

# Paladear la literatura nacional

## Literatura, enseñanza y nación en los artículos de *Nosotros* en las primeras décadas del siglo XX

---

Carola Hermida  
Universidad Nacional de Mar del Plata

### *Resumen*

El objetivo de este trabajo es analizar los artículos referidos a la enseñanza de la literatura en la Argentina, publicados durante las primeras décadas del siglo XX en la revista *Nosotros*.

La relación entre la enseñanza de la literatura, la lengua nacional y determinado proyecto de país; el papel de la formación literaria para el ciudadano argentino; la preocupación en torno al canon literario que construye la escuela; el papel del docente en la selección de textos y la importancia de la lectura de literatura por sobre la lectura del manual son algunos de los tópicos que exhiben las páginas de *Nosotros* y que serán abordados en el presente artículo.

### *Palabras clave*

Literatura argentina - nación - educación - Revista *Nosotros*

### *Abstract*

The aim of the present work is to analyze the articles regarding the teaching of literature in Argentina, which were published during the first decades of the 20<sup>th</sup> century in *Nosotros* journal.

The relationship between literature teaching, the national language and a definite project of country; the role of literature training for

the argentine citizen; the preoccupation as regards the literature canon that builds the school; the role of the teacher in the selection of texts; and the importance of literature reading above the reading of handbooks, are some of the topics that *Nosotros* journal displays throughout its pages and which will be dealt with in the present article.

*Keywords*

Argentinean literature - nation - education - *Nosotros* journal

## 1. “Sin idioma no hay nacionalidad”

La revista *Nosotros* fundada por Roberto Giusti y Alfredo Bianchi en 1907 congregó entre sus colaboradores a escritores, artistas y docentes vinculados con distintas actividades estéticas. No fue nunca una publicación de avanzada ni reunió sólo nombres consagrados: allí se encuentran artículos firmados por profesores de ciudades del interior, “promesas de las letras” que aún no han obtenido un reconocimiento pleno, artistas “injustamente” olvidados e incluso funcionarios públicos.<sup>1</sup>

Dado que entre sus colaboradores figuran docentes, académicos y críticos es interesante recorrer los artículos que se publicaron en las primeras décadas del siglo XX en torno al papel que la formación literaria y humanista debe tener en el proyecto de país que comienza a diseñarse en el Centenario.<sup>2</sup> Muchos de los intelectuales de entonces pensaron que el fortalecimiento de las humanidades y el recurso a la historia en la enseñanza escolar serían los caminos indicados para afianzar la “argentinidad”. Uno de los principales defensores de esta tesis fue Ricardo Rojas quien la expuso fundamentalmente en *La Restauración Nacionalista*, libro

en el que presenta el fruto de sus investigaciones pedagógicas en los países europeos.<sup>3</sup>

Los artículos de *Nosotros* se interrogan acerca de esta cuestión. En esta línea, Luis Pascarella sostiene que “Hay que volver, pues, al *humanismo*, pero teniendo en cuenta nuestra ‘realidad social’ y no principios abstractos o principios y métodos que están dando admirables resultados en la nueva Rusia” (311). Como se ve, se impulsan las humanidades, a la vez que se insiste en que estos estudios deben partir de una lectura de la realidad nacional. Estas ideas se presentan en discursos deónticos (Hay que...), que se explayan en los aspectos de “se deben tener en cuenta”: la enseñanza del arte americano y argentino en general, y en especial, la lectura de literatura y poesía de autores nacionales, como una manera de “salvar el lenguaje patrio”.<sup>4</sup>

Sin embargo, tal como Adolfo Prieto ha señalado, la implantación de la enseñanza extensiva propulsada a partir del Centenario ciertamente dio sus frutos en un notorio desarrollo de la alfabetización, pero esto no significó un acercamiento del público a los libros literarios, y menos aún los nacionales, como se había pensado que sucedería. Al contrario, el surgimiento de diversas publicaciones populares como diarios, revistas, folletines no hizo más que atrapar el interés lector del público y alejarlo en forma tal vez más definitiva del contacto con la literatura consagrada.<sup>5</sup>

Así, mientras muchos intelectuales manifiestan la necesidad de afianzar la enseñanza de la historia y las letras nacionales, desde ciertos sectores se considera estas asignaturas como “materias de macaneo”, por lo que varios artículos retoman esta cuestión y buscan responderla. De ahí que algunos sostengan que esta educación no se contrapone a la formación práctica. Así lo expresa Fernández Coria

(1918): “La cultura literaria a base de poesía no es incompatible con el fomento de las actividades prácticas, ni con el ejercicio de profesiones que exijan conocimientos puramente científicos, ni con la política ni con el comercio ni con la industria” (214). Sostiene este profesor que hay que “acentuar la cultura artística por medio de la lectura, no con el fin de formar literatos o artistas, sino con el propósito de integrar la personalidad de los jóvenes” (214). Así, Fernández Coria defiende la formación artística como un saber especialmente valioso y adecuado para la coyuntura social y política de la Argentina de entonces.

