

Usos del latín
en los procesos de configuración cultural y educativa
del Cono Sur en el siglo XIX

Directora de tesis: Dra. Ángela Di Tullio

Codirectora de tesis: Prof. María Delia Buisel

Doctoranda: María Carolina Domínguez

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Doctorado en Letras

Agradecimientos

Quiero expresar, en primer lugar, que esta travesía tiene muchos altos y bajos, y que si es posible llegar a término se debe en gran medida al estímulo intelectual y afectivo de muchas personas. Debo agradecer, entonces, a quienes estuvieron presentes, de distintas maneras, en este camino.

Ángela Di Tullio, directora de tesis y beca, acompañó con suma dedicación todo el proceso y me orientó en las líneas de investigación, al comienzo un tanto inciertas, de este largo recorrido; realizó, asimismo, importantes aportes bibliográficos y leyó las partes dispersas una y otra vez. María Delia Buisel, codirectora de tesis, me asistió con inteligencia y calidez y me brindó estímulo permanente. Graciela Salto codirigió la beca Conicet; más allá de mis numerosas deudas personales, destaco su admirable capacidad de trabajo y la generosa labor en la formación de recursos humanos que realiza en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam.

Agradezco asimismo:

A la Profesora Susana Zanetti y a las doctoras Analía Gerbaudo y Claudia Salomón Tarquini, que contribuyeron generosamente con lecturas parciales del trabajo, aportes bibliográficos y sugerencias.

El Instituto de Estudios Clásicos de la Universidad Nacional de La Pampa es el ámbito en el que me formo y desarrollo mi trabajo. Mi profunda gratitud a la Directora, Dora Battiston, con quien he compartido clases, investigaciones y lecturas, primero como alumna y luego como ayudante.

A los profesores del Departamento de Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam: Aldo Reda, Marta Urtasun, José Maristany, Marisa Elizalde, Diana Moro y Nora Forte, por el trabajo compartido, el estímulo constante y la amistad.

Esta investigación no podría haberse llevado adelante sin los insumos bibliográficos de la Sala del Tesoro de La Biblioteca Nacional, la Biblioteca Nacional del Maestro, la Biblioteca de la Universidad Nacional de La Plata y la Biblioteca de la Academia Argentina de Letras. En particular, mi agradecimiento a Silvana Castro, del Archivo y la Biblioteca “Juan María Gutiérrez”, Sala de Colecciones Especiales de la Biblioteca del Congreso de la Nación.

Quiero destacar que este trayecto no hubiera sido posible sin la asistencia económica de las Becas de Postgrado de Áreas de Vacancia Geográfica, primero, y de Postgrado Tipo II luego, otorgadas por el Conicet. Tal sistema permite que también los profesionales de las provincias podamos perfeccionarnos.

En el ámbito familiar:

A mi madre, que en una escuela rural me enseñó las primeras letras. A mi padre, porque supo transformar esas letras en relatos y canciones. A mis afectos cercanos, por su apoyo constante.

Y, como en el fin está el principio de lo que somos y hacemos, a Fernando, mi compañero de tantos años, que durante las distintas etapas de este proceso supo darme fuerzas y alegría. Porque, entre esperas y postergaciones –y a pesar de ellas–, estamos escribiendo nuestra propia historia.

Introducción

En el campo de la lingüística, la filología y la literatura se asiste desde hace algunas décadas a un renovado interés académico –con alcance político– por los debates acerca de la lengua que, en forma paralela, se expandieron en Hispanoamérica durante el siglo XIX y principios del XX, en el marco del proceso de independización y configuración de los nuevos Estados republicanos. Los abordajes se realizan desde perspectivas diversas, como la de la lingüística histórica o la sociolingüística, y otras de desarrollo más reciente, como la historia de las ideas lingüísticas, la glotopolítica, las políticas del lenguaje. En el marco de estas indagaciones, esta tesis se propone contribuir a la comprensión del lugar ideológico de la lengua latina como modelo de estandarización de una variedad que pudiera considerarse “nacional”, como práctica pedagógica y cultural y como disciplina escolar en el proceso de creación histórica de los imaginarios nacionales en el Cono Sur. Desde esos antecedentes e insumos teóricos, se indaga en el papel de la enseñanza de lengua latina en la planificación lingüística, su instrumentalización pedagógica en técnicas metalingüísticas –gramáticas y diccionarios elaborados *ad hoc* para el público hispanoamericano– y la selección de un corpus literario que allí se incorpora, en tanto estos dispositivos lingüísticos ponen de relieve la dimensión de lo nacional en el marco del proyecto modernizador implementado en el Cono Sur.

El título, “Usos del latín en los procesos de configuración cultural y educativa del Cono Sur en el siglo XIX”, condensa el tema abordado a partir de cuatro coordenadas que definen los alcances de esta investigación. La primera construcción, *usos del latín*, indica el objeto de estudio, las prácticas discursivas sociales que emplean la lengua latina. En el siguiente grupo nominal, el objeto –el latín– se ciñe a un campo

específico de conocimiento: *los procesos de configuración cultural y educativa*. El siguiente sintagma delimita el recorte espacial, *el Cono Sur*, que, en esta investigación, es una circunscripción más geopolítica que territorial debido a las estrechas vinculaciones –aunque con diferencias de fondo– entre los procesos independentistas de Chile y el Río de La Plata, entre la construcción de los Estados liberales de cada uno de estos países y la influencia de los exiliados románticos argentinos en la consolidación del campo cultural chileno (Domingo Faustino Sarmiento, Juan Bautista Alberdi, Vicente Fidel López, Juan María Gutiérrez) y uruguayo (nuevamente López y Gutiérrez), como así también entre las transformaciones operadas en la segunda mitad del siglo XIX debido a los efectos del avance de las ideas positivistas y las reformas modernizadoras. Por último, se establece el recorte temporal, acotado al *siglo XIX*, período inmediatamente posterior a las independencias y que abarca los procesos de organización y configuración de los imaginarios nacionales.

En el primer capítulo, se plantea el estado de la cuestión, se reseñan los antecedentes teóricos-históricos de la interacción del latín con el español en América y las polémicas acerca de la (in)conveniencia de la enseñanza del latín en el Cono Sur durante el período analizado. También se sitúa el objeto de estudio, la gramática pedagógica latina en la tradición lingüística occidental, revisión que posibilita analizar qué concepciones pedagógicas y metodológicas sustenta este tipo textual, anclado en la tradición del humanismo clásico, pero sensible a las ideas de la época. Este abordaje exigió especificar una serie de conceptos (como *estandarización lingüística*, *gramatización*, *técnicas metalingüísticas*, *glotopolítica*, entre otros). Al mismo tiempo, se contextualizan las querellas en el marco socio-histórico y político en el que tuvieron lugar para comprender las evaluaciones que se le adjudican al latín. En la América hispana post-independista, a partir de los albores de los Estados nacionales y la

consecuente implantación de los sistemas educativos republicanos, los libros de texto constituyen un objeto privilegiado, al menos en dos alcances: como representación de un modo de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje y asegurar la transmisión de contenidos culturales hegemónicos, pero también, puesto que el objetivo de su confección trasciende el uso escolar, en tanto intervención estatal que persigue inculcar a los niños –futuros ciudadanos– una idea de nación y los valores de la República como fundamento del sistema liberal y del orden moderno.

En otro trayecto del capítulo se deslindó el género *manual escolar*, desde la Historia de la Educación, de la tradición ilustrada de la *gramática escolar*, ya que, si bien son ambos artefactos de enseñanza, se distinguen por pertenecer a campos de estudio diferentes. En la medida en que la escuela y la gramática de la lengua “nacional” se impusieron como factores decisivos para lograr la cohesión lingüística y unificar a los futuros ciudadanos de las repúblicas en ciernes, el dominio del latín y de determinadas habilidades retóricas adquiridas a través de su enseñanza estableció de modo tácito rasgos diferenciales que operan en la distinción social de los individuos (Bourdieu).

En el segundo capítulo, se precisa y delimita el encuadre epistemológico de las matrices teóricas *memoria*, *historia* y *tradición*, pues estas categorías, en estrecha relación con el proceso de estandarización lingüística referido en el primer capítulo, integran una estela conceptual que atraviesa diametralmente el análisis. En otra instancia, se consideran los procesos de implementación de la segunda enseñanza en el Cono Sur durante la configuración de los Estados republicanos. A pesar de experimentarse cierta homogeneidad en los aspectos ideológico-político, intelectual y cultural y la ubicuidad de ciertos actores centrales en la conformación de un imaginario republicano nacional, el establecimiento de la enseñanza secundaria asumió

características muy disímiles a ambos lados de la Cordillera. Tal divergencia hunde sus raíces en el amplio arco temporal que transcurrió entre la instalación de la secundaria en la región trasandina y en la rioplatense. Se contemplan, por lo tanto, los “orígenes” de la república en Chile y en el Río de la Plata y la instrumentalización del sistema escolar.

En Chile, se distinguen dos momentos identitarios: un primer período, caracterizado por una temprana estabilidad política e institucional que transforma a la república en un modelo de organización para el resto de los países sudamericanos; una segunda etapa, iniciada en la década de 1840, en que se redefine el ámbito político y la figura del individuo, en tanto ciudadano, y cuyos alcances se proyectan hasta 1886, cuando se evidencia la crisis de oligarquía liberal y la autonomización de las prácticas culturales y artísticas que definen el lapso finisecular (Subercaseaux *Historia* Vol.1, Tomo II. 269).

Para el caso argentino, se observaron al menos tres escenarios de construcción del imaginario de nación que operaron hasta fin de siglo, límite del período demarcado, para examinar las representaciones asociadas a este concepto: “La puesta en marcha de la nación: el movimiento romántico del Río de La Plata”, “La ‘organización’ de la nación (1852-1880): la oligarquía liberal y su proyección del ideario romántico” y “Argentina entre 1880 y el Centenario: la consolidación del orden conservador y la construcción de la nacionalidad”.

El orden de los capítulos siguientes es, en cierto modo, cronológico –si bien ya hemos aludido al común clima intelectual y a las estrechas relaciones entre los letrados del período considerado–, pues el tercer capítulo tiene como punto de partida 1838, año de publicación de la *Gramática Latina* de Francisco Bello, que luego reeditará Andrés Bello. La temprana fecha de edición indicaría el carácter fundacional de esta obra en la producción de gramáticas, diccionarios y otros textos pedagógicos elaborados *ad hoc*

para la enseñanza de la lengua latina en instituciones educativas no solo de Chile sino del Cono Sur. Las reformulaciones de la serie se articulan en función de los acontecimientos políticos del período comprendido entre el momento posterior a la independencia y el crepúsculo del siglo XIX, cuando el latín quedó confinado en el bachillerato de humanidades. A lo largo de este *continuum*, se efectuaron cortes que responden a períodos que implicaron cambios en la política educativa chilena y, en forma colateral, determinaron reescrituras del texto fuente. Asimismo, se realiza una sucinta aproximación a algunos aspectos de la relación entre el latín y el castellano en el ideario bellista.

El cuarto capítulo aborda el contexto rioplatense, donde el sistema de educación secundaria pública se organizó más tardíamente que en Chile. El primer trayecto examina la funcionalidad y productividad de los conceptos de *tradición*, *memoria* e *historia* a partir de su apropiación crítica y de su puesta en diálogo con la lengua y la cultura clásica latinas, claves de lectura desde las que, a través de procedimientos discursivos (cita, traducción y otros modos de reformulación) los grupos letrados legitimaron, con matices diversos, las experiencias vernáculas y modelaron un imaginario republicano en el proceso de configuración del Estado-nación a lo largo del siglo. Es durante la administración de Mitre (1862-1868) que se amplía la enseñanza secundaria con el objeto de ilustrar las futuras clases dirigentes y lograr la consolidación de las nuevas instituciones políticas; en tal sentido, se reconoce a este presidente como el propulsor de la creación de las modernas escuelas secundarias nacionales en el país, a partir de la refundación del Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863. Entre los instrumentos lingüísticos para la enseñanza del latín concebidos durante el último cuarto del siglo XIX (entre los que se seleccionaron las gramáticas escolares latinas de Matías Calandrelli y de Lucien Abeille) coexisten los de raigambre humanista con otros que

abrevan en una concepción considerada, en aquel momento, “científica” en el campo de la filología sustentada en la doctrina positivista, el método comparativo y la gramática histórica. En tal sentido, se procura poner tales producciones discursivas en interrelación con el debate más amplio acerca de las políticas educativas que se circunscriben a un proyecto de nación en el marco de las aceleradas transformaciones sociales y culturales producidas por la inmigración masiva en un país en ciernes.

