado, claro y jerarquizado que encuentra, como dato de la existencia de un espacio racional irreductible, en un ambiguo cautivo cordobés (quizá un malhechor que decidió, como Martín Fierro y Cruz en el poema de José Hernández, pasarse del lado del indio), quien «a pesar del hueso fracturado, se

¹⁸ Cfr. JACQUES, 1945, 45.

¹⁹ *Ibidem*, 128-129.

puso a hablar lo más naturalmente del mundo, respondiendo a todas las preguntas con una claridad perfecta, una elegancia de dicción y una pureza de lenguaje que son raras hasta en las clases acomodadas de las grandes ciudades». ²⁰ La «claridad» que, por un momento, disipa la barbarie, en efecto, se entiende como un conjunto de valores (la precisión, la no redundancia, la articulación entre las frases) que, para el discurso ilustrado en el que Jacques se inscribe, deberían caracterizar a la palabra hablada. ²¹

En la intervención pedagógica, por su parte, la salmodia es superada por la palabra individual y racional. Es el predominio de lo oral sobre lo escrito, de la «lección» oral sobre el anquilosamiento (o, como dirá José Enrique Rodó medio siglo más tarde, en uno de los ensayos de *Próspero* en el «cadáver de la escritura») ²² lo que está en la base de la reivindicación del papel activo del alumno, que es quien debería confeccionar, a partir de los apuntes de las lecciones del profesor recogidas en clase, su propio libro de texto:

El cuaderno en el que irán copiados y reunidos esos dictados, ya será una cosa en que el estudiante habrá puesto algo de suyo; será, en cierto respecto su obra. Se interesará por lo tanto en ella más que en el libro impreso que es para él un extraño. Al consultar y repararlo, encontrará en él como un eco de la lección oral, que le hará revivir entera en su mente. ²³

Los peligros de la letra impresa aparecen, de esta manera, anclados en una concepción positivista del saber como un acceso directo y transparente a lo real. El mal de la escritura y, más específicamente, el mal del manual, radica en su carácter de instrumento de mediación entre el mundo y el sujeto que conoce.

3. Ricardo Rojas: lectura y disciplinas nacionales

La fundamentación ideológica de una política cultural nacionalizante propugnada por los intelectuales-funcionarios argentinos a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, que ha sido caracterizada como un nacionalismo de Estado, ²⁴

²⁰ *Ibidem*, 146.

²¹ ARNOUX, 2008.

²² RODÓ, 1913.

²³ Cfr. JACQUES, 1945, 44.

²⁴ Véase, entre otros, BERTONI, 2001.

encuentra en el sistema escolar su principal punto de articulación y hace del manual una herramienta privilegiada de unificación simbólica del espacio nacional. En este marco de nacionalismo cultural y pedagógico, se elabora una concepción de manual que toma particular énfasis en los años del Centenario de la Revolución de Independencia (1910) y que emerge recurrentemente en los discursos sobre la lectura de la época, que tienden a revalorizar el papel del manual no sólo como herramienta estrictamente didáctica, sino también como objeto con capacidad para operar en términos políticos.

Los diversos componentes de este discurso político-cultural nacionalista que se elabora a finales de la década de 1880 son retomados por Ricardo Rojas²⁵ en *La restauración nacionalista*, informe acerca de la situación de la enseñanza de la Historia y del programa para una enseñanza centrada en las Humanidades nacionales que éste redacta tras visitar distintos centros de Enseñanza Media en diferentes países de Europa. En este texto se incluyen reflexiones acerca no sólo de los aspectos teóricos y metodológicos que deberían asumir los estudios humanísticos, sino también acerca del lugar del instrumental pedagógico en la enseñanza. Así, Rojas se detiene en las características, las ventajas y los criterios de producción y difusión de mapas, láminas, museos, bibliotecas y, por supuesto, manuales, considerados como objetos centrales para el desarrollo de una política cultural conducente a la construcción de un sujeto nacional homogéneo.