Sin embargo, hay otros artículos que se suman a “las prevenciones del vulgo” y sospechan que el arte y la poesía anulan “los gérmenes de laboriosidad”. Para Alfredo Colmo, por ejemplo, la poesía es “patrimonio natural de los espíritus selectos o privilegiados” (23) y no debería entonces la escuela dedicarle tiempo ni esfuerzos. Para él, “los sistemas educacionales [...] deben ser despojados de todo cuanto entraña exceso de humanismo para reemplazárselo con disciplinas de orden práctico y técnico” (18). El proyecto político de una Argentina agroganadera debe plasmarse también en las opciones pedagógicas:

*Más arte, mucho más arte hay en una trilladora, en la maravilla del linotipo o en la vital creación de un toro de exportación, que en la mayoría de los artificios de nuestra música imitada, de nuestra pintura angladesca o de nuestros versos modernistas y franceses, que nada o bien poco tienen que ver con su ambiente y que menos dicen ni educan y forman gusto. (21)*

Estas expresiones ponen en evidencia las relaciones entre un proyecto de país y su proyecto pedagógico. Como ya se vio, para muchos de los hombres de letras del Centenario, la escuela aparece como la principal esperanza en la concreción de un “programa de argentinización” en medio de un país cambiante, sacudido por la inmigración.<sup>6</sup> Para otros, en cambio, hay que relativizar el poder de esta institución en cuanto a la absorción de los inmigrantes y la preparación de las masas populares para que se vuelvan funcionales al modelo de país que se está delineando. En este sentido, Marcos Blanco (1927) da cuenta de la relevancia del tema en ese momento y busca responder a una cuestión que evidentemente estaba presente en la prensa, en los discursos del congreso, en la calle y en los medios académicos. Así, sorprendido afirma: “Por eso, miro, a veces, con extrañeza las montañas de papeles en los cuales se pretende resolver por la escuela todos los problemas de la nacionalidad, sobre todo los defectos, que alarman, de las masas populares.” (385)

Blanco sostiene que es deber del Estado ayudar a sus hijos, “para evitarnos luego más graves problemas” (388). Esto implica “cumplir el programa de la argentinidad”, en el cual la escuela tendrá un papel importante, pero no protagónico ni exclusivo. Ante los reclamos de que esta institución enseñe agricultura para resolver la cuestión agrícola, él es tajante: lo fundamental es la enseñanza del idioma nacional:

*Sin perjuicio de la importancia correspondiente a todas las materias, el idioma patrio debiera ser la primera y aún la segunda y la tercera [...] Porque ya se sabe, sin idioma no hay nacionalidad [...] Los pueblos que andan hoy a la cabeza de la cultura [...] dan a la enseñanza de la lengua patria un lugar*

*preeminente. Con mayor razón, corresponde de la labor al nuestro [...] (395)*

Construir la nación es enseñar su lengua, su historia y su literatura. Si bien la escuela no puede *resolver los defectos de las masas populares*, debe sí, dedicarse en forma preferencial a la enseñanza de las humanidades, la literatura y la lengua patria, porque de esa forma se conformará la nación.

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

Este proyecto puede leerse en los debates en las Cámaras, en los discursos de los funcionarios, en la prensa dia-

ria y los medios especializados. Así, *Nosotros* presenta el contrapunto de voces que discutían el papel de la enseñanza de la lengua y la literatura en la Argentina del Centenario: incluye las opiniones que consideran inadecuada y excesiva la carga de materias humanistas en los programas pero lo hace para dar pie a los considerados colaboradores de la revista y a sus plumas más asiduas, con el propósito de que reafirmen el rol insoslayable de la escuela en relación con la enseñanza de la lengua y la literatura nacionales y el papel central que estos contenidos adquieren en vistas a la formación de cierto modelo de ciudadano argentino moderno.

## 2. “Ese manjar que ustedes denominan pomposamente literatura”

Para *Nosotros* la enseñanza de la literatura era entonces un problema fundamental sobre el que debía reflexionarse profundamente. De todas formas, muchos de los colaboradores de la revista, profesores de literatura, sabían que esta preeminencia que ellos le daban al tema estaba lejos de reflejar una preocupación más general.