El itinerario descrito conduce a observar que la implementación del sistema de enseñanza secundaria en el Cono Sur en el siglo XIX, así como los debates, reformas, orientaciones curriculares y libros de textos producidos para el nivel secundario surgen en los ámbitos geo-culturales centrales de cada país, y, desde allí, se imponen a las provincias, sin atender a las características particulares de cada región ni advertir que, en muchos casos, no contaban con los recursos necesarios para atender a la demanda. En este escenario, la formación del ciudadano se concebía, por lo tanto, como una configuración homogénea y esa representación atraviesa los discursos analizados.

Capítulo 1

**De antiguos y modernos: los antecedentes de la
cuestión del latín en la América Hispana post-
independentista**

1. Contacto y alternancia entre el latín y el español en las colonias americanas

Entiendo por estudios clásicos la especial manera de cultivar el espíritu de los hombres durante la infancia y la adolescencia, puesta en práctica en el mundo occidental a partir del Renacimiento, sistema que, combinando la luz griega y el poder de organizar de los romanos con la fuerza moral del cristianismo, ha dado por resultado la civilización actual, que, buena o mala, es lo mejor que hasta ahora se ha conocido sobre la tierra.

Miguel Cané "La enseñanza clásica" 53¹

Durante los tres siglos del período considerado colonial (XVI, XVII y XVIII), la mayoría de las manifestaciones científicas y culturales producidas en el llamado Nuevo Mundo se escribían simultáneamente en español y en lengua latina (introducida y mediatizada por la cultura española), mientras, en las interacciones orales, predominaba el plurilingüismo, pues el español estaba en contacto con numerosas lenguas indígenas y africanas. Al comenzar el siglo XIX, y con él las búsquedas independentistas y la incipiente formación de los Estados nacionales, el uso del latín deja de ocupar ese lugar preponderante y se transforma en materia controversial dentro del debate más amplio sobre la configuración, primero, de una lengua que pudiera representar una identidad cultural de cierta homogeneidad, incorporando características propias de América, y, unas décadas después, sobre las propuestas de identificación y reconocimiento de las lenguas nacionales. En ambos períodos, el prestigio de la escritura latina aparece como un escollo para la consolidación de los nuevos dominios discursivos y se generan

¹ Discurso pronunciado el 20 de octubre de 1901 en el acto de colación de grado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

discusiones en torno de su validez y legitimidad como modelo gramatical y pedagógico en las naciones que comenzaban a idearse.

En la historia de la América que llamamos Latina, el siglo XIX es un período de crisis de las estructuras e instituciones del régimen colonial y de sus epígonos tardocoloniales, así como de búsquedas de nuevas articulaciones políticas y culturales. En esta coyuntura de búsqueda de emancipación y redefinición política e identitaria, el latín –cuya hegemonía como lengua de cultura reconoce pocas discusiones en los siglos anteriores– se convirtió en objeto de prolongadas polémicas que afectaron el ámbito público y oficial. La lengua latina se transformó en un elemento conflictivo –debido a su identificación con el pasado hispano, religioso y colonial– para la configuración de una identidad nacional que, en las incipientes repúblicas liberales del Cono Sur, se imaginaba laica e implicaba, a un mismo tiempo, la independencia política y la lingüística. En el seno de estas representaciones históricas y culturales, en esta tesis se propone analizar algunas de las discusiones sobre los usos del latín y las propuestas sobre su pervivencia, articulación, reelaboración e incluso erradicación, con énfasis en su impronta gramatical y pedagógica. Se trata de textos que provienen de letrados² muy vinculados política y culturalmente entre sí, a partir de una matriz ideológica compartida desde los primeros intentos de organización de los Estados liberales. En Chile, por ejemplo, coincidieron Andrés Bello que, si bien planteaba independizar la

² El término –si bien adquiere diversos matices en el discurrir diacrónico– comprende a los patricios hispanoamericanos del siglo XIX que, basados en el poder y el prestigio de la letra escrita (Rama *La ciudad*), se proponen como tarea clave la configuración de Estados-naciones por medio de un dispositivo disciplinario y ordenador. Su implementación se realiza a través de un conjunto de instituciones, individuos y prácticas discursivas. Desde una perspectiva cultural, Susana Zanetti analiza los sujetos que producen los textos coloniales hispanoamericanos en “Perfiles del letrado hispanoamericano en el Siglo XVII”. Para el contexto rioplatense exclusivamente, Myers (“La revolución” 389) considera que, con la emergencia de la Nueva Generación romántica, surge la figura social del intelectual, en tanto sujeto con relativa autonomía frente a los poderes constituidos de una sociedad como el Estado, la Iglesia, las corporaciones y clases tradicionales. El proceso de esa transformación se completaría en las primeras décadas del siglo XX.

descripción de la lengua castellana del molde provisto por la latina³, produjo gramáticas para la enseñanza de ambas lenguas adecuadas al público (hispano)americano⁴ y Vicente Fidel López, defensor del estudio del latín. En ese mismo espacio de viajes y exilios participó también el joven Domingo Faustino Sarmiento en polémicas con los letrados chilenos durante su estadía en el país trasandino entre 1840 y 1852.

1.1.1. El derrotero del latín

La savia que alimenta poderosamente las lenguas y, a través de ellas, a los que extraen su identidad, nace de raíces enterradas en una memoria muy profunda (...).

Claude Hagège *No a la muerte de las lenguas* 22

El latín, introducido en América casi simultáneamente con la conquista, fue relegado por el español, en forma paulatina, a los ámbitos jurídico, eclesiástico, científico y al de la educación retórica y gramatical; este proceso recuerda, con ciertos

³ Así lo expresa A. Bello en el “Prólogo” a la *Gramática castellana destinada al uso de los americanos*:

El habla de un pueblo es un sistema artificial de signos, que bajo muchos respectos se diferencia de los otros sistemas de la misma especie; de que se sigue que *cada lengua tiene su teoría particular, su gramática*. [...]Es preciso enumerar las formas que toma, y los significados y usos de cada forma, como si no hubiese en el mundo otra lengua que la castellana; posición forzada respecto del niño, a quien se exponen las reglas de la sola lengua que está a su alcance, la lengua nativa. Éste es el punto de vista en que he procurado colocarme, y en el que ruego a las personas inteligentes, a cuyo juicio someto mi trabajo, que procuren también colocarse, *descartando, sobre todo, las reminiscencias del idioma latino* (5-6).

⁴ Acorde con sus deseos de dotar a los territorios pos-coloniales de una identidad americana como forma de diferenciación de la peninsular, en el mismo “Prólogo” referido en la nota anterior, más adelante, expresa: “No tengo la pretensión de escribir para los castellanos. Mis lecciones se dirigen a mis hermanos, los habitantes de Hispano-América” (11). En tal sentido, cabe recordar que los atributos *americanos*, *identidad americana*, *español americano*, cobran fuerza luego de la Revolución de Mayo de 1810 como modo de contraposición a lo español peninsular. Como afirma Wasserman, la idea de lo *americano* constituyó “el primer *nosotros* que se construyó tras la ruptura del vínculo colonial ya que permitía dar cuenta de una experiencia compartida con todo el continente: la guerra de independencia y la existencia de un enemigo común” (“*La Generación de 1837*” 10). Resulta congruente, entonces, que Bello, en sintonía con el clima postrevolucionario, adjudicara a su gramática castellana proyección continental.

matices, el que en Europa había comenzado con la invención de la imprenta. Las *Introductiones latinae* del humanista español Antonio de Nebrija (1441-1522) se imprimieron en Salamanca en 1481⁵ y el libro se convirtió rápidamente en un manual para estudiantes de latín a ambos lados del Atlántico⁶. El valor de las “artes” de Nebrija –uno de los autores más leídos en América durante los siglos XVI a XVIII– habría residido en su función instrumental para aprender y traducir el latín y su uso se habría extendido a los distintos virreinos (Tejera “La decadencia”)⁷. En los últimos años, Alfredo E. Fraschini (“El aporte jesuítico”) ha documentado en la sección filológica del *Index Librorum Bibliothecae Collegii Maximi Cordubensis*, uno de los centros jesuíticos en el territorio del Río de la Plata, la presencia de numerosas gramáticas latinas, nómina encabezada por la de Nebrija. Por esta vía, el latín parece haberse resignificado⁸ en el contexto de la expansión transoceánica, que comienza a forjarse a

⁵ Las ediciones siguientes en 1482, 1483, 1485, 1486, 1495, 1500.

⁶ Acerca de la intensiva difusión de las obras de Nebrija –reediciones y reimpressiones de su gramática, compendios y adaptaciones, como así también sus diccionarios– en América, indica José Manuel Rivas Sacconi que su predominio en la América hispana estaba basado no solo en la reputación del autor sino también en disposiciones legales que prohibían la enseñanza por otro método en los reinos de España. Así, “en España, se habló de *el Nebrija* o de *el Antonio* como de la gramática latina por antonomasia. Su fama se extendió por casi toda América, a partir del Descubrimiento (...)” (*El latín en Colombia* 143). La huella de Nebrija y del latín en países de reconocida tradición humanista como México o Colombia ha sido examinada en diversos y exhaustivos trabajos, como los de Rivas Sacconi (1949) o de Malcolm Deas (1993). Sin embargo, en la actualidad, se conoce su influencia en los tres siglos coloniales en otros países como Cuba; para este país en particular, Amaury Carbón Sierra realiza un panorama de las gramáticas latinas en Cuba desde la llegada de los españoles hasta fines del siglo XX.

⁷ Para testimoniar la preeminencia de la difusión del latín en el llamado Nuevo Mundo a partir de la conquista, resulta significativa la declaración del humanista Bernardo José de Aldrete (1560-1641) en 1603: los españoles “atropellando todos los inconvenientes y peligros por tantos mares y tierras descubren nuevos mundos, de que se le ha seguido no pequeño aumento a la lengua latina, no es justo olviden la *propia* que bien merece cualquier honra que se le haga (...)” (citado por Sánchez Albornoz 148; el destacado es mío).

⁸ Este concepto, ampliamente utilizado en español, en particular en el campo epistemológico, tiene su génesis en la teoría psicoanalítica, específicamente en el sustantivo alemán *Nachträglichkeit* (y el adjetivo *nachträglich*) introducido por Sigmund Freud (1856-1939) ya desde sus primeros trabajos, aunque sin sistematizar su uso y alcances. La noción cobra centralidad en la teoría psicoanalítica a partir de la reelaboración, sintetizada en el concepto *après-coup*, que en 1953 realiza Lacan (Braier, Faimberg) sobre la base de una relectura de la teoría freudiana desde la concepción estructuralista de la modernidad. El uso de la categoría *resignificación* (Braier [2008]; Faimberg [2005]) designa la reconstrucción, desde una reversión temporal, de la relación compleja pero recíproca entre un acontecimiento significativo del pasado y su posterior resignificación; en otras palabras, una nueva conceptualización de la realidad. Uno

fines del siglo XV y que se afianzará en los tres siglos siguientes a través de la dominación político-territorial, cultural y lingüística del territorio americano.

Al analizar el valor social de la lengua, no sólo en este contexto, Pierre Bourdieu asevera, en “La producción y la reproducción de la lengua legítima”, que, si bien los defensores del latín le atribuyeron virtudes intrínsecas al considerarlo capital lingüístico amenazado, su legitimidad dependía de las leyes del mercado. Es sabido que el prestigio no es una condición inherente, natural a la estructura de una lengua, sino que se adquiere a partir de las representaciones simbólicas que los hablantes depositan en ella; en efecto, el prestigio (o el desprestigio) de una lengua se corresponde directamente con el de sus usuarios, que a su vez se establece de acuerdo con el lugar que éstos ocupan en el ámbito socio-político, económico y cultural. En tal sentido, el prestigio del latín provenía de que era una lengua estandarizada⁹ por antonomasia, como lo expresa Nebrija en el “Prólogo” a la *Gramática de la lengua castellana* (1492):

de los aspectos relevantes de esta noción –y que tuvo, además, una vasta repercusión epistemológica– es la ruptura con la idea del pensamiento lineal, es decir la visión determinista clásica de la temporalidad centrada en el efecto de pasado sobre el presente y el futuro; el *après-coup* sostiene la prevalencia de una concepción hermenéutica o retrospectiva, en otras palabras, la incidencia de una actividad intelectual que, desde el presente, opera sobre el pasado (re)interpretándolo y produciendo cambios que operan sobre el presente y el futuro (Braier 23). Los expertos sostienen la coexistencia y complementariedad de ambas temporalidades en los procesos de exégesis y reconstrucción de los hechos del pasado. Se advierte, entonces, la complejidad de esta noción que adquiere diversas implicaciones, ya que articula entre sí temas de gran envergadura, como, en nuestro caso, el recuerdo, la memoria, la organización de la narración histórica, la cronología, las representaciones contenidas en el corpus, entre otros. También es necesario tener en cuenta que únicamente el objeto de estudio que posea estatus de representación puede ser resignificado. En un sentido funcional, en esta investigación la resignificación se comprende como una operación intelectual que denota un movimiento retrospectivo que modifica significaciones precedentes portadas por una palabra o un fenómeno en cuestión. Su propósito es re-asignar sentidos a los ya sobrecargados, que provienen de experiencias y conocimientos previos.