²⁵ Ricardo Rojas nació en la ciudad de Tucumán en 1882 en el seno de una influyente familia santiagueña. Pasó su infancia y su adolescencia en la ciudad de Santiago del Estero, de la cual su padre, Absalón Rojas, fue gobernador entre 1886 y 1889. Finalizado el Bachiller, se traslada a Buenos Aires, donde continúa sus estudios en la Facultad de Derecho, que interrumpe antes de obtener el título de abogado. En el año 1907 es enviado a Europa por el Ministerio de Instrucción para estudiar la enseñanza de la Historia en los colegios secundarios. En 1909 comienza a dar clases de Literatura en la Universidad de La Plata. En el año 1913 se le otorga la recién fundada cátedra de Literatura Argentina en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Entre 1926 y 1930 desempeña el cargo de rector de esa Universidad. Durante este período, funda el Instituto de Literatura Argentina, el Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas y la Escuela de Archivistas. Ligado a la Unión Cívica Radical, es confinado por un período en la cárcel de la región austral de Tierra del Fuego como consecuencia del golpe de Estado que en 1930 derroca al presidente Hipólito Yrigoyen. Fallece en 1957. Entre sus obras, además de *La restauración nacionalista*, destacan: ROJAS, 1907 [1965], 1924, 1933, 1945, 1933 y 1917-1922. Para ampliar las cuestiones biográficas relativas a Ricardo Rojas remito a CASTILLO, 1999.

El fin, en este afán de organización nacionalizante de la cultura, es movilizar y construir el «archivo nacional», concebido por Rojas no como el lugar donde los documentos son sepultados, sino, etimológicamente (en una etimología restringida y desconfiada de toda alteridad) como el lugar donde se pone en juego algo del orden de lo originario: «Nosotros —escribe Rojas— hemos creído hasta ahora que archivar significa sepultar, cuando archivo (*archivium*) quiere decir orígenes».²⁶ Pero, el archivo, como recuerda Jacques Derrida en *Mal de archivo. Una impresión freudiana*, es también el *arkehion*, es decir, el lugar donde residen los «arcontes» que ejercen el mando y están investidos del poder estatal. Para Rojas, se trata de postular una «política arcónica» como conjunto coherente de intervenciones de política educativa y cultural con el objeto de conjurar la diversidad causada tanto por las diferencias regionales como, fundamentalmente, por los efectos no siempre deseados de las diferentes oleadas inmigratorias que se instalan en Argentina desde el último cuarto del siglo XIX.²⁷

En el discurso de Rojas, lo nacional se moldea, fundamentalmente, sobre la base de estructuras institucionales. No nos hallamos, sin embargo, ante una intervención pensada tan sólo como estatal, sino como una transformación política del campo entero de las prácticas simbólicas, en la que las operaciones concentracionales y centralizadoras del archivo nacional se oponen a la dispersión descontrolada de lenguas, textos y materialidades simbólicas percibidos como extraños, como extranjeros, en relación con el cuerpo social:

Una literatura plebeya y una filosofía egoísta, que disimulaba bajo manta de filantropía su regresión hacia los instintos más oscuros, ha causado algún daño, en estos últimos tiempos, a la idea de patriotismo. El innoble veneno, profusamente difundido en los libros baratos por ávidos editores, ha contaminado a las turbas ignaras y a la adolescencia impresionable. Y ha sido una de las aberraciones democráticas de nuestro tiempo y de nuestro país, que la obra de alta y peligrosa filosofía circulase en volúmenes económicos, más asequibles que el libro nacional o que los manuales de escuela. Por eso se hace necesario proclamar de nuevo la afirmación de los viejos románticos, y decir que, en las condiciones actuales de la vida, esa fórmula contraria a la patria implica substituir al grupo humano concreto por

²⁶ Cfr. ROJAS, 1922, 287.

²⁷ DERRIDA, 1996.

una humanidad en abstracto que no se sabía como servir. En su doble carácter de esperanza y de irrealidad, esa patria futura se parece tanto a la patria celestial de los místicos, que permite como ella eludir la acción realmente filantrópica y efectiva, cargando todas las ventajas en favor del egoísmo, que ni siquiera tiene, como los secuaces de la otra, la corona angustiosa del ascetismo.²⁸

Rojas denuncia su discurso alarmado por los peligros de la lectura cuando la industria nacional del libro, consolidada a partir de 1880, comienza a dar muestras de versatilidad y capacidad de diversificación de la producción, con la profusión de colecciones populares de clásicos argentinos y universales, y con una fuerte presencia de textos juzgados negativamente por los lectores de la élite, como la producción criollista y la literatura socialista y anarquista.²⁹ Frente a estas lecturas descontroladas, producto de un crecimiento material que Rojas y otros miembros de su generación —como Leopoldo Lugones y, aun con más fuerza, Manuel Gálvez— comenzarán a cuestionar de manera profunda, Rojas despliega una concepción de la lectura que se encuentra en las antípodas de las representaciones ilustradas que ven en ella la puerta de acceso privilegiada a un modo de subjetivización moderna de los individuos. Se trata, por tanto, de dar cuenta de los aspectos negativos, peligrosos y farmacológicos de la palabra escrita.