Uno de los textos en los que se presenta esta contraposición entre la percepción de “los intelectuales” y los demás sectores es el artículo de Pascarella al que ya se ha hecho alusión. Se trata de un texto expositivo pero construido como una narración ficcional y paródica. El profesor Pascarella aparece como narrador y personaje de su relato. A través de una operación poco frecuente en los serios y convencionales artículos de *Nosotros*, expone con ironía y sarcasmo las representaciones que “los lectores comunes” han construido en torno a la lectura, la literatura, el mundo de las letras y las clases de literatura en la escuela secundaria.

Esta descripción concluye con un discurso programático, puesto en boca del personaje que ostenta a lo largo de todo el relato su “sabiduría popular” y menosprecio por los “intelectuales ¿criollos?”, las actividades académicas y docentes.

El texto se inicia con un narrador en primera persona que recorre las calles de Buenos Aires, haciendo tiempo para asistir a un “ágape homenajeador” brindado por la revista *Nosotros*, hasta que se produce el “encontronazo” con un viejo conocido que actualmente es un exitoso hombre de negocios. Los diálogos que mantienen están fundamentalmente constituidos por las incisivas observaciones del “filisteo” que comienza comprando revistas en un quiosco. El personaje se va delineando así como el antagonista del hombre de letras, profesor de literatura, periodista especializado; es el lector de los textos marginales que preocupaban a Quesada, el modelo del lector caracterizado por Prieto, que se había alejado de la literatura consagrada. Este encuentro entre personajes opuestos hará que en el artículo se presente un contrapunto entre las distintas opiniones sobre el tema, en el que llevará la voz cantante el hombre de negocios. Así, reunidos en un café, “al calor de los estimulantes”, expone su parecer sobre la enseñanza literaria en nuestro país:

*... en nuestra ubérrima Argentina no se capacita a la masa estudiantil, mejor dicho a la masa popular, para apreciar las bellezas de ese manjar que ustedes denominan pomposamente literatura. Te diré más: los filisteos de mi estirpe, con mujer, hijos y demás vulgar parentela, sometemos a meticuloso cribaje, eso que se “estantea” como alta producción literaria... se hace todo lo posible para que la califiquen de puro macaneo y la miren como a una risible supervivencia*

*de luengos y pasados tiempos, algo así como un apéndice vermiforme que sin misión cultural alguna, 'pendulea' en los programas. (Pascarella, 306)*

Este discurso, en el que no faltan los términos en lunfardo, los giros coloquiales y ciertas alusiones paródicas en un registro literario estereotipado, expone un tema que a los escritores de *Nosotros* les preocupa: *capacitar a la masa popular en la lectura literaria*. Esta capacitación debería darse en la escuela, pero allí los alumnos (y aparentemente la sociedad en general) la consideran “puro macaneo”.

El “manjar” de la literatura está servido, parece, pero no hay interesados en degustarlo. Ante la comprobación de este desinterés del público lector, surgen planteos, críticas y propuestas que las páginas de *Nosotros* reúnen y ponen en diálogo. Fundamentalmente discuten el canon literario construido por la escuela, el ordenamiento cronológico en la presentación, las lecturas impuestas, que no dan la posibilidad de un auténtico encuentro con los textos y la entronización del manual escolar en detrimento de los libros de literatura.

### 3. El menú: la construcción de un canon

Uno de los motivos por los cuales ese “manjar” no tiene comensales es el “menú” que se ofrece en la escuela: el orden, la poca variedad, lo estereotipado de la presentación. Muchos de los artículos remarcan precisamente la cristalización de un canon compuesto por un listado de autores, con sus correspondientes epítetos y adjetivos, lo que evidencia no sólo la imposición de una selección de textos, sino también del efecto de lectura y la posible interpretación que la lectura puede despertar. Evidencia también, por supuesto,

un abordaje biografista de la literatura, un canon rígido e incuestionable, un alumno-lector que no puede construir sus lecturas: sólo ha de repetir con el fin de “fortificar el conocimiento”, al igual que lo han hecho las generaciones anteriores. En efecto, la literatura en la escuela se enseña para conocerla, para ordenarla cronológicamente, para encasillarla en movimientos y calificaciones ya establecidas, para aprender la lengua nacional (que para muchos, como se vio, es la española), para construir una tradición, para formar expertos, críticos, no amantes de la lectura. El personaje del artículo de Pascarella aclara:

*... se fortifica el conocimiento con un conjunto de nombres que desde los tiempos de Luzán, vienen con su correspondiente e inmutable cortejo de calificaciones: castizos, profundos, fluidos, brillantes, etc. No falte en la exposición el Manco de Lepanto, el Fénix de los Ingenios; el recitado de la Vaquera de la Hinojosa, la primera estrofa de las Coplas de Jorge Manrique, el madrigal de Gutierre de Cetina y los “argumentos” de La Vida es sueño, El Mejor Alcalde y El Burlador, y ya tenemos en ciernes a un Menéndez y Pelayo criollo. En cuanto a la literatura argentina, basta una simple nomenclatura. Labardén, López, Cruz y Varela, Echeverría, Mármol, Guido, Andrade, Gutiérrez y algún otro que le sea simpático al maestro o maestra, con sus correspondientes adjetivos a gusto del expositor. (307)*

Sin embargo, este triste diagnóstico puede ser revertido. La mayoría de los artículos, además de la crítica a la

situación imperante contienen un aspecto programático que diseña alguna de las líneas a seguir. En primer lugar, la alternativa sería combatir ese corpus cristalizado. De ahí que se considere que la labor principal del maestro es la selección de los textos, con el fin no ya de fortalecer el saber sobre la literatura, sino formar el sentido estético y moral de los alumnos. En relación con el corpus que los docentes deberían elegir, afirma Fernández Coria (1918):

*... pero si seleccionan las obras que han de ponerse en manos de la joven (y esta es misión primordial del maestro), si la apartamos de la literatura malsana, corrosiva, vana y tonta propia de los poetas hebenes, de los novelistas chirles y de los dramaturgos insustanciales, y la hacemos gustar de aquellas composiciones capaces de formar su sentido estético y fortificar a la vez su personalidad moral... (216-217)*

Por otra parte, además de cuestionar el qué, muchos de los profesores que publican en *Nosotros* se preguntan por el cómo. Así, insisten en la necesidad de alterar el orden cronológico, de forma tal que los alumnos se inicien en la lectura de los libros más cercanos, aquellos que puedan despertar su “amor a la lectura”, para luego ofrecerles los clásicos. Así, por ejemplo lo explica Fernández Coria (1917):

*Por cierto que es fácil despertar en los jóvenes estudiantes el amor a la lectura (sin lo cual es inútil pretender enseñar literatura) si se tiene buen cuidado, sobre todo, de no empezar con los clásicos de nuestra lengua, imposible de ser comprendidos, sentidos y gustados sin tener el paladar hecho a tan*

*ricos manjares. (370)*

Nuevamente encontramos aquí la identificación de la literatura con un manjar y la de los lectores con comensales poco educados. La función del profesor es graduar ese bocado para que los paladares inexpertos aprendan a gustarlo. Otros artículos se detienen en la justificación intelectual de esta opción: no se trata ya de retrasar la presentación del plato más sofisticado, sino entrenar la inteligencia y preparar las energías para poder gustarlo. En un texto con una fuerte carga deóntica y prescriptiva, José María Monner Sanz (1928), indica:

*A fin de que tal teoría [...] se enseñe con provecho para el estudiante, fijese su atención en torno de lo más cercano: el siglo XIX y la literatura contemporánea. La inteligencia humana capta con celeridad mayor aquello que, por su contigüidad en el tiempo o por su similitud interna o externa con lo actual le exige menos energía para ser gustado y comprendido. (190)*

La idea de posponer o reducir la presencia de los clásicos en los programas de literatura obedece, pues, a distintos factores: intelectuales, cognitivos, estéticos, didácticos o estratégicos. Esta opción, como se vio en el primer apartado, tiene también para algunos un fundamento político y se relaciona con el proyecto de país que se construya. El canon entonces aparece como un campo sobre el que hay que intervenir, no como algo dado, impuesto e incuestionable. De acuerdo con los intereses que primen en cada caso se construirán alternativas diversas que formarán también, distintos lectores.

---

#### 4. El plato principal: el manual, la antología, los libros

La enseñanza de la literatura en la escuela está presente entonces en los artículos de opinión y en los ensayos que publica la revista, pero también en las reseñas de libros recibidos. Así se inicia la que se refiere al *Curso de Historia de la literatura castellana*:

*¿Uno más? Esta es la pregunta que invariablemente nos hacemos cada vez que llega a nosotros un libro destinado a servir de manual en nuestros colegios. La mayor parte de estos libros no pertenecen a la literatura, propiamente hablando, sino a la industria del libro. Responden a un programa determinado y sirven a maestros y a alumnos, respectivamente para tomar y dar lección. Obras escritas en frío, sin ningún entusiasmo, carentes de estilo, pesadas y espesas, contribuyen no poco a favorecer la antipatía que los muchachos sienten por los libros de estudio. (Fernández Coria 1922: 127)*