⁹ De acuerdo con Francisco J. Zamora Salamanca, quien a su vez cita a John Earl Joseph, el término *estandarización* en el campo de la lingüística fue introducido por Uriel Weinrich (1926-1967) en un artículo de 1954 titulado “Is a structural dialectology possible?”. Su uso se generaliza en la Sociolingüística a fines de los años cincuenta y durante la década de los sesenta, en particular por los lingüistas estadounidenses Charles Ferguson (1921-1998) y William Stewart (1931-2002). Este último acuña la expresión estandarización policéntrica, reelaborada por el alemán Heinz Kloss (1904-1987) como *estandarización pluricéntrica*.

acordé ante todas las otras cosas *reduzir en artificio este nuestro lenguaje castellano*: para lo que agora y de aquí adelante en él se escriviere pueda quedar en un tenor: y estenderse en toda la duración de los tiempos que están por venir. Como vemos que se a hecho en la lengua griega y latina: las cuales por aver estado debaxo de arte: aunque sobre ellas an passado muchos siglos: todavía quedan en una uniformidad (112; se mantuvo la ortografía del texto original. El destacado es mío).

Nebrija explicita en forma contundente la relación entre lengua y política en la consabida frase circunscrita en la dedicatoria a la reina Isabel (1451-1504)¹⁰: “siempre la lengua fue compañera del imperio”¹¹; esta formulación, que proviene de un texto del humanista italiano Lorenzo Valla, convirtió la relación entre lengua e imperio en un topos frecuente (Burke *Lenguas y comunidades* 31). Basado en el supuesto de la correlación entre nacimiento, esplendor y ocaso de lengua e imperio, Nebrija equipara la lengua de Castilla con el hebreo, el griego y el latín: “En la çanja de la cual io quise echar la primera piedra. y hazer en nuestra lengua *lo que Zenódoto en la griega y Crates en la latina*” (113, se mantuvo la ortografía del texto original; el destacado es mío). En

¹⁰ La propia reina Isabel, promotora de la actividad intelectual en general y de los estudios latinos en particular, solicita a Nebrija –según refiere Francisco Rico (Ruiz Pérez 18-19)– la versión en lengua romance de sus *Introducciones latinae*, para que las monjas de clausura pero también un público más amplio pudieran tener acceso a su obra, a diferencia de la corte regia que dominaba el latín y era el asiento de los humanistas eruditos de la época. No obstante, cuando el gramático andaluz le presenta una muestra de la *Gramática de la lengua castellana*, y aunque ésta había reemplazado al latín como lengua oficial dos siglos antes al mismo tiempo que había sido destinada a diversas materias de conocimiento, la soberana no entiende el valor ni el objeto de tal texto. Esta observación pone en evidencia la diferencia entre ambas lenguas en tal momento histórico: el castellano es vehículo de comunicación y divulgación del conocimiento, y el latín constituye en sí mismo un objeto de estudio, sujeto a las reglas del arte gramatical.

¹¹ Como apunta Manuel Alvar (*Estudios Nebrisenses* 11), esta expresión de Fray Hernando de Talavera (según el propio autor de la *Gramática* refiere) fue plasmada en letra de molde por Nebrija sobre la base de una idea importada de Italia, consolidada en Aragón y con el mundo clásico como marco de referencia. En relación con sus circunstancias de enunciación, Nicolás Sánchez Albornoz (“De las lenguas” advierte que la obra de Nebrija no consistía en un plan lingüístico para aplicar a las Indias –error anacrónico de interpretación de los críticos–; su objetivo, luego de la reciente reconquista de Granada, apuntaba al Estrecho de Gibraltar.

tanto instrumento de la política imperial, puede aplicarse al proceso de estandarización del castellano –iniciado con Alfonso X en la ortografía y el léxico, codificado en la *Gramática* de 1492 y, pocos años más tarde, en el primer diccionario de español (1495)– el célebre aforismo adjudicado a Max Weinreich (1894-1969): “una lengua es un dialecto con un ejército y una flota”¹². En efecto, lo que va a constituir al castellano, o al catalán por ejemplo, una lengua estándar –y no una lengua vernácula– va a ser precisamente su codificación, que supone una voluntad política¹³, y también el valor ejemplar que le proporciona su desarrollo literario; por eso, se convierte en marco de referencia normativo y suscita actitudes de orgullo y lealtad en la comunidad. Su estandarización se inicia en el siglo XIII, en primera instancia con Fernando III (1217-1252), quien convirtió *de facto* al castellano en lengua representativa de la diplomacia real. Pero el impulso decisivo en el proceso de adopción del castellano como lengua de gobierno se produce cuando el rey Alfonso X, conocido como el Sabio (1252-1284), la convirtió en lengua oficial de su Cancillería¹⁴ y de la Corte Regia¹⁵; en otras palabras,

¹² Esta frase fue pronunciada en yiddish por M. Weinreich, especialista en sociolingüística y en esa variedad del alemán, durante la sesión inaugural de la *19 Conferencia Anual YIVO* –acrónimo para Yidisher Visnshaftlekher Institut– en Nueva York, el 5 de enero de 1945. Posteriormente, la intervención fue publicada con el título “El YIVO y los problemas de nuestro tiempo” (“Der YIVO un di problemen fun undzer tsayt”), en *YIVO-Bleter* vol. 25, n° 1 (1945): 3-18.

¹³ Esta intencionalidad política está ausente, por ejemplo, en el leonés o el aragonés, que quedan así como variantes dialectales del castellano.

¹⁴ El prematuro ascenso del castellano a la jerarquía de lengua de gobierno dio lugar a las más variadas interpretaciones en investigaciones posteriores. A modo de ilustración, pueden mencionarse las posturas disímiles de los lingüistas Ray Harris-Northall y Werner Bahner, sobre las que llama la atención David A. Pharies (*A Brief History* 48). Ray Harris-Northall sostiene que el desplazamiento del empleo del latín al del castellano en los documentos oficiales se produjo debido a que, durante la Reconquista, los documentos oficiales eran escritos en lengua vernácula, y luego traducidos al latín para su promulgación; pero, a causa de las complicaciones administrativas y a la acuciante actividad bélica, se tiende a prescindir de la traducción y solo se mantuvieron en latín las fórmulas de apertura y cierre, hasta su supresión definitiva (Pharies *A Brief History* 48; la traducción es mía). Sin embargo, Werner Bahner en *La lingüística española del Siglo de Oro* (29) considera que el castellano es erigido en lengua oficial tempranamente porque representaba la única variedad que, en ese contexto político-cultural, podría cohesionar a españoles, mozárabes, judíos y musulmanes. Aunque Burke (*Lenguas y comunidades* 75) aporta el dato de que también las cancillerías reales francesas empezaron a usar la lengua vernácula antes del 1200. Como puede observarse, los puntos de vista acerca de este tema son muy diversos.

¹⁵ En este punto es necesario hacer una salvedad terminológica puesta de manifiesto por Peter Burke: “Como modelo de comunidad de habla, el término «corte» debe entenderse en un sentido amplio, que

impuso el empleo de esta variedad en el terreno legal y administrativo y validó su uso en el terreno de la prosa literaria. Tal como explica Burke (*Lenguas y comunidades* 111-112),

En España la difusión de una forma estándar de castellano vino de la mano de la Reconquista. La variedad que se hablaba en Burgos se convirtió en variedad estándar. Se la reconocía como tal en Toledo, la antigua capital, cuando se la arrebataron a los musulmanes o «moros», y después se extendió hacia el sur. En 1235, el rey Alfonso X el Sabio afirmó que Toledo era el «metro de la lengua castellana».

La importancia que se ha concedido a Alfonso X en el proceso de normalización del castellano se debe, según señala Inés Fernández-Ordóñez, a que durante su reinado se implementaron las tres condiciones iniciales que lo transformarían, a largo plazo, en lengua estándar, a saber: primero, la selección de la variedad lingüística de base, respaldada por el ámbito administrativo; luego, su empleo y circulación en ámbitos de interés social de la comunidad lingüística en cuestión (la vasta producción prosística durante el reinado alfonsí de materias antes reservadas al latín y al árabe dan cuenta del ambicioso proyecto cultural emprendido por este rey) y, por último, la codificación o fijación de los empleos lingüísticos de esa variedad, que, al transformarse en lengua escrita, se inviste –como ya hemos observado más arriba– de cierta preponderancia frente a las otras variedades lingüísticas rivales.

Si bien este hecho constituye un hito insoslayable en la historia del proceso de estandarización del romance castellano, Manuel García Blanco (citado por Pedro Ruiz

incluye no sólo la nobleza, tanto hombres como mujeres, que rodeaba al rey, sino también los funcionarios de la cancillería. No era raro que la gente normal escribiera tomando como modelo la lengua de la cancillería” (*Lenguas y comunidades* 114).

Pérez 23), indica que a este primer intento aún debieron sucederle dos más, también llevados a cabo por monarcas, para que el castellano adquiriera definitivamente el rango de lengua nacional: “El segundo lo llevan a cabo los Reyes Católicos con una medida análoga [a la de Alfonso X] en los albores del Humanismo. Y ahora, su nieto [en referencia a Carlos V], en las circunstancias vistas, lo eleva al rango de lengua universal” (Ruiz Pérez 23). También Peter Burke destaca que “Hacia el año 1500 se inauguró una nueva etapa en el proceso de normalización, en la época del reinado conjunto de Isabel y Fernando y del humanista Antonio de Nebrija (...). Se puede afirmar por tanto que la Castilla moderna era especialmente homogénea desde el punto de vista lingüístico. No había dialectos.” (*Lenguas y comunidades* 112). Otros autores, como Ángel López García (“La unidad del español”), piensan que, en realidad, el castellano fue una lengua franca que permitió la comunicación entre individuos de diferente procedencia.

En el Renacimiento se produce la consolidación definitiva de la mayoría de las lenguas vernáculas, con la consecuente legitimación de su estatus literario; sin embargo, variedades, como el checo, el guaraní o el gallego, serán estandarizadas recién en el siglo XX: otras, como el mapuche, aún no lo han logrado. De manera simultánea con este proceso de fijación, en este período se genera una paradoja en lo que respecta a la relación entre el latín y las lenguas vernáculas europeas: en forma paralela a la normalización de dialectos romances, se forja la restitución de la latinidad clásica¹⁶; de hecho, el nombre mismo de este movimiento entraña el retorno o recuperación del

¹⁶ El modelo de lengua codificada se asienta sobre los textos de escritores *clásicos* consagrados. El concepto, como es conocido, fue introducido por Aulio Gelio en *Noches áticas* (hacia mediados del siglo II) con la expresión *classicus adsiduusque scriptor* (Gel.XIX.8.15). El autor extrapola, de forma metafórica, al ámbito literario la distinción surgida en el marco de la democracia republicana: los “ciudadanos de primera clase” (de la clase alta, ‘acomodada’) y aquellos que solo podían contribuir al Estado con su prole. De aquí deriva la idea del escritor o poeta clásico o de ‘primera clase’, representación que llega a nuestros días. Para un estudio de las circunstancias de creación, análisis semántico y autoría de la locución, véase el artículo Uría Varela “*Classicus adsiduusque scriptor*”.

mundo clásico grecolatino. Sin embargo, esta contradicción es aparente; en el planteo de la propia filología de cuño humanista se encuentra la clave para resolver esta discordancia (Ruiz Pérez 25): el restablecimiento de la “verdadera” latinidad implicaba un distanciamiento histórico, base del método filológico que se propone fijar la lengua latina en un estadio determinado, concretamente en el período clásico¹⁷. Esta inmovilización permite, en el ideario renacentista, preservar la lengua de la corrupción a la que se veía sometida en el uso –lo que trajo aparejado su consecuente transformación en “lengua muerta”¹⁸; el paradigma estético recobrado en este operativo que pretende restablecer la pureza de la lengua latina es el ciceroniano –predominante también en el castellano–, en oposición al latín eclesiástico del medioevo. Los propios humanistas fueron artífices del movimiento cultural que dio origen a la gran transformación del Renacimiento, a través de su doble labor de restitución de la pura latinidad y la dignificación de las lenguas vulgares que, mediante la vía de las traducciones¹⁹, se afirmaban implícitamente, aceptadas como una forma capaz de admitir los mismos

¹⁷ La estrategia de realizar un corte sincrónico para fijar la lengua no constituye una novedad en el mundo occidental. De acuerdo con Mounin (Historia 98-100), el primer antecedente lo encontramos en la escuela alejandrina: la codificación gramatical que efectuaron Aristarco de Samotracia (entre el 215 y el 115 aprox.) y su discípulo, Dionisio de Tracia (entre el 170 y el 90 antes de C.), consistió en una compilación de las indicaciones ya contenidas en Platón, Aristóteles y los pensadores estoicos para un fin pragmático y filológico: fijar y preservar la lengua literaria de los antiguos poetas, primordialmente Homero, frente a las diferencias observadas con la *koiné*, el griego vulgar, hablado y transgresor de aquellas normas.