El manual, en este sentido, funciona, en tanto que «libro nacional», como antídoto contra las lecturas perniciosas dispersadas por el extranjero, por el ávido, por el abstracto: por el otro. Como instancia de intervención de política cultural, *La restauración nacionalista* de Rojas postula la centralidad de las instituciones, sobre todo del ejército nacional y de la escuela común, para la construcción de una identidad nacional homogénea que anule «el caos originario» en el que había caído, con el proceso inmigratorio, la República, como «cuando en tiempo de los últimos adelantados, aquí se aglomeraban castellanos y vascos, y andaluces y querandíes, y criollos, y negros, y mulatos, entre la ranchería de los fosos y las playas del río».³⁰ En esa guerra de las culturas, que Rojas describe en su informe, es clave el carácter homogenizador del libro, y, sobre todo, del manual.

²⁸ ROJAS, 1922, 55-56.

²⁹ Véanse PRIETO, 1978; y MERBILHÁA, 2006, 29-58.

³⁰ Cfr. ROJAS, 1922, 118.

El manual se inserta entre los mecanismos capaces de organizar la nación como museo y como archivo, como un entramado institucional que no sólo lleva a la conservación de un «pasado documentalizado», sino que es una condición de posibilidad para la producción de una identidad proyectada hacia el presente y hacia el futuro. Como se desprende de la famosa propuesta de Rojas acerca de una «didáctica de las estatuas», articulada con una «didáctica de los textos», los objetos culturales son entendidos no como textualidades secundarias o suplementarias, sino como dispositivos que operan en el ámbito de la transformación política de un saber elaborado en ámbitos de saber legitimados, como las universidades o los institutos de investigación. Según Rojas, esta didáctica debería ser capaz de superar la carencia de materiales didácticos:

Si la historia se olvida es por falta de material didáctico. Si los hombres se confunden es por la falta de material didáctico. Si sus lecciones nos aburren es por la falta de material didáctico. Si las épocas pierden su significado, es por la falta de material didáctico.³¹

Rojas se ubica, de este modo, en las antípodas del universalismo abstracto de Amadeo Jacques («un extranjero»), que es presentado como el sabio balbuciente y miope, es decir, como aquel que encarna los males de una política educativa cosmopolita sin raigambre nacional, «entre la deplorable sintaxis y el mal castellano que el proscrito de Napoleón III no poesía muy bien».³²

La Escuela Secundaria humanística y cosmopolita de Jacques es percibida por Rojas como una escuela eficaz en lo que se refiere a la difusión de la lectoescritura, pero «sin principios morales» y «sin fines patrióticos»: «Tal vez pecó [Jacques] por exceso de enciclopedismo; pues vio las civilizaciones como lo habría hecho para un colegio europeo».³³ Es en esta ausencia de proyecto nacional donde radica la mayor carencia de la Escuela Secundaria heredada de los gobiernos del período de organización nacional. En vísperas del Centenario, la herencia de la tradición letrada se valoriza en Rojas no por su expansión y su capacidad de incluir la mayor cantidad posible de alumnos, sino

³¹ *Ibidem*, 256.

³² *Ibidem*, 146.

³³ *Ibidem*, 143.

fundamentalmente en términos de una educación política que, en un mismo gesto, homogeiniza y excluye:

Las escuelas particulares que hay en nuestro país son todas de cultura general, primarias en su mayoría, y algunas secundarias. Gozaron al principio de libertad absoluta, porque venían a combatir el analfabetismo. Era el tiempo en que se atribuía al analfabetismo la causa de todas las calamidades sociales. Se decía: «Una escuela que se abre es una cárcel que se cierra». Víctor Hugo pregonaba en su clarín el falaz apotegma. Las experiencias de la democracia han demostrado lo contrario. En el último Congreso de Pedagogía y Moral, reunido en Londres, Lombroso ha estado de acuerdo en que a ciertos delincuentes y degenerados sería mejor no ponerles escuela. Los delincuentes sólo se han aprovechado de la Ciencia para perfeccionar el delito. Las disciplinas religiosas, en el noble sentido de la palabra, o la alta cultura, fortalecen la moral: la escuela primaria lo consigue sólo dentro de ciertas condiciones. En el estado actual de nuestro país es preferible el analfabeto con ciertos instintos sanos, que el alfabeto sin preocupaciones a favor de la nación.³⁴