“Pesada y espesa” es la consistencia de este plato (ya no un manjar) preparado “en frío”. Ciertamente, no logrará educar el gusto. Los manuales son vistos como dispositivos que sólo contribuyen a la consolidación de una práctica docente estereotipada, repetida, que no da lugar a la creación, que en definitiva, no da lugar a la literatura. Lo más serio de todo esto es que, en la mayoría de los casos, es el único material de lectura que se ofrecerá a los alumnos.<sup>7</sup>

Fernández Coria (1917) narra en otros de sus artículos anécdotas que lo preocupan y llevan a tristes conclusio-

nes. Así recuerda que en cierta oportunidad, en sus inicios en la enseñanza, interrogó a sus alumnos sobre la poesía dramática. Ellos habían preparado su lección, conocían sus orígenes, características, sus partes. Entusiasmado, pidió a una de sus alumnas que aplicara la teoría a alguna de las obras que hubiera visto representar:

*-Yo, señor, me respondió la joven, un tanto amedrentada, nunca he asistido a una representación teatral.*

*Los demás alumnos estaban en idénticas condiciones y la misma escena que acabo de narrar se reprodujo al tratar de la novela. No había en la clase tampoco, un solo alumno que hubiera leído una novela. De donde se deduce que la modistilla de las grandes urbes, suscripta a la revista de modas, lectora asidua de romances folletinescos, que se sabe de memoria madrigales de los poetas en boga, tiene más letras que la señorita en vísperas de recibir el título de maestra normal. (372)*

Los alumnos de escuelas normales y los de la escuela secundaria en general no leen libros de literatura, sólo se vinculan con los textos consagrados a través de los manuales, sin embargo, “hay que tener presente que la cultura literaria no se adquiere con el conocimiento descarnado del precepto o con el estudio de esos catálogos de librería que se titulan pomposamente ‘Historia de la Literatura’; se adquiere por contagio.” (Fernández Coria 1917: 373)

Los artículos de *Nosotros* proponen que el profesor guste la literatura frente a sus alumnos, la convide. La clase, sostiene, no debe girar en torno al manual, con el apuro por

concluir la lectura de un catálogo interminable y cerrado. Monner Sanz, retomando las propuestas de otros catedráticos, acuerda: “Giménez Pastor [...] proponía proyectar la inteligencia y la sensibilidad del alumno alrededor de la obra leída individualmente y paladeada en el aula. Insistía asimismo en la necesidad de aligerar los programas” (187). Nuevamente, Monner Sanz presenta la literatura como manjar que ha de graduarse, servirse y paladearse en clase. El manual, colmado de biografías, nombres propios con sus epítetos, resúmenes de argumentos y descripciones preceptivas genera rechazo: en la clase “debe propenderse al conocimiento de los ‘textos literarios’, siendo lo otro ‘arrabales de la literatura’” (187), concluye Monner Sanz, siguiendo en este caso a Gómez de Baquero.<sup>8</sup>

Los lectores no escolarizados, “las modistillas de las grandes urbes”, leen folletines y literatura de quiosco; los lectores escolarizados, manuales. La “buena literatura” no se paladea. Por eso, los profesores y periodistas que publican en *Nosotros* proponen destronar el manual de la clase y ubicar en ese lugar de privilegio, como plato principal, los libros de literatura.

## 5. “Y por eso me decido a escribir”

La revista *Nosotros*, además de opinar acerca del tema, justifica permanentemente ese lugar de enunciación. Los artículos no sólo se preocupan por defender la importancia de la enseñanza literaria en las escuelas o la necesidad de fomentar la lectura de la “buena literatura” nacional, sino que también remarcan el valor de que sean los periodistas quienes se ocupen de estas cuestiones.

Estos asuntos se debaten en la Cámara, son estudia-

dos por especialistas, es cierto, pero deben hacerse presentes también en la prensa. En este sentido, Marcos Blanco (1916) se pregunta: “Yo no sé hasta qué punto un periodista puede tener autoridad en materia de enseñanza pública...”, pero agrega:

*... pero me tranquilizo comprendiendo la posibilidad de que el ajetreo diario en que, respecto de los hechos sociales, vivimos los periodistas, tenga, sobre sus grandes inconvenientes, la incomparable ventaja de hacernos observar mejor esos hechos, que si los considerásemos desde un sitial de ministro o dentro de un “laboratorio” de pedagogía. Al fin, estamos más cerca de la vida.*