¹⁸ Esta tendencia es llevada al extremo, de acuerdo con Ruiz Pérez (25) por el Brocense, quien para evitar la corrupción y la degeneración que impone el empleo pragmático, en su *Minerva* (1587) condena el uso oral del latín, para preservar la latinidad. La contrapartida a este fenómeno se produce con el erasmismo, que emprende una maniobra de vivificación del idioma; el propio Erasmo es quien intenta fijar los criterios de pronunciación del latín; para este movimiento el valor supremo de la lengua es su capacidad de comunicar (27), no de constituir un sistema ideal y detenido en un corte sincrónico que coincide con su máximo apogeo.

¹⁹ Abordé la cuestión de dialéctica entre el latín y las lenguas vernáculas, específicamente el español, a través de las operaciones de traducción y reformulación en “Diálogo y traducción cultural. *El Guzmán de Alfarache*: una relación dialéctica de la picaresca barroca con la tradición clásica” (en co-autoría) publicado en el tomo homenaje *Nostoi. Estudios a la memoria de Elena Huber* (en prensa). También, en ese marco, presenté la ponencia “*Sic speciem humanae vitae...* En torno al artificio de la poesía latina del Renacimiento: traducción de un epigrama de Vicente Espinel”, presentada en el Coloquio “La traducción literaria. Tensiones y negociaciones en la praxis traslativa” el 14 de septiembre de 2012 (en co-autoría), trabajo en el que se analiza la recuperación de modelos y tópicos literarios de antigua tradición que constituye uno de los elementos significativos del texto y, asimismo, da cuenta de un modo de apropiación de la herencia retórica.

contenidos que los expresados en los textos latinos²⁰. En otras palabras, las propias lenguas se desarrollan y adquieren *dignidad* –tópico tan caro al pensamiento y a la literatura renacentistas– a través de la posibilidad de traducir lo otro a lo propio, mecanismo que a la vez que enriquece la lengua va configurando su identidad: “La afición a los clásicos griegos y latinos redundaba en provecho de la lengua de Castilla, pues ejercitándose en las traducciones, los latinistas enriquecen e ilustran la lengua nacional” (Romera-Navarro 208). Los traductores humanistas, por lo tanto, pertenecen a una comunidad lingüística más amplia y entroncada con la tradición; de esta forma, se pretende dotar al “dialecto” de una valoración positiva que, por carácter transitivo, es conferida al Estado nacional. Como ya es conocido, este proceso decanta en la afirmación de la lengua común:

Cuando se deja atrás el estadio de la mera apropiación de la materia clásica para verterla en los moldes formales de corte romance; cuando se descubre la esencia de la forma y se traslada a la lengua vulgar, no como una servil imitación de la fórmula latina, sino con la misma dignidad que el modelo clásico; cuando se alcanza este grado de evolución propio del arte moderno, estamos ya en pleno Renacimiento y ante una nueva concepción lingüística y una valoración más positiva de la lengua romance (Ruiz Pérez 21).

²⁰ La prevalencia de este argumento como estrategia retórica en defensa de la lengua vernácula es muy extendida. De hecho, se manifiesta con vigor y eficacia también en el campo científico, uno de los ámbitos más resistentes –junto con el eclesiástico– a la ruptura en el plano lingüístico, por una parte, y con el saber tradicional por otro. En tal sentido, Guillermo Boido (“Lengua latina”) propone como ejemplo el caso de Italia y refiere en su trabajo cómo, recién a partir del Renacimiento, se iniciará la polémica entre tradicionalistas y renovadores acerca de la adecuación o improcedencia de las lenguas vernáculas para la producción filosófica o científica. Como es sabido, el monopolio de la lengua latina en la difusión del saber se extiende hasta el período conocido como Revolución Científica, espacio de conformación de la ciencia moderna entre los siglos XVI y XVII. En el caso de Italia, los eruditos toscanos buscaron demostrar la paridad expresiva y cognoscitiva de todas las lenguas; otro supuesto esgrimido consistió en marcar el carácter elitista de los doctos que defendían su superioridad (Boido “Lengua latina” 33).

Cabe aclarar que esta dialéctica *interlinguas* no se dio en forma armónica sino a través de representaciones asumidas acerca de cada lengua y de quiénes se constituyen en actores legítimos para intervenir y dirimir disputas. Este proceso tomó tal relevancia en la época, que Burke (*Lenguas y comunidades* 73) se refiere al fenómeno en términos de *competition*²¹, mientras que la mayoría recurre a la expresión metafórica *guerra o batalla de las lenguas*²² (Ruiz Pérez 24, 36, 39; Burke *Lenguas y comunidades* 82; García Cárcel “la lengua y la batalla lingüística”; Calvet *La guerra de las lenguas y la política lingüística*²³). El enfrentamiento²⁴ puede sintetizarse a grandes rasgos como la mutación de un cierto complejo de inferioridad de los usuarios de la lengua vernácula respecto del latín –basada en una conciencia de pobreza expresiva y carencia de

²¹ El sintagma empleado por Ronald Wardhaugh es *Languages in Competition*, según explicita el propio Burke. Su argumento es que prefiere hablar de *competencia* pues representa “la lucha por ocupar la primera posición y de los intentos de dejar los rivales en la cuneta” (*Lenguas y comunidades* 82).

²² *La questione della lingua*, como se llamó en Italia, fue una controversia en la que se intentaba dirimir qué dialecto se debía usar para reemplazar al latín. Paulatinamente, esta polémica se trasladó y atañó a toda Europa, aunque no tuvo la misma repercusión en otros países; en el caso de España, de acuerdo con Burke (*Lenguas y comunidades* 109), fue un debate “relativamente silencioso”. Con sugerentes reminiscencias a la controversia renacentista, Di Tullio (*Políticas lingüísticas*) sintetiza los debates ideológicos y políticos acerca de la lengua nacional en el sintagma “la cuestión de la lengua”. Del Valle y Stheeman optan por la denominación “la batalla del idioma”; en esta obra, la polémica se traslada al ámbito latinoamericano durante los siglos XIX y XX y se analiza el modo en que la modernidad y la comunidad hispánica poscolonial inciden sobre el debate lingüístico. El título es un intertexto tomado de Carlos Rama –como los propios autores explicitan (*La batalla* 28)–; la metáfora castrense figura el enfrentamiento entre dos configuraciones discursivas con proyectos contrapuestos: por un lado, los letrados latinoamericanos comprometidos con el proceso independentista y el control de la función simbólica de la lengua; en el extremo opuesto, los intelectuales españoles que acariciaban la idea de crear “la España moderna” y mantener el control y la lealtad de sus “antiguas” colonias. Para una reseña de los debates ideológico-lingüísticos en Argentina, véase el texto *Decir la lengua* de Juan Antonio Ennis. Otros aspectos relevantes de la discusión sobre los idiomas americanos se ofrecen en *Beligerancia de los idiomas* –fórmula que también establece continuidad con la línea renacentista–, compilado por Horacio González, y en la tesis de doctorado “La querrela de la lengua en Argentina (1828-1928)” de Fernando Alfón (2011).

²³ Se mantiene la traducción del título original en inglés porque en la versión al español se ha suprimido la primera parte, relevante en los ejemplos presentados.

²⁴ En este fenómeno, que se dio con anterioridad al apogeo de las apologías de las lenguas, la dignificación consistía en reducir el dialecto en cuestión a reglas sobre la base modélica del latín y el griego (Aurox; Burke *Lenguas y comunidades* 109); el caso testigo es la *Gramática castellana* de Antonio Nebrija. No obstante, la polémica se dilató en el tiempo y se fusionó con otros tópicos, como la querrela entre antiguos y modernos. Aunque con variables contextuales y culturales, se produce un fenómeno análogo en el proceso de selección de una variante lingüística que fuera un factor de cohesión nacional durante la configuración de los Estados en (Hispano)américa.

tradición de la primera– hasta su defensa y afirmación, lo que equivale a alcanzar el estatus de lengua, es decir “un dialecto adoptado por el conjunto de una nación” (Calvet *Lingüística y colonialismo* 57). Como explican Pedro Ruiz Pérez y Peter Burke, esta batalla constituyó un acontecimiento inscripto, con ciertos matices, en la genealogía de todas las lenguas y literaturas nacionales europeas²⁵. Para dar cuenta de la importancia socio-política y cultural de la competencia que tuvo lugar en el terreno lingüístico, resulta ilustrativo mencionar un género literario surgido en el Renacimiento: las apologías de las lenguas vernáculas, tratados retóricos que, a través de la crítica – muchas veces exacerbada hasta caer en fundamentalismos, tales como declarar que el latín era una lengua satánica²⁶– argumentaban acerca de la excelencia y perfección de la variedad propia con el objeto de reivindicarla²⁷ y, al mismo tiempo, exaltar la dignidad nacional.

La superioridad de un dialecto deriva, entonces, de condicionantes del contexto político y social, no de propiedades lingüísticas. Su conversión en lengua estándar significará, en palabras de Nebrija, “reduzir a artificio”, es decir, ser objeto del proceso de normalización, que implica “uniformidad” y la formulación de reglas que serán sistematizadas en gramáticas y diccionarios²⁸. La estandarización de la variedad recomendada o “correcta” conlleva la eliminación del plurimorfismo, la supresión de la diferencia y la diversidad. Eric Hobsbawm incluye el establecimiento de la lengua

²⁵ En este terreno, una obra fundamental es el tratado *De vulgari eloquentia* (1529) de Dante. Según indica Burke (*Lenguas y comunidades* 78), esta obra desencadenó una publicación en cadena acerca de la elocuencia de las lenguas vernáculas.

²⁶ La comparación se efectuaba en relación con el eslavo eclesiástico a fines del siglo XVI, según refiere P. Burke (*Lenguas y comunidades* 77).

²⁷ Para un listado y descripción de apologías de las lenguas vernáculas, véase Peter Burke (*Lenguas y comunidades* 77-82) y Pedro Ruiz Pérez.

²⁸ Burke (*Lenguas y comunidades* 109-110) hace la salvedad de que, si bien muchas veces no se lograba llegar a un acuerdo acerca de la variedad que debía adoptarse como “lengua común” o *koiné*, existía conformidad acerca de la necesidad de su sistematización.

“nacional” entre los “ejercicios de ingeniería social” sobre los que descansa la invención de tradiciones para la novedad histórica que significó la nación: “Las lenguas nacionales standard que se aprenden a escribir en la escuela y que las hablan más personas que las de una pequeña élite son mayormente construcciones de una época cambiante pero de breve duración” (“Inventando tradiciones” 14); desde este argumento, explica que la representación de “lengua madre” o materna no debe tomarse en sentido literal sino como una metáfora. La “lengua común”, entonces, será la forma usada en el ámbito de la burocracia, en la República de las Letras y la enseñada en las escuelas.