De Víctor Hugo a Cesare Lombroso, es decir, del culto a un humanismo espiritualista a un saber de lo letrado que se inscribe en el cuerpo de los sujetos homogeneizando, rearticulando, excluyendo. En esta transformación del discurso sobre el libro y sobre la lectura, el manual comienza a ser percibido no tanto como una barrera del pensamiento crítico y de la reflexión individual, sino como una instancia que permite hacer palpable, llevar a la letra, el proceso de unificación simbólica. La carencia de materiales didácticos nacionales pone en evidencia la situación crítica que afronta el sistema educativo y que posibilita la existencia de núcleos percibidos como elementos desintegrados, y desintegradores, en relación con la unidad de lo nacional:

Nuestro abandono ha llegado a tales extremos que el espíritu cívico no sólo es débil en las escuelas del Estado [...], sino que la escuela del Estado falta del todo en sitios donde es su acción indispensable. En la capital, la lucha contra el cosmopolitismo habrá de ser desesperada, principalmente en ciertos barrios, como

³⁴ *Ibidem*, 217-218.

la Boca del Riachuelo. La formación del espíritu argentino será difícil también en otros puntos rurales donde se han formado, en medio de la naturaleza casi virgen, y contra todas las conveniencias morales de la nación, colonias agrarias independientes, que son verdaderos transplantes de sus sociedades de origen, como las de rusos en Carlos Casares y Entre Ríos, las de alemanes e italianos en Santa Fe, las de boers y galeses en la Patagonia.³⁵

El espacio nacional en el que se mueve Jacques es un espacio vacío, que será llenado de sentido a partir de la intervención del Estado. El espacio de Rojas es, en cambio, un espacio si se quiere sobresignificado, en el que se postula la acción del Estado no como un mero llenado, sino como una homogeneización.³⁶ En Rojas, el «cuerpo imaginario» de la nación se presenta como un cuerpo heteróclito, tensionado por un conjunto de identidades que no llegan a articularse, o, mejor, que constituyen elementos que no llegan a integrarse de manera absoluta en una totalidad simbólica nacional. En tiempos de Juan Bautista Alberdi era el desierto lo que aislaba a los hombres, impidiendo la formación de la opinión pública y de la acción organizada. Hoy es el cosmopolitismo y una atmósfera de ideas y sentimientos corruptores, lo que en medios demográficamente densos como la capital, pone su masa disolvente, e impide, como antes el desierto, la existencia de una opinión y de una acción orgánica.³⁷ Es en este marco de disgregación simbólica donde hay que inscribir las intervenciones de Rojas referidas a la lectura.

La lógica que produce sentido a lo largo de *La restauración nacionalista* es la lógica de la acumulación y de la analogía. Se trata de un discurso que opera sobre la base de la «relación analógica» que caracteriza a las sociedades modernas de control. De esta manera, la escuela es, para Rojas, como el ejército; así como,

³⁵ *Ibidem*, 267.

³⁶ En este punto, la contraposición entre el espacio en el que se desarrolla la expedición de Jacques de 1856 y el paisaje abierto en *El país de la selva* (1907) de Rojas es elocuente: mientras Jacques insiste en los espacios vacíos que separan los rancharíos santiagueños y en la precariedad de éstos (es difícil leer en ellos algo del orden de la historia), la región entre el Dulce y el Salado es para Rojas una «Mesopotamia», con sus evidentes connotaciones culturales: «Las sociedades que germinaron en la cuenca del Dulce estuvieron en contacto perenne con la civilización: primero los quichuas; después, los conquistadores españoles; más tarde, los misioneros católicos; y, por último, el tráfago del Alto Perú». Cfr. ROJAS, 1965, 28.

³⁷ Véase ROJAS, 1922, 127.

a su vez, el libro exótico es como el «oro exótico», como el «clero exótico» o el «poblador exótico». Es esta serie analógica la que regula las condenas en el discurso del nacionalismo institucional de Rojas: esta condena, en efecto, no es ya una condena relacionada con la lectura de novelas y folletines, sino con la lectura ideológica de los manuales extranjeros. De esta manera, en la reflexión sobre la Historia, que funciona como punto de partida del ensayo de Rojas, se percibe al manual no sólo como instrumento pedagógico, sino también político.