*Y por eso me decido a escribir. (202)*

El periodista está “más cerca de la vida”, conversa con la gente en la calle, como en el caso del artículo de Pascarella, la escucha y conoce sus opiniones y gustos; sabe del tema no por estar encerrado en un laboratorio o por analizar el problema desde un sitial, sino porque él mismo es profesor, y puede compartir entonces sus anécdotas de clase y su experiencia docente, como en los textos de Fernández Coria o Monner Sanz; dialoga de igual a igual con otros periodistas que presentan la cuestión en la prensa, “influenciado por la publicación, en distintos diarios y revistas, de nuevos comentarios sobre el asunto” (Blanco 1916: 202).

Se delimita así un espacio de legitimación de la voz enunciativa que no se logra sólo a través de la autoridad política o el prestigio académico. Una voz que no rehuye a la primera persona, que opina, que estructura sus discursos

desde la subjetividad, empleando modalizadores y marcas fuertemente valorativas, que presenta un tema de todos los días, discutido por todos y que ha de tener entonces en la prensa un lugar destacado.

Del mismo modo que muchos artículos señalan que la enseñanza escolar de la literatura no tiene por objeto formar eruditos, sino amantes de la lectura, que puedan disfrutar de ella en las distintas etapas de la vida, también construyen una voz que no es la del especialista, sino la de quien habla como lector común, como conocedor del tema porque trabaja en una escuela de pueblo, porque es padre y observa leer a sus hijos. Así, Fernández Coria (1918), luego de referirse al valor de las distintas lecturas que pueden surgir en torno al *Quijote* a lo largo de la vida, en oposición a la idea de imponer una manera de leerlo en la educación secundaria, concluye:

*Precisamente mientras escribo estas líneas, de la habitación vecina a mi estancia llega una oleada de risa que se deshace en mi corazón. Es de un hijo mío, de once años, que lee el Quijote. Quizás mañana pueda afirmar, como Heine, que los más gratos días de su niñez fueron los de la época en que leyó a Cervantes por vez primera. No hallará hoy, en Don Quijote, la profundidad de pensamiento, la pintura exacta de los dos aspectos de la humana naturaleza que causan mi admiración. Él le encuentra un sabor que ¡ay! yo ya no podré gustar. Ríe, ríe, hijo mío. (224)*

Así concluye su artículo y luego de la firma, su autor agrega, como siempre, “Chivilcoy”. El texto entonces da

cuenta de su contexto, refiere el presente de la escritura a través de referencias espaciales (la “estancia” contigua a la habitación del niño, los sonidos que allí se escuchan, la casa de familia ubicada en Chivilcoy) y permite caracterizar así también a su enunciador: el profesor de literatura que ha hecho su lectura del Quijote y no omite referencias bibliográficas; el lector “profesional”, pero que añora al lector que fue en la infancia; el padre de familia que puede enriquecerse y valorar las lecturas más ingenuas; el amante de las letras que respeta y estimula las lecturas de los otros.

Los artículos de la revista no sólo presentan cierta imagen de la educación del ciudadano argentino en tanto lector, sino que también producen una representación del sujeto que debe abordar estos temas. Así como la formación en las humanidades y la lectura literaria no son un privilegio de la clase dominante ni una práctica inútil en la formación de una joven, un técnico o un obrero, así quienes reflexionen sobre estos temas no deben ser, necesariamente, los especialistas de laboratorio ni los ministros. Se legitiman así otros saberes a la hora de plantear estos temas, ya que los artículos fundamentan, brindan datos, incorporan anécdotas y experiencias personales que justifican los puntos de vista. Estos argumentos dan lugar finalmente a cuestiones programáticas. Así lo explica Monner Sanz: “Han sido éstas las normas capitales que guiaron mi labor [...] De ahí que las siguientes reglas prospectivas hayan guiado mi tarea: 1º La instrucción secundaria en nuestro país [...] ha de tender a afinar el gusto estético de la juventud...” (188). La experiencia docente y el conocimiento adquirido por estar “más cerca de la vida” son los fundamentos a partir de los cuales se puede delinear en la prensa los caminos a seguir.

Los artículos analizados permiten ver cómo en el marco de la revista *Nosotros* se dan cita distintas voces para presentar un tema que en la Argentina de principios del siglo XX era objeto de confrontaciones y debates: la educación literaria. Las metáforas culinarias presentan los textos como manjares que hay que saber servir para despertar el gusto de los lectores, caracterizados frecuentemente como comensales poco educados. Para lograrlo, no hay que ser un erudito; se trata más bien de ser un lector que haya logrado a través de su experiencia elegir y ordenar los textos; que renuncie al manual, a la exhaustividad, al enciclopedismo y a las respuestas fijas, a la repetición y la memoria. El docente, el periodista, debe ser un lector que pueda paladear ante los demás las obras literarias y ofrecerlas como un manjar apropiado para los ciudadanos argentinos.