En tal sentido, para explicar los fenómenos y posturas reseñados para la difusión y estandarización de algunos dialectos en el proceso de conformación de las naciones europeas, resulta operativa la categoría de *colingüismo*, propuesta por Renée Balibar (*L'institution du français; Le colinguisme*), que designa la asociación –e influencia de una sobre la otra u otras– entre dos o más lenguas escritas en el terreno de la enseñanza y la política, y subraya el hecho de que las élites europeas han conocido y empleado, especialmente durante el Antiguo Régimen, una serie de lenguas vulgares cohesionadas por el modelo retórico común de las lenguas clásicas, sobre todo el latín.

El abordaje efectuado acerca de la situación de las lenguas en el Renacimiento –si bien no pretende tener un carácter exhaustivo– permitirá mostrar la conexión entre estos fenómenos, o la continuidad de ciertos elementos, y los acontecidos a partir de la expansión colonialista en la América hispana, específicamente en los procesos de constitución y organización de los Estados nacionales, coyuntura en la que la lengua juega un papel decisivo en la construcción de una identidad nacional. En efecto, la estratificación de lenguas cristalizada en Europa se transfirió a las tierras americanas y el máximo peldaño estaba ocupado por el latín (Sánchez Albornoz 147, Osorio Romero *La enseñanza*). En Hispanoamérica, el movimiento colonialista español trajo aparejado

no solo la difusión de la lengua castellana sino también del latín, enseñado desde muy temprano a indígenas y criollos (Rosenblat *El español*; Osorio Romero *La enseñanza*); si bien durante la configuración institucional y simbólica de las naciones (hispano)americanas nadie propondría el uso del latín como lengua de referencia, sí generó un amplio debate político-ideológico su permanencia o supresión en el sistema educativo. En algunos casos, incluso, tuvo la doble función de ser el punto de partida para describir una variedad de español y, al mismo tiempo, a través de su pervivencia en el sistema educativo, contribuir a la afirmación de un ideal republicano –fundado en un canon literario– en el contexto más amplio de la prefiguración de este sistema de gobierno estatal.

Para comprender la preponderancia del latín en su condición de lengua de élite²⁹, tanto científica³⁰ como literaria, religiosa así como clásico-pagana, es necesario remitirse a las distintas órdenes religiosas que fundaron y dirigieron las primeras casas de estudio y a la producción cultural que formó parte del proceso de evangelización en este continente³¹. Los franciscanos, llegados en 1523, fueron los primeros en iniciar a

²⁹ Para Richard Baum (*Lengua culta*: 151) la “lengua de cultura” debe alcanzar los niveles de culta, literaria y escrita y tener como rasgos esenciales un vocabulario amplio, especializado en los distintos campos de la ciencia y la técnica, la literatura, la religión y las instituciones jurídicas. En tal sentido, los lingüistas de Praga mencionaban también una gramática flexible, con nexos especializados para indicar las relaciones entre oraciones, sobre todo de subordinación.

³⁰ Cabe destacar que, tanto en la Europa clásica como en la medieval, los letrados y científicos se comunicaban en latín, incluso en países no latinos como Alemania, Polonia, Suecia, Inglaterra o Irlanda; no es hasta principios del siglo XVIII que pierde su condición de lengua internacional, aunque algunos científicos –como Isaac Newton (1642-1727)– preferían su uso en la redacción de sus investigaciones. A pesar de esta disputa, el latín continuó siendo lengua oficial en muchas universidades, no sólo de Europa sino también de América, hasta el siglo XIX en la producción, comunicación y socialización del conocimiento se realizó prominentemente en latín.

³¹ Para comprender la empresa alfabetizadora que las órdenes confesionales llevaron a cabo en América, no sólo con la enseñanza de lenguas occidentales (como en el caso del latín y el español) sino también con la elaboración de gramáticas de lenguas amerindias, también es necesario traer a colación la observación de Jack Goody (*La lógica de la escritura*: 24) acerca de la relación entre escritura y religión (las “religiones alfabéticas difundieron la escritura tanto como la escritura extendió dichas religiones”) y los aportes de los recientes estudios poscoloniales (entre otros, Mignolo “Sobre alfabetización”, “La colonización del lenguaje”; Lienhard *La voz y su huella*).

los indígenas en el aprendizaje del latín³²; su presencia y actividad misional-educadora se documenta en toda América, incluido el Cono Sur³³. Precisamente, el franciscano Gilberto Maturini ostenta el mérito de ser el autor de la primera gramática latina de corte renacentista –cuyo paradigma son las *Introductiones Latinae* de Antonio de Nebrija– escrita y publicada en América, la *Gramática Maturini. Tratado de casi todos los temas que suelen transmitirse a los estudiantes de gramática compilado a partir de los más doctos autores* (1559). Esta obra fue el antecedente de una vasta serie de gramáticas latinas en América que se extendería más allá de la etapa conocida como colonial. Pero los más importantes difusores de la enseñanza de esta lengua a los nativos fueron los jesuitas; desde su llegada a los territorios de ultramar en 1572 hasta su expulsión en 1767 por orden de la “Pragmática sanción” emitida por Carlos III, se dedicaron a la labor educadora a través del método de enseñanza denominado *Ratio Studiorum*, cuyo plan de estudios se estructuraba sobre una base humanística³⁴. Más allá de la ingente y controvertida actividad pedagógica que esta³⁵ y otras órdenes³⁶

³² El primer colegio en América que enseñó latín a los indígenas fue el Colegio Santa Cruz de Tlatelolco fundado en 1536 por Fray Juan de Zumárraga (1468-1548), miembro de la orden franciscana y primer obispo y arzobispo de México, y por el Virrey don Antonio de Mendoza (1496-1552), primer virrey de Nueva España y luego Virrey de Perú (Kerson “Los latinistas mexicanos” 603).

³³ Cfr., por ejemplo, Fray Luis Olivares, “Acción franciscana en Chile. Líneas de un proceso espiritual y evangelizador” y Fray Herminio Caytán, Margarita Durán y Mario Cayota referido a “Las provincias del Río de la Plata” (Morales *Franciscanos en América*).

³⁴ Según detalla A. E. Fraschini (“El aporte jesuítico”), el plan pedagógico jesuítico para la enseñanza del latín constaba de tres etapas, a saber: un primer nivel coloquial en el que se aprendían nociones elementales de morfología y sintaxis para leer e interpretar discursos orales y escritos básicos, especialmente catequísticos; en una segunda instancia, sobre la base de algunos textos de escritores clásicos –primordialmente de Julio César y Cicerón– y de los primeros cristianos se perfeccionaba el aprendizaje gramatical y el comentario en latín; la tercera y última etapa concentraba el estudio, análisis y comentario de textos de estructura gramatical y contenido ideológico complejos, tanto de orden latino como teológico y, como corolario, los alumnos producían discursos y tesis en latín.

³⁵ Algunos miembros de la Compañía de Jesús llegaron a territorio chileno en 1593 y establecieron cátedras de teología y filosofía; sin embargo, recién a partir de 1621, se los autorizaría a expedir títulos. En el territorio que siglos después habría de ser el argentino, el colegio Jesuita en Córdoba del Tucumán, fundado en 1614, se oficializó como Universidad en 1622; la elevada convocatoria de educandos de sitios remotos del entonces territorio virreinal del Perú derivó, en 1659, en la fundación del colegio preuniversitario Monserrat. Al promediar el siglo XVIII, Buenos Aires era todavía una localidad portuaria que carecía de establecimientos educativos públicos; en 1772 se fundó el Real Colegio de San Carlos –rebautizado en 1783 como Colegio Convictorio Carolino– pero la que en 1776 se convirtió en capital del

realizaron durante siglos en los más importantes centros virreinales, su política lingüística llegó también hasta las regiones del Cono Sur que nos interesa analizar.

Si bien hubo opiniones encontradas tanto en los virreinos como en Europa acerca de la conveniencia o no de enseñar el latín a los habitantes del “Nuevo Mundo”³⁷, lo cierto es que el idioma clásico se convirtió en lengua oficial de las universidades coloniales a semejanza de las europeas. Durante los tres siglos que comprende el período considerado Colonial en el virreinato de la Nueva España, el Reyno de Nueva Granada y el virreinato del Perú, pero también en el virreinato del Río de la Plata –desmembrado del de Perú en 1776 por Real Cédula de Carlos III- y la Capitanía General de Chile³⁸, la mayor parte de las producciones científicas y culturales se escribían en latín y en español³⁹. Desde entonces, se percibe un peculiar proceso de

recién creado Virreinato del Río de la Plata no dispondría de universidad hasta 1821 (Halperin Donghi *Historia de la Universidad* 15; Fraschini “El aporte jesuítico” 191), fecha alrededor de la cual comenzarían precisamente las discusiones en torno de la pertinencia o no de la enseñanza gramatical en latín. En el actual territorio uruguayo, el primer antecedente de los estudios superiores es el Colegio jesuita de San Bernardino, continuado por los franciscanos luego de la expulsión de la orden; si bien la Universidad Mayor de la República quedó inaugurada oficialmente en 1849 por decreto presidencial, el proceso de su fundación comienza a gestarse en 1833 y, aunque estatal, su dirección queda bajo el poder eclesiástico.

³⁶ La empresa que llevaron a cabo estas congregaciones puede compararse con la prédica evangélica *ad gentes* y la labor educadora que emprendieron los salesianos, llegados a Argentina en 1875, a partir de su entrada en la Patagonia en 1879 (Nicoletti “Los salesianos”).

³⁷ La política cultural de la Corona española ante la cuestión lingüística (imposición del castellano-suplantación de lenguas indígenas) tuvo dos actitudes contrapuestas, reseñadas en 1969 en el trabajo de A. Rosenblat “La hispanización de América” (*El español de América*: 78-117): la primera actitud fue la asumida por Felipe II, quien no quiso imponer violentamente el castellano a los indígenas y recomendó a los sacerdotes que aprendieron sus lenguas para impartir la doctrina católica; también les recomendó ser tolerantes con las creencias y costumbres de los aborígenes. Esta postura política representa “el triunfo de los teólogos sobre los juristas” (102). Con la irrupción en España de los Borbones la educación tiende a secularizarse, a convertirse en empresa nacional a cargo del Estado (la primera señal fue la expulsión de los jesuitas en 1767) y, el 10 de mayo de 1770, Carlos III expidió la Cédula de Aranjuez en la que ordenaba que solo se hablara castellano con la consecuente extinción de los idiomas americanos vernáculos. Estas actitudes en materia lingüística resultaban así paradójicas con los principios políticos sustentados por cada sistema: el absolutismo, representado por Felipe II, había sido liberal en materia de lengua; el “liberalismo”, personalizado por Carlos III, era absolutista en materia de lengua.

³⁸ El de Montevideo era un gobierno subordinado a la autoridad directa del virrey del Río de la Plata.

³⁹ I. Osorio Romero (“Jano o la literatura latinoamericana”) compara la cultura colonial con la imagen mitológica de Jano, el dios bifronte, pues considera que cada lengua representa una de las caras de un mismo *corpus* e ignorar esta condición es “amputar o deformar el conjunto de nuestra historia cultural” (126).

interacción entre ambas lenguas en el que pueden detectarse períodos de desplazamiento, obliteración o resurgimiento, según complejos discursos y prácticas políticas que van delineando los intentos por lograr una cultura letrada que pudiera considerarse americana⁴⁰ primero y nacional, después. En esta interacción *interlinguas*, el latín ha tenido y tiene, según los últimos estudios (Spivak “World system & the creole”; Escobar Villegas y Maya Salazar “Las ideas ilustradas”), una peculiar presencia en la cultura letrada a partir de las múltiples y disímiles experiencias históricas y políticas de resignificación de la tradición latina (Kerson; Hampe Martínez; Nava Contreras), de las cuales en este proyecto proponemos focalizar las ocurridas durante la formación y organización de las repúblicas liberales en el Cono Sur durante el siglo diecinueve.