En el marco de la valorización del manual como herramienta política, en *La restauración nacionalista* la condena del manual extranjero se articula con la condena de la reproducción y de la imitación, es decir, con uno de los puntos centrales de la configuración de una idea de literatura nacional que Rojas pondrá en juego en los volúmenes de su monumental *Historia de la literatura argentina*.³⁸ El objeto discursivo «nación» funciona como un «punto de almohadillado»,³⁹ un «punto nodal» a partir del cual se unifica el campo pedagógico y el campo literario, y se replantea la eficacia simbólica de las intervenciones ideológicas y el papel político-pedagógico de las herramientas pedagógicas. De esta manera, el manual no es, para Rojas, un material neutro y transparente de conocimiento, sino una instancia ideológica que pone en juego algo del orden de los saberes y que, en consecuencia, debe ser producido de acuerdo con los intereses políticos del «espíritu nacional». Los manuales son, por tanto, objetos «elaborados de acuerdo con nuestras propias necesidades».

El objetivo de formar al «individuo social» y al «ciudadano» se conecta, de esta manera, con la necesidad de generar materiales didácticos propios de carácter nacional; necesidad que, en parte, intentará paliar el propio Rojas mediante la dirección de la Biblioteca Argentina, primero, y del Instituto de Literatura Argentina de la Universidad de Buenos Aires más adelante. En el discurso de Rojas —que, a diferencia del discurso «abstracto» y «cosmopolita» de Jacques, se piensa a sí mismo como un discurso «arraigado»— se despliegan así algunos de los componentes más recurrentes del nacionalismo pedagógico profundamente espiritualista y humanístico; un discurso determinante en la elaboración de los programas de Literatura y del resto de disciplinas humanísticas, que conseguirán la hegemonía en la Escuela Secundaria del siglo xx.

³⁸ ROJAS, 1917-1922.

³⁹ Empleo este término en el sentido en que lo hacen LACLAU y MOUFFE, 1987.

4. Conclusiones

Los dos textos analizados plantean considerables diferencias en el modo en que perciben lo que he denominado como «universo de la lectura». La *Memoria* de Jacques, uno de los principales documentos del período de configuración del sistema educativo argentino, plantea una concepción de la lectura fuertemente relacionada con una matriz iluminista. Se trata de una «concepción ambivalente» que, si por un lado, confía en el poder civilizador de la letra escrita, por el otro, plantea una serie de reservas acerca del carácter «anquilosante» y, en consecuencia, peligroso, de los soportes de lectura, en especial del manual escolar. Así, el discurso de Jacques exhibe algunos rasgos característicos de lo que Jacques Derrida llamó «logocentrismo», que confía en la presencia de la voz y privilegia lo oral frente al carácter siempre peligroso de lo escrito.

La restauración nacionalista de Ricardo Rojas presenta continuidades y rupturas en relación a la concepción ilustrada sobre la lectura que se despliega en el texto de Jacques. En principio, el discurso de los peligros de la lectura —que en Rojas son, más que peligros de carácter filosófico, peligros de carácter político— persiste en las referencias a las zonas que resultan menos controlables por parte del Estado, como las colecciones literarias populares de fácil acceso para los sectores menos ilustrados de la población urbana, los manuales para la enseñanza de materias humanísticas producidos en el extranjero o las publicaciones de carácter político y social de los grupos considerados sospechosos desde un punto de vista ideológico (anarquistas, socialistas o grupos inmigratorios que conservan como lengua escrita sus lenguas de origen). En el discurso de Rojas hay, sin embargo, una reconsideración valorativa de ciertos materiales impresos, sobre todo de los manuales y de las ediciones filológicas de los clásicos nacionales, que se consideran componentes sustanciales en la construcción de una nacionalidad homogénea.

El contraste de la representación del universo de la lectura que surge del texto de Jacques y la representación de ese mismo universo encarnada en el texto de Rojas es análogo al contraste entre dos momentos históricos claramente diferenciados. *La restauración nacionalista* responde a la compleja situación social, económica y cultural que caracteriza a la Argentina de los años del Centenario, cuando la élite intelectual de la que Rojas formaba parte plantea una reconsideración crítica del legado ilustrado de los grandes autores liberales del siglo XIX, como Domingo Faustino Sarmiento, Juan Bautista Alberdi o Bartolomé Mitre.