## Notas

- <sup>1</sup>. El prólogo del primer número de *Nosotros* revela este programa que busca unir todo lo nuevo y lo viejo, lo consagrado y lo aún desconocido, empleando como criterio de selección exclusivamente el estilo y la claridad de ideas:  
“Esta revista no será excluyente. No desdeñará las firmas desconocidas. Si lo hiciere renegaría de éste su origen, humilde como el lector ve. Todo aquello que bien pensado y galanamente escrito a sus puertas se presentare, recibirá una afable acogida. Ningún otro anhelo anima a sus directores, que el de poner en comunión en sus páginas, las viejas firmas consagradas con las nuevas ya conocidas y con aquellas de los que surgen o han de surgir.” (Dirección de *Nosotros*, 1907: 5).
- <sup>2</sup>. Existe abundante bibliografía acerca del denominado “espíritu del Centenario” y su proyecto de “argentinización”. El papel de la educación, la historia, la geografía y la literatura argentinas, la recuperación de una tradición nacional y la defensa de la “lengua patria” son remarcados por todos ellos. Ver especialmente Romero, 1976; Sarlo y Altamirano; Quatrocchi Woisson; Devoto y Dalmaroni, 2006.

- <sup>3</sup> . La formación humanista que proponen Rojas y los intelectuales del Centenario en general no es la que tiene como base el latín, el griego o los estudios clásicos. Rojas (1909) habla de un neohumanismo, adecuado para las naciones modernas. Así lo explica: “Las humanidades con base de latín y de filosofía más o menos escolástica, fueron el núcleo de la educación medioeval. En pueblos nuevos y de inmigración, como el nuestro, *la educación neohumanista deberá tener por base la lengua del país, la geografía, la moral y la historia moderna.*” (65).
- <sup>4</sup> . Tal como he señalado en otros trabajos, una de las figuras determinantes en este proyecto de “salvar el lenguaje patrio” fue la de Ernesto Quesada, miembro de la Academia, del Ateneo, partícipe en la fundación de la cátedra de Literatura Argentina (Terán 2000: 207-287). Ante el éxito editorial de ciertas publicaciones “impuras” lingüísticamente y la defensa de esa contaminación desde determinados sectores intelectuales, escribió su famoso ensayo “‘El criollismo’ en la literatura argentina”, texto que oficiaría como primera voz en un concierto de polémicas acerca del contenido de la literatura argentina y del lenguaje nacional en general. A partir de un minucioso relevamiento de literaturas “marginales” y sumamente consumidas a nivel popular, Quesada llamaba la atención sobre el peligro que corría el idioma nacional, el español, si se dejaba corromper por esa “jerga gauchi-orillera-cocoliche”. En su defensa estaba la escuela que lograría consolidar una verdadera unidad lingüística. Así afirmaba: “En un país como el nuestro, de índole exageradamente cosmopolita, donde ideas y costumbres andan en revuelta confusión, es deber de los cultores de las letras salvar el lenguaje literario -el cual, precisamente, es el depositario del espíritu de/ la raza, de su genio mismo-, de la contaminación y corruptela de aquel entrevero de gentes y de idiomas; de ahí que sea menester que, por sobre nuestro cosmopolitismo/ se mantenga incólume la tradición nacional, el alma de los que nos dieron patria, el sello genuinamente argentino, la pureza y gallardía de nuestra lengua.” (Quesada 1902: 228-230).
- <sup>5</sup> . “...con escasa diferencia de años se fundan en Buenos Aires los diarios *La Razón y Crítica*, y las revistas *El Hogar, Mundo Argentino, Tit-Bits, El Gráfico...*; al mismo tiempo que en las ciudades y pueblos del interior aparecen diarios y periódicos de repercusión local. Los primeros diarios sensacionalistas, las primeras revistas que facilitaban la lectura con el agregado de fotografías y de ilustraciones, frenaron en ingentes grupos de nuevos lectores el gusto por la lectura de libros. Esa formidable competencia, lejos de ser absorbida o aprovechada en su beneficio por el escritor, resultó un empecinado enemigo de su difusión, y la prensa... /se transformó en barrera de separación. En los momentos en que se vislumbraba por un lado la profetizada etapa de la lectura habitual para todos los sectores de la población, comenzó a ignorarse el nombre y la obra de los escritores argentinos.” (Prieto 1956: 74-75).