Con ciertas variaciones, y estableciendo un gran salto espacial y temporal, puede analizarse la continuidad de ciertas estrategias renacentistas en el período post-independentista. Por ejemplo –y como se verá detalladamente en el tercer capítulo–, Andrés Bello emula el topos retórico *laudes linguarum* de los humanistas al realizar una apología del castellano de América en el marco de configuración de los Estados nacionales en el Cono Sur. Si, como demuestra fehacientemente Narvaja de Arnoux (*Los discursos* 199-252), la gramática “nacional” de Bello se inscribe en una larga tradición gramatical que remite al Renacimiento, es posible que el “gesto estatal” (Narvaja de Arnoux *Los discursos* 23) del autor de rechazar el sometimiento de su

⁴⁰ La nomenclatura *americano* sintetiza una forma de identidad política colectiva, en la que se incluye la lengua, que comportaba, en los albores de la independencia, un comienzo de diferenciación de lo *español peninsular*; en otras palabras, la afirmación de una unidad política divergente de lo hispano. Explica Chiaramonte (“Formas de identidad” 90) que “asistimos a un proceso en el que el sentimiento de español americano, que llevaba consigo un comienzo de proyección política, pues extendía artificialmente el sentimiento de *patria* a toda América, por necesidad de afirmación de derechos frente a una práctica discriminatoria de la *nación* española, conformando así un particularismo americano”. Con el declive del dominio hispano, esta forma pierde consistencia y mengua su uso, aunque persiste hasta nuestros días en forma residual en términos como “panamericanismo” u otras expresiones de solidaridad latinoamericana (Chiaramonte “Formas de identidad” 90).

gramática a la del latín —que, sin embargo, aparece nombrada frecuentemente en el texto prescriptivo— también se ciña a la tradición retórica renacentista de reivindicar la variedad propia demostrando su autonomía respecto del latín. Sin embargo, en su propósito confeso de deslatinizar la gramática castellana de los americanos con el objetivo de normalizar una variedad lingüística que pudiera representar una identidad cultural de cierta homogeneidad, el embate no se dirige a la lengua latina en sí misma, como objeto de estudio, sino a los humanistas del Renacimiento que sostuvieron la superioridad del latín como lengua docta:

En España, como en otros países de Europa, una admiración excesiva a la lengua y literatura de los romanos dio un tipo latino a casi todas las producciones del ingenio. *Era ésta una tendencia natural de los espíritus en la época de la restauración de las letras.* La mitología pagana siguió suministrando imágenes y símbolos al poeta; y el período ciceroniano fue la norma de la elocución para los escritores elegantes. No era, pues, de extrañar que se sacasen del latín la nomenclatura y los cánones gramaticales de nuestro romance (*Gramática de la lengua castellana* 6; el destacado es mío).

A través de un paralelismo entre la situación de las lenguas vernáculas durante el proceso de configuración de las naciones europeas y la de las variedades del español de los americanos, Andrés Bello acomete la vindicación de la lengua propia: “Chile y Venezuela tienen tanto derecho como Aragón y Andalucía para que se toleren sus accidentales divergencias, cuando las patrocina la costumbre uniforme y auténtica de la gente educada” (*Gramática de la lengua castellana* 13). Los “dialectos” americanos no son, entonces, una desviación del castellano peninsular, así como las lenguas romances no eran inferiores al latín. Por ende, su propuesta y crítica de deslatinización de la

lengua castellana, más allá de las razones gramaticales fundadas, consiste en una estrategia retórica que, inserta en la tradición cultural renacentista, destaca la dignidad de las lenguas vernáculas y la independencia de los principios en los que se sustenta.

En suma, el español, aunque proviniera del latín vulgar o hablado, había heredado del latín clásico, el prestigio de ser lengua escrita—y configurado como lengua estándar también a sus expensas—; condición que en el contexto americano lo diferenciaba de las lenguas indígenas⁴¹, por una parte, y del habla popular y de sus múltiples intersecciones, por otra (Baum *Lengua culta*; Burke *Hablar y callar, Lenguas y comunidades*; Osorio Romero *La enseñanza*; Parodi “El lenguaje”, “Tensión”). La relación entre lengua, escritura y cultura tiene una larga tradición a través de instituciones de producción, circulación y consumo de bienes culturales (Bourdieu “La producción” 35), así como del sistema escolar. La escritura, sostiene Jack Goody (*La lógica*), es fundamental para el desarrollo de los Estados burocráticos, pues refuerza la autonomía de las instituciones al permitirles organizar su propia tradición escrita⁴², sus

⁴¹ En esta dirección, no puede dejar de mencionarse los trabajos de Walter Mignolo, en los que analiza la colonización de la lengua, la memoria y el espacio a través de lo que denomina “la tiranía del alfabeto”, originada en la Europa del siglo XVI y sus alcances en la colonización del Nuevo Mundo (“Literaridad y colonización”). La justificación de la expansión colonial es la contracara, el “lado oscuro” del Renacimiento, que colonizó el habla mediante la escritura de gramáticas, y sustituyó las escrituras picto-ideográficas por la escritura alfabética; la “colonización de la memoria” se dio a través de formas genéricas, ligadas a la escritura alfabética, que posibilitó a los españoles escribir las ‘historias’ de las culturas originarias. En tal sentido, se propone visibilizar también que la sofisticada taxonomía de géneros retóricos y literarios, provenientes de la herencia grecolatina y habitual a los letrados europeos de los siglos XV y XVI, no comparte mucho con la organización discursiva de otras comunidades que no pertenecen al marco occidental (La colonización del lenguaje 191).

⁴² Jack Goody (*La lógica*: 122-4) analiza cómo la escritura actuó como un factor moderador de la violencia en la conquista española de América del Sur y Central a través de los registros financieros y la religión. Por razones similares, otros autores, como Ángel Rama (*La ciudad letrada*) o Martín Lienhard (*La voz y su huella*), encontrarán en ella uno de los instrumentos claves para la violencia de la dominación. Rama tiene el mérito de haber sido el precursor en señalar la articulación entre poder y escritura en la sociedad colonial; con la metáfora *ciudad letrada* —en oposición a la ciudad real, histórica— engloba a la burocracia estatal (administradores, religiosos, educadores, escritores, etc.) cuyo poder se basaba en el dominio de la escritura en una sociedad analfabeta. La lectura certera de Águeda Pineda Franco registra que “Rama resalta la función ordenadora y homogeneizante de la escritura en el proceso de formación social y político de Latinoamérica al plantear el papel del intelectual como funcionario y servidor del poder central (burocrático)” (“Los aportes” 59).

especialistas; en síntesis, contribuye a la unificación⁴³ y afecta el sistema de estratificación social trabando o permitiendo la movilidad. Como explica Di Tullio (*Políticas lingüísticas* 13), “(l)a formación de los Estados modernos impuso la estandarización de una variedad, lo que significaba suprimir el plurimorfismo mediante la difusión generalizada de una variante supradialectal a través de la educación pública y de los aparatos burocráticos y tecnológicos”.

En la configuración del imaginario letrado, la cultura clásica y particularmente el conocimiento y contacto directo con los textos latinos habían provisto durante siglos de un alto capital cultural que diferenciaba entre sí a los ciudadanos de la llamada ciudad letrada y legitimaba distintos usos del poder. Esta representación fue uno de los elementos de peso al que debieron enfrentarse los liberales laicos durante la segunda mitad del siglo XIX, tanto en los diversos y sucesivos intentos de supresión del latín de los planes de estudio como en las batallas que simbolizaban la lucha por el poder.

En esta perspectiva analítica convergen los aportes que, desde el campo teórico de la historia de las ideas lingüísticas, realiza Sylvain Auroux (“Introduction”) al acuñar el término *gramatización* para describir el proceso (que se extiende desde el siglo V al XIX) por el cual una lengua como la latina, provista de las tecnologías básicas del saber

⁴³ Lienhard explora, a partir de la historia y la cultura de México, Perú y Paraguay, las literaturas escritas alternativas que se instrumentaron con tal finalidad. A lo largo de todo el período colonial la comunicación escrita se realizaba básicamente en la lengua dominante –si bien se reconoce la existencia de textos en quechua y en otras lenguas indígenas, que, sin embargo, eran marginales y restringidas a la esfera eclesiástica–; por ello, los textos ofrecían representaciones acerca de la cultura, las tradiciones y el imaginario del mundo indígena, formulados en otros códigos lingüísticos, que, en definitiva y con ciertas variables, eran el resultado de una operación de “traducción” lingüística e ideológica. Para dar cuenta de la complejidad de los intercambios lingüísticos en este período, resulta muy ilustrativo el trabajo de Marina Garone Gravier (*Nuevos retratos*) sobre libros novohispanos en lenguas indígenas: a través de su análisis demuestra que, en la edición de libros en lenguas indígenas, el trasvase de estas lenguas al alfabeto latino y el diseño de los textos mismos en algunos casos llegaron a primar sobre las propuestas de notación del autor y los criterios de pertinencia lingüística. Las decisiones editoriales afectaron también las diversas estrategias visuales, ya que muchas veces los impresores coloniales, para satisfacer los “encargos”, tuvieron que recurrir a la invención, transformación y adaptación del alfabeto latino.

metalingüístico –la gramática y el diccionario⁴⁴–, se convierte en un paradigma pedagógico para el aprendizaje o transferencia de las técnicas a otras lenguas no estandarizadas. También Richard Baum (*Lengua culta*) había señalado que las actividades metalingüísticas se potenciaron con las antiguas lenguas occidentales escritas, el griego y el latín: “Después de que, gracias a la difusión de la τέχνη γραμματική, la reducción a escritura se hubo convertido en rutina, por así decirlo, fue posible convertir a la lengua escrita en ἐπιστήμη” (159). Este proceso será modélico posteriormente para muchas comunidades lingüísticas, entre ellas, las hispanoamericanas.

En el marco de configuración de los Estados sudamericanos, la construcción de la nación estuvo vinculada, sobre todo, con los modelos desarrollados en Francia y Estados Unidos. En el Río de la Plata, este intento de plasmar la nación fue asumido por un grupo de jóvenes, autodefinido como la Nueva Generación, que se proyecta como guía política e intelectual del flamante ideario estatal forjado bajo el signo del Romanticismo (Halperín Donghi *Proyecto XIII-XIX*). Según el parecer sarmientino (*Discurso 6*), en Sudamérica, “(l)a Revolución descendía de la parte inteligente de la sociedad a las masas”; en otras palabras, desde un movimiento verticalista descendente,

⁴⁴ Es conveniente tener presente que la disociación entre gramática y diccionario proviene de una distinción formal y metodológica, pero, por lo general, se conciben como disciplinas interrelacionadas y complementarias. Tradicionalmente, en las escuelas de latinidad, cuyo auge se dio entre los siglos XII y XV, predominaba una concepción gramatical lexicalista que comprendía desde la ortografía hasta la retórica; aunque en forma paralela, a partir del siglo XIII comenzaron a desarrollarse, en el marco de la gramática especulativa, la teoría del signo (Gutiérrez Cuadrado “Gramática y diccionario”). Gutiérrez Cuadrado sostiene que la producción de instrumentos diferenciados de la lengua latina, gramática o diccionario, se unifican en un propósito básico: la enseñanza de la lengua o el comentario filológico; de hecho, es habitual que los autores renacentistas –Nebrija y el Brocense entre ellos– incluyan un vocabulario al final de sus gramáticas. Entre los lexicógrafos también era frecuente la práctica de inclusión de contenidos de gramaticales: también durante el Renacimiento se incorporan en cada entrada léxica la *categoría*, información gramatical que contiene indicaciones de las partes de la oración, género, número y clase verbal en casi todos los diccionarios. La disociación entre ambas disciplinas se plantea a partir de la lingüística moderna –Ahumada Lara (84) adjudica a Andrés Bello esta separación, retomada luego por R. J. Cuervo, en la tradición lingüística hispánica–, no obstante “los textos gramaticales, latinos o romances, siempre han incluido análisis casuísticos de excepciones, generalmente ordenada alfabéticamente, o listas de voces con su rección, que podrían encontrar un perfecto acomodo en el diccionario” (Gutiérrez Cuadrado “Gramática y diccionario”).

las clases ilustradas –en contacto con las ideas revolucionarias europeas– promovieron la transformación social incluyendo a los sectores populares. La construcción del Estado Nación implicaba no sólo el esbozo de un orden político sino también de un proyecto cultural identitario cuyo preceptiva era la negación del pasado colonial simbolizado por España. Animados por estas creencias, las jóvenes generaciones románticas sudamericanas, cuyo impacto se prolonga a muchas de las ulteriores concreciones de las políticas republicanas, postularon la independencia política y cultural bajo el auspicio del discurso liberal francés, símbolo de la cultura humanista, la razón, la ciencia y el progreso; para ilustrar esta afirmación cabe mencionar el ejemplo de la Argentina, donde se sostuvo la tesis de que la lengua heredada de la América española, potenciada por el contacto ‘culto’ con la lengua francesa, se perfeccionaría y tomaría fuerza como idioma nacional (Blanco *Lenguaje e identidad* 39). De modo que, en contraposición con el espacio preponderante que los hispanos habían otorgado al latín, los grupos letrados sudamericanos –constituidos en rectores del nuevo orden– debatieron, con tenor prolongado e intenso, la forma en que las variedades americanas del español, sobre todo en relación con los estilos retóricos o pragmáticos, debían distinguirse de la peninsular. En el último cuarto del siglo XIX, el latín sería desplazado del lugar central que tuvo en la enseñanza secundaria, semillero de formación de los grupos dirigentes y letrados, y reemplazado por el castellano (Chile) o las lenguas llamadas modernas (Argentina).