Es en este marco histórico en el que hay que entender la valorización de lo escrito y, en especial, del manual, como componentes de la maquinaria humanística en condiciones de unificar desde un punto de vista simbólico (lingüístico, histórico, literario) a una sociedad compleja.

Referencias bibliográficas

- ARNOUX, Elvira Narvaja de: *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado chileno (1842-1862)*. Estudio glotopolítico, Buenos Aires: Santiago Arcos, 2008.
- BERTONI, Lilia A.: *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (FCE), 2001.
- CASTILLO, Horacio: *Ricardo Rojas*, Buenos Aires: Academia Argentina de Letras, 1999.
- CHARTIER, Roger: *El mundo como representación*, Barcelona: Gedisa, 1999.
- «Culture écrite et littérature à l'âge moderne», *Anales. Histoire, Sciences Sociales*, 4-5, 2001, pp. 783-802.
- COSSON, Alfredo: *Trozos selectos de literatura y método de composición literaria sacados de autores argentinos y extranjeros*, [1866], Buenos Aires: Sabourin, 1916.
- CUCCUZZA, Héctor Rubén: *El sistema educativo argentino*, Buenos Aires: Cartago, 1995.
- DELEUZE, Gilles y Felix GUATTARI: *Mil mesetas*, Valencia: Pre-Textos, 2001.
- DERRIDA, Jacques: *Mal de archivo. Una impresión freudiana*, Madrid: Trotta, 1996.
- DEVOTO, Fernando J.: *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.
- DUSSELL, Inés: *Currículum, humanismo y democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)*, Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), 1997.
- Eco, Umberto: «El árbol de Porfirio», en Umberto Eco: *Semiótica y filosofía del lenguaje*, Barcelona: Lumen, 1992, pp. 145-165.
- «De la interpretación de las metáforas», en Umberto Eco: *Los límites de la interpretación*, Barcelona: Lumen, 1998, pp. 160-176.
- GRIZE, Jean-Blaise: «Logique naturelle et représentations sociales», en Denise Jodelet (dir.): *Les représentations sociales*, París: Presses Universitaires de France, 1989, pp. 152-168.
- JACQUES, Amadeo: «Memoria de 1865», en Amadeo Jacques: *Escritos*, estudio preliminar y compilación de Juan Mantovani, Buenos Aires: Estrada, 1945, pp. 7-58.
- LACLAU, Ernesto y Chantal MOUFFE: *Hegemonía y estrategia socialista*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (FCE), 1987.
- MERBILHÁA, Margarita: «1900-1919. La época de organización del espacio editorial», en José Luis de Diego (dir.): *Editores y políticas editoriales en la Argentina, 1880-2000*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (FCE), 2006, pp. 29-58.
- PAYÁ, Carlos y Eduardo CÁRDENAS: *El primer nacionalismo argentino en Manuel Gálvez y Ricardo Rojas*, Buenos Aires: Peña Lillo, 1978.
- PRIETO, Adolfo: *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*, Buenos Aires: Sudamericana, 1978.
- PERELMAN, Chaim: *El imperio retórico*, Bogotá: Norma, 1997.
- PUIGRÓSS, Adriana: *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires: Galerna, 1992.
- SANGUINETTI, Horacio: *Breve historia del Colegio Nacional de Buenos Aires*, Buenos Aires: Editorial de la Asociación Cooperadora «Amadeo Jacques», 1963.
- RODÓ, José Enrique: *El mirador de Próspero*, Montevideo: Imprenta y Litografía Oriental, 1913.
- ROJAS, Ricardo: *Historia de la literatura argentina*, Buenos Aires: La Facultad, 1917-1922, 8 vols.
- *La restauración nacionalista*, Buenos Aires: La Facultad, 1922.
- *Eurindia*, Buenos Aires: La Facultad, 1924.
- *El santo de la espada: Vida de San Martín*, Buenos Aires: Anaconda, 1933.
- *El profeta de la pampa. Vida de Sarmiento*, Buenos Aires: Losada, 1945.
- *El país de la selva*, [1907] Buenos Aires: EUDEBA, 1965.
- SOLARI, Manuel: *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires: Paidós, 1991.
- VERMEREN, Patrice: *Amadeo Jacques. El sueño democrático de la filosofía*, Buenos Aires: Colihue, 1998.