6. Refiriéndose a esto, afirma Halperín Donghi: “la conciencia de pertenecer a una comunidad nacional se está desvaneciendo junto con la identificación con un Estado que es cada vez menos la expresión política de ésta. La reordenación de la lucha política debe entonces complementarse con una vigorización del sentimiento nacional inducida por el Estado de modo primordial aunque no exclusivo mediante el adoctrinamiento escolar [...] / El nuevo nacionalismo, lejos de presentarse como una ideología antiinmigratoria, se propone como la adecuada a un país que debe reconciliarse con las transformaciones demasiado rápidas que ha sufrido.” (226-228).
7. Acerca de los manuales de literatura puede verse: Barthes; Bombini y Kuentz.
8. A partir de este artículo, Gustavo Bombini (2004) construirá el título de su excelente trabajo, *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*.

## Bibliografía

- Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz (1980). “La Argentina del centenario: campo intelectual, vida literaria y temas ideológicos.” *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires: CEAL, 1983: 69-105.
- Barthes, Roland (1987). “Reflexiones en torno a un manual”, *El susurro del lenguaje* Madrid: Paidós.
- Blanco, Marcos (1916). “Notas sobre educación. A propósito de la escuela intermedia”, *Nosotros* Año 10, volumen 24, nº 91: 202-210.
- (1927). “Algunos aspectos de la enseñanza primaria”, *Nosotros*, Año 21, volumen 57, nº 219-22: 384-395.
- Bombini, Gustavo (1991). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura* Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Colmo, Alfredo (1925). “Política negativa que reclaman nuestros países: humanismo y letras”, *Nosotros*, año 19, volumen 51, nº 196: 16-23.
- Dalmaroni, Miguel (2006). *Una república de las letras. Lugones, Rojas y Payró. Escritores argentinos y Estado*. Rosario: Beatriz Viterbo.

- Devoto, Fernando (2002). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dirección de *Nosotros* (1907). “Presentación”, *Nosotros*, 1, N° 1, agosto, 5-6.
- Dirección de *Nosotros*, “Presentación”, *Nosotros*, año 1, volumen 1, n° 1, agosto de 1907: 5-6.
- Fernández Coria, José (1917). “La enseñanza de la literatura”, *Nosotros*, año 11, volumen 25, n° 99: 369-375.
- (1918). “La enseñanza de la literatura”, *Nosotros*, año 12, volumen 28, n° 106: 212-224.
- Fernandez Coria, José (1922). “Libros escolares”, *Nosotros*, Año 16, volumen 41, n° 159: 127-129.
- Gómez de Baquero, Eduardo (1924). “Los arrabales de la literatura”. Conferencia pronunciada en el Ateneo de Madrid. En Monner Sanz
- Halperín Donghi, Tulio (1987). “¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria en la Argentina (1810-1814)”, *El espejo de la historia*, Buenos Aires: Sudamericana. 189-238.
- Hermida, Carola (2001). “Historia, literatura y nación. Políticas de la enseñanza de la literatura en la Argentina de principios de siglo XX”, *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, Caracas, Año 2, n° 2: 11-23.
- Kuentz, Pierre (1992). En Bombini, Gustavo (comp.) (1992). *Literatura y educación*. Buenos Aires: CEAL. 34-65.
- Lloyd, David y Thomas, Paul (1998). *Culture and the State*. New York: Routledge.
- Monner Sanz, José María (1928). “Un nuevo derrotero para la preceptiva literaria”, *Nosotros*, año 22, volumen 62, n° 235: 180-197.
- Pascarella, Luis (1928). “La enseñanza de la literatura en la Argentina”, *Nosotros* Año 22, volumen 62, n° 235. 303-314.
- Prieto, Adolfo (1956). *Sociología del público argentino*. Buenos Aires: Leviatán.
- Quattrocchi-Woisson, Diana.(1995). *Los males de la memoria. Historia y política en la Argentina*. Buenos Aires: Emecé.
- Quesada, Ernesto (1902). El “criollismo” en la literatura argentina. En A. Rubione (Comp.) (1983). *En torno al criollismo. Textos y polémica*, Buenos Aires: CEAL. 103-230.

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

Romero, José Luis (1965). *El desarrollo de las ideas en la Argentina del siglo XX*. México: F.C.E.

Terán, Oscar (2000). “Ernesto Quesada: sociología y modernidad”, *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910)*. *Derivas de la “cultura científica”*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 207-287.