En este marco de profundos cambios, la cuestión educativa –como instrumento cívico– se convirtió en un asunto estatal. El planteo de los intentos de modernización en este ámbito se constituyó en un indicador de los cambios en el papel asignado al Estado, transformación que enfrentaría al menos a dos bandos contrapuestos política e ideológicamente y, entre otras cuestiones, se discutiría la situación del latín en la formación intelectual de los ciudadanos. En Chile, la pugna se cristalizó en la oposición

confesionalidad-secularización; la primera representada por los sectores conservadores y católicos; la segunda, por los sectores liberales laicos. De acuerdo con Luis Celis (“Expresiones ideológicas”), esta controversia es una simplificación del conflicto entre una concepción humanística, heredera del cultivo de los rasgos culturales, estéticos y lingüísticos de la tradición clásica grecolatina, y una positivista cuyos lemas eran el progreso como condición del orden y la condición evolutiva y racional de la ciencia. En Argentina, las tensiones se polarizaron en católicos y liberales a partir de la sanción de la Ley 1420 en 1884 (Weinberg; Lionetti “La educación pública” 77). En el marco del debate acerca del modelo educativo, uno de los aspectos de la querrela entre estas dos posturas estuvo centrado en la tradición hispana y católica, que implicaba el latín, y el paradigma de la escuela pública y laica, que enseñaría la lengua de la nación, bastión de la República. En Uruguay, la contienda se planteó en términos de humanismo y progresismo; los estudios clásicos –presupuestos en la lengua latina–, ligados a la concepción humanística de la educación, se contraponían en el ideario pro-moderno a una sociedad concebida en aras del progreso (Rossal y Tani). En todos los casos, las posiciones de los actores sociales estaban en consonancia con cierto concepto de nación y un proyecto de formación social e ideológica. En el escenario sudamericano, el latín, representante de la tradición hispana y lengua oficial de la Iglesia católica, entraba en conflicto con los intereses de quienes encomiaban el protagonismo del Estado laico en el sistema educativo.

A pesar de los embates de quienes respaldaban un pragmatismo educativo, identificado como secularización, liberalismo laico, progresismo o positivismo en los distintos centros urbanos, el latín mantuvo su posición privilegiada en la enseñanza secundaria hasta muy avanzado el siglo XIX. Su pervivencia como estrategia e instrumento de cultura atestigua la pertinencia y legitimidad que mantuvo en un espacio

híbrido de contactos, acercamientos, retroalimentaciones y alternancias con las otras lenguas de la cultura letrada en los centros urbanos herederos de la tradición virreinal — como Lima, México o Bogotá— pero también, en lo que concierne a los intereses de este proyecto, en centros urbanos sudamericanos como Buenos Aires, Santiago de Chile o Montevideo.

En el período que nos ocupa, se suele generalizar al hablar de la “cuestión nacional” en Hispanoamérica⁴⁵, cuando la historiografía reciente ha demostrado que el proceso de construcción de naciones se inició tardíamente y como consecuencia de los movimientos independentistas (y no a la inversa, como han postulado otras teorías) y tampoco su “invención” se da al mismo tiempo en todo el continente (Chiaramonte “En torno”, “Formas de identidad”). Sobre la base de la naturalización de la presencia *nacionalidad – estado nacional – nación*, comprobada hipotéticamente en la historia europea, Chiaramonte se pregunta

(...) si es lícito confundir antiguos sentimientos de identidad existentes en Europa en distintas regiones, basados en afinidades culturales, religiosas, geográficas, o de otra naturaleza, con el sentimiento nacional que acompaña la emergencia de unidades políticas estatales de nuevo tipo. O si no será más correcto concebir al

⁴⁵ La construcción de la nacionalidad en Hispanoamérica es un complejo y tenso proceso que se dio en forma heterogénea en los distintos países que la conforman, tanto en el devenir histórico como en las estrategias políticas y discursivas puestas en juego. La nacionalidad en América latina se perfila como una forma de identidad colectiva, cuyo artífice es el Estado, asumida a través de mecanismos culturales, sociales e institucionales. En tal sentido, referirse a la “cuestión nacional” en conjunto encubre una gran variedad de conformaciones históricas y políticas que es preciso poner en contexto. En el ámbito argentino, los trabajos de José C. Chiaramonte (“En torno”, “Formas de identidad”) tienen el mérito de haber “desnaturalizado” la historiografía de corte liberal y con cierto sesgo romántico que, anclada en el relato mitrista de mediados del siglo XIX, explicaba los orígenes del Estado como consecuencia directa de la preexistencia de la nación. Las posturas historiográficas tradicionales, de impronta esencialista, sostenían el esquema romántico decimonónico del origen de las naciones. De acuerdo con esta matriz ideológica –cuyos representantes más conspicuos son Johann Gottfried von Herder y Johann Gottlieb Fitcher–, la formación de las naciones era consecuencia natural y orgánica de la expresión de un pueblo-nación; la culminación de este devenir consistía en la construcción de un Estado que las representara y les otorgara legitimidad. Desde esta postura, también se concebía la maduración de una lengua que acompañara el proceso de la nación. El giro de perspectiva en la disciplina historiográfica comenzó a revistarse en los últimos años del siglo XX a partir de E. Gellner, B. Anderson y E. Hobsbawm, quienes dieron visibilidad al carácter *inventado* de las comunidades nacionales.

sentimiento nacional, y aún, en ciertos casos, a la *nacionalidad* misma, como correlato del surgimiento del Estado moderno (“Formas de identidad” 88).

Sin embargo, puede observarse cierta prevalencia y homogeneidad de la interpretación histórica tradicional en el proceso de gestación de los países australes de América, que responde a la lógica de “fabricación” –en términos de Hobsbawm– de las naciones: la primera historiografía nacional argentina de mediados del siglo XIX sostiene que el sentimiento de nacionalidad preexiste a los movimientos independentistas que comenzaron en 1810 (Chiaramonte “En torno”); Chile, siguiendo el ejemplo de Buenos Aires, estaba inmerso “en un proceso de concienciación al menos protonacionalista” (Bushnell “La independencia” 84); también la Banda Oriental buscaba liberar del dominio español su provincia, como se la denominaba entonces (Bushnell “La independencia” 98). En este sentido, es significativo observar que el modelo de análisis que vincula las reformas lingüísticas con el contexto socio-histórico y político no es exclusivo de este período ni de Hispanoamérica, “sino que es una categoría aplicable por antonomasia a los sistemas de poder” (Oliván Santaliestra y Sáez Rivera “La instauración” 132). En este marco, la condición de base para la conformación de los Estados modernos suponía la estandarización de una variedad, que sería elevada al rango de “lengua nacional”, con el objeto de unificar a los habitantes de un territorio y dotarlos de una identidad común. En general, se observa que las dos acciones más importantes del Estado para imponer la monoglosia lingüística, el sistema escolar y la regulación normativa del español, confluyen, entonces, en los nacionalismos hispanoamericanos de fines del siglo XIX e inicios del XX. Tal como había sucedido en Europa durante la gestación y la posterior consolidación de las naciones republicanas, también en (Hispano)américa “(e)l ideal de un estado monoglósico, postulado por la revolución francesa, conllevaba la represión de lenguas o modalidades minoritarias: los

términos que las designan –dialectos, patois, jerigonzas– se cargaron de connotaciones peyorativas (...)” (Di Tullio *Políticas lingüísticas* 13). La imposición de una cultura lingüística monoglósica, como puntualiza Del Valle (Del Valle/Stheeman 30), se basa en dos principios: el de *focalización*, fundado en la noción de que hablar es una práctica regulada por una gramática –las variables resultan estigmatizadas– y el de *convergencia*, asentado en el presupuesto de que el comportamiento verbal de los hablantes de una comunidad lingüística tiende a homogeneizarse en un recorte diacrónico. De allí se desprende que “el plurilingüismo tiende a desaparecer a medida que la gente va adquiriendo la lengua dominante, y que la variación dialectal disminuye a medida que el sistema educativo transmite la variedad dominante” (Del Valle/Stheeman 30). La idea de una comunidad homogénea, con su correspondiente cultura lingüística monoglósica, constituye el fundamento del nacionalismo. Pero cada comunidad nacional sustenta sus propias representaciones acerca de la variedad lingüística que expresa mejor sus rasgos y valores sociales; en su legitimación intervienen “olvidos” (en el período que nos ocupa, las lenguas aborígenes por ejemplo) y “filiaciones”, como sucede con el castellano y sus vínculos con el latín.

En todos los procesos culturales descritos, la lengua latina, su gramática y vocabulario, así como la literatura latina han estado interrelacionadas. Sin embargo, el estudio de la pervivencia del latín en la norma peninsular –adoptada como expresión privilegiada de la nacionalidad– ha estado, en general, desvinculado de su relación con los debates glotopolíticos que signaron, en Sudamérica, la organización política y el diseño cultural e imaginario de los Estados nacionales a fines del siglo XIX, así como su impronta en los procesos de modernización posterior, tanto en Chile como en Uruguay y en la Argentina (Narvaja de Arnoux *Los discursos*; Di Tullio “Organizar la lengua”; Poblete “El Castellano”). En cambio, una interesante bibliografía sobre los

usos americanos del latín así como sobre las implicaciones ideológicas de su pervivencia se ha desarrollado en los últimos años y, en reiteradas oportunidades, se destaca la vacancia de otras indagaciones que contribuyan a reevaluar el patrimonio disponible (Tejera “La decadencia”; Del Valle y Stheeman *La batalla*). En este sentido, debe destacarse la labor de acopio y edición de materiales jesuíticos, que lleva adelante el proyecto PICT Redes dirigido por Alfredo E. Fraschini desde la Biblioteca Nacional Argentina, así como el análisis y discusión de textos latinos mexicanos producidos por Marcela Alejandra Suárez desde CONICET (2005, 2006) o los interesantes análisis de Juan Poblete (“Literatura, discurso”; “El castellano”) sobre la interacción lingüística y educativa en Chile, entre otros estudios recientes. En nuestra propuesta, en cambio, se procura analizar el lugar ideológico del latín como pilar de los sistemas lingüísticos y como práctica cultural, que incluye el ámbito educativo. Más allá de las controversiales voces de la escena política, se propone comprenderlo como artefacto teórico-cultural desde su destacada posición en el proceso de creación histórica de los imaginarios nacionales en el Cono Sur.

Por otra parte, la existencia del corpus documental propuesto pone de manifiesto la productividad de efectuar un cruce de los textos escritos en latín y de las reflexiones metacríticas sobre su uso glotoplítico con la nutrida corriente que ha trabajado en las últimas décadas sobre las lenguas en contacto en el contexto americano y los procesos de configuración de los imaginarios nacionales modernos (Blanco *Lenguaje e identidad* Caballero Wanguemert; Di Tullio “Organizar la lengua”, *Políticas lingüísticas*; Narvaja de Arnoux; Parodi; Vázquez Villanueva).

A partir de estos antecedentes, puede resultar especialmente útil para comprender los cambios culturales operados en el Cono Sur en el siglo XIX, analizar:

- 1- las modalidades de supervivencia del latín y la evidencia lingüística acerca de cómo, a partir de la categoría teórica de la *gramatización*, éste se convierte en sistema modélico incluso de las lenguas indígenas, en la cultura sudamericana, con énfasis en Argentina, Chile y Uruguay, países con una temprana experiencia de independización y de impronta republicana moderna.
- 2- la forma en que esta lengua establece un diálogo con las modalidades nacionales del español y su articulación discursiva en el polémico escenario de las políticas educativas y pedagógicas, incluidas en el contexto más amplio de las ideologías de la época;
- 3- la resignificación de los estudios latinos en el período de formación de los Estados nacionales, signado por múltiples enfrentamientos políticos e ideológicos, y la posterior modernización de los circuitos culturales sustentada por las élites intelectuales en continua tensión con los nuevos grupos incorporados por las prácticas escolares y las políticas de inmigración masiva.

Con estos objetivos, se incluyen en el análisis textos del período demarcado en los que se tematicen usos del latín correspondientes con representaciones sociales de los grupos letrados para examinar las diversas orientaciones y perspectivas teóricas a las que responden los diferentes procesos de interacción y resignificación. En consecuencia, se tomaron en cuenta fuentes de variada índole: principalmente gramáticas latinas representativas del período estudiado, en tanto manuales escolares elaborados en el Cono Sur y destinados a los alumnos de la enseñanza secundaria, pero también artículos periodísticos, memorias personales e institucionales, correspondencia, conferencias y discursos. El análisis de la alternancia en el uso de lengua latina y las otras lenguas que se usan en el continente, en relación con el contexto histórico, político y administrativo,

puede contribuir a esclarecer distintos criterios de legitimación de la producción cultural del período.

1.2. Modalidades de supervivencia y reelaboración del latín en las repúblicas (Hispano)americanas del Cono Sur: algunas reflexiones teóricas

Cualquier estado de la cuestión consiste ya no en *una historia*, incluso embrionaria, del abordaje de las lenguas, sino en un interrogante acerca del estatuto histórico de ese abordaje: cómo en la teoría del lenguaje y de las lenguas se halla al mismo tiempo la marca de una representación ideológica de las relaciones entre las distintas comunidades y el germen de una práctica ulterior, uno de cuyos elementos sería esa representación.

Louis-Jean Calvet *Lingüística y colonialismo* 44

La lengua y la cultura clásica, particularmente la latina, se impusieron de modo progresivo tanto en los discursos etnocéntricos occidentales sobre la “invención” de América⁴⁶ como en el intento sistemático de describir gramaticalmente las lenguas indígenas. En el segundo aspecto, no puede omitirse señalar que la labor más importante de los misioneros en el plano lingüístico no fue solo la enseñanza del latín a los indígenas –y luego a los criollos–, sino también la legitimación de la autoridad de las *Introductiones nebrisenses* en la historia del pensamiento gramatical de las provincias de ultramar. Si bien algunos teóricos sostuvieron la tesis de que el paradigma adoptado para la escritura de las gramáticas indígenas fue la gramática castellana de Nebrija⁴⁷, la mayoría de la crítica reciente adscribe a la función modélica que ejerció la latina en la

⁴⁶ La primera historia del “descubrimiento” de América, *De Orbe Novo Decades* (Alcalá de Henares 1516), fue compuesta en latín por el humanista italiano Pedro Mártir de Anglería (1475-1526) (Zavala *Discursos* 18).

⁴⁷ Pueden citarse como ejemplo el trabajo “Nahuatl Literacy” de Frances Karttunen y el de Ascensión Hernández de León-Portilla, *Tepuztlahcuilolli, Impresos en náhuatl*. Véase W. Mignolo “La colonización” 217-218.

descripción de las lenguas amerindias⁴⁸. A partir de la llegada de representantes de las distintas órdenes religiosas del clero católico, se fundaron gradualmente centros de estudio en diversos focos urbanos del continente de la América hispana, muchos de los cuales se convirtieron en universidades con el correr del tiempo. Aunque los países del Cono Sur no detentan una tradición prestigiosa en los estudios de las letras clásicas – como es el caso de los antiguos núcleos virreinales de Nueva Granada o México –, las investigaciones actuales, sobre la base del relevamiento de índices de bibliotecas de conventos, seminarios y universidades en el período proto-independentista, han realizado un registro de los títulos que demuestran también una marcada influencia de las gramáticas clásicas en la formación intelectual de la época⁴⁹. Quienes forjaron dicho proceso estaban imbuidos de este saber y lo resignificaron en sus ideas y escritos, en especial en aquellos con mayor intención pedagógica, de acuerdo con el propio contexto socio-histórico y político.

En la etapa post-independista, momento en que comienzan a gestarse las naciones principalmente bajo el modelo republicano francés y estadounidense, emergen los primeros embates al latín y a su uso en el ámbito pedagógico. Relacionada con el

⁴⁸ A esta postura adhiere W. Mignolo (“Sobre alfabetización”; “La colonización”). También Julio Calvo Pérez (160) alega que “(...) es la tradición latina en todo su desarrollo la que sirve por igual no sólo a la gramática castellana, sino a la del quechua y a la de la mayoría de las lenguas indígenas de América. Todo el grueso de esta doctrina se ha venido llamando Gramática Tradicional, que es la que como paradigma aplican con rigor y exactitud los gramáticos de las lenguas europeas y la que se extiende prácticamente de este modo hasta la segunda mitad del siglo XX”. En “Antonio de Nebrija y la lingüística en la época del descubrimiento”, Ramón Sarmiento establece cómo el modelo de las *Introductiones Latinae* influyó en la elaboración de las gramáticas indígenas del mexicano de fray Alonso de Molina, del quechua de fray Domingo de santo Tomás y del guaraní de Antonio Ruiz de Montoya.

⁴⁹ En nuestro país, Alfredo E. Fraschini examinó el *Index Librorum Bibliothecae Collegii Maximi Cordubensis* (1757), recuperado, en 1930, por el presbítero Pablo Cabrera que consigna nómina de tres mil doscientas obras con un total de seis mil volúmenes, muchos de los cuales fueron luego vendidos, trasladados a Buenos Aires o, simplemente, desaparecieron. En el área de la literatura, la lingüística y la filología se registran numerosas obras clásicas, entre las que sobresalen gramáticas latinas –incluso una edición de la de Nebrija– griegas y castellanas; diccionarios de latín, griego y hebreo; antologías de textos clásicos (con mayor representatividad de los latinos) y también trabajos de crítica y preceptiva. Si bien el contenido del *Index* se limita a la biblioteca jesuítica cordobesa, “en otros centros universitarios los contenidos bibliográficos eran similares, por lo que el ejemplo cordobés tiene amplio valor demostrativo” (Fraschini “El aporte jesuítico” 194).

pasado colonial y, principalmente, con el fuero eclesiástico –al que se buscaba debilitar porque obstruía la autoridad del Estado liberal–, la lengua latina pierde funcionalidad en el proyecto educativo republicano. Las vicisitudes del idioma clásico pueden rastrearse en los encendidos discursos que las élites letradas, involucradas en el proyecto de construcción del Estado, pronunciaron en su *pro* o en su *contra*. La evidencia reunida permite constatar los intentos de continuidad o ruptura con la enseñanza del latín en el ámbito del Río de la Plata y en el país trasandino. En esta tesis se propone analizar las modalidades de supervivencia y reelaboración del latín y la forma en que esta lengua establece un diálogo con el español; su articulación discursiva en el polémico escenario de las políticas educativas y pedagógicas y los presupuestos ideológicos subyacentes a las diversas posturas que afrontan el problema de la (in)conveniencia del latín en la configuración de los Estados modernos en las repúblicas hispanoamericanas del Cono Sur. Las polémicas y debates acerca de la permanencia o eliminación de la enseñanza de la lengua latina exteriorizan la ruptura con la posición social dogmática que se le había atribuido hasta el momento. Al mismo tiempo, el resituar las querellas en el contexto socio-histórico y político en el que tuvieron lugar permitirá una comprensión de las evaluaciones que se le adjudican al latín.

1.2.1. Objetivos generales

Las condiciones de existencia de una lengua en una determinada comunidad están ligadas a los valores y creencias que los usuarios depositan en ella. En el caso de la lengua latina, mientras las evaluaciones sociales no necesitaron ser explicitadas por la preeminencia de los dictados glotopolíticos de la monarquía hispana⁵⁰, su jerarquía

⁵⁰ Como explican Oliván Santaliestra y Sáez Rivera (“La instauración”), los borbones emprendieron una serie de reformas durante su reinado y utilizaron la cultura y la lengua como instrumentos políticos y de prestigio. Las medidas se canalizaron en tres ámbitos: las lenguas regionales, la enseñanza del castellano y las lenguas indígenas de América. En el contexto peninsular se impuso el castellano como lengua de la

como lengua científica, gramatical y religiosa era admitida como un dogma irrefutable. Las crisis políticas e institucionales que ocurrieron en los países sudamericanos en el siglo XIX rompieron el estrecho vínculo mantenido hasta entonces entre el latín, las esferas culturales y educativas y sus significaciones en el ideario colectivo. Los cuestionamientos a su preeminencia conducen, por una parte, a analizar la relación entre la lengua latina y la cultura letrada en la configuración del imaginario (hispano)americano y, por otra, a describir y analizar la resignificación de la tradición y la lengua latina en el contexto sudamericano a partir de algunas polémicas y debates culturales en el siglo XIX.

1.2.2. Objetivos específicos

- Registrar y describir la alternancia entre la lengua latina con el español y su incipiente diferenciación dialectal en el corpus acopiado, durante la configuración de las repúblicas del Cono Sur americano en el siglo XIX.
- Analizar los usos del latín en la configuración cultural y educativa de las repúblicas liberales en estos territorios, en un período signado por el establecimiento de los nuevos Estados y por los desacuerdos entre las élites políticas acerca de los lineamientos políticos-culturales y pedagógicos a adoptar.
- Explicar el proceso de su legitimación y deslegitimación en el ingreso a la modernización cultural a través de las actitudes lingüísticas que manifiestan los grupos letrados.

burocracia y el uso obligatorio de la gramática académica como el texto que debía ser usado para enseñar la lengua nativa. En las colonias españolas en América, si bien en un primer momento predominó la tolerancia a las lenguas indígenas –como prueba se han citado los breviarios, catecismos y gramáticas en lenguas indígenas–, Carlos III ordenó en 1770 por Real Cédula el empleo del castellano como lengua única; sin embargo, tanto en España como en América, el latín siguió ocupando un lugar privilegiado en el terreno de los estudios superiores y las humanidades, en la Iglesia y en la difusión del conocimiento científico.

- En el marco de la búsqueda de una forma lingüística propia, ajustada al proceso de conformación de la nación y a los condicionamientos a los que queda sujeto el espacio educativo, describir y analizar el proceso de configuración del latín como objeto de estudio de filólogos y lingüistas en los primeros cursos universitarios de filosofía, lengua y literatura.

1.2.3. Hipótesis

Se intentará determinar los factores intra y extralingüísticos que intervienen en la querrela acerca del lugar (o no-lugar) que el latín, como marca de legitimidad social, debía ocupar en la planificación lingüística sobre la base de las siguientes hipótesis:

- El modelo de lengua codificada por antonomasia –en sentido gramatical y normativo– que aportaba el latín constituye un punto de referencia obligado para repensar su papel en el marco más amplio de la discusión acerca de las lenguas nacionales americanas y las tradiciones culturales que éstas buscaban expresar.
- Ante ese modelo de hacer universalizado y reelaborado por los europeos, los autores americanos de este período manifiestan diversas actitudes⁵¹, basadas en presupuestos ideológicos, que se materializan en sus textos a partir de determinados usos considerados relevantes.
- A pesar de ciertas actitudes lingüísticas que podrían considerarse autonomistas, los letrados hispanoamericanos continuaban cultivando y utilizando la lengua latina y las fuentes y estrategias retóricas clásicas en las prácticas oratorias y escriturarias, ya sea para suscribir, reprobado, resignificar o regular su uso institucional, como forma de validar su acceso y pertenencia a la cultura letrada.

⁵¹ En la acepción que da T. Van Dijk (Wodak y Meyer *Métodos* 169-170) al concepto, las actitudes, como una de las formas de cognición social, son opiniones socialmente compartidas compuestas por un conjunto de proposiciones de valoración.

- La orientación instrumental que vehiculiza la búsqueda de una variedad de lenguaje representativa de lo nacional como símbolo de la emancipación política conlleva al cuestionamiento de la enseñanza del latín a causa de su doble carga ideológica como archivo de la Iglesia –institución percibida como obstáculo para la constitución de los Estados liberales– y continuidad del humanismo hispánico.

Los discursos de defensa o ruptura con los valores y creencias que sustentan las representaciones de la lengua latina en el imaginario del Cono Sur, inserta en el contexto más amplio de definición de una variedad nacional, constituyen uno de los marcadores más importantes de la batalla ideológica entre los grupos letrados que se disputaban un modelo de Estado y los atributos de la identidad cultural que se buscaba crear.

1.3. El objeto de análisis: la gramática pedagógica latina

Cada lingüista no está solo sobre su Sinaí, sino que es un eslabón en una larguísima cadena

Georges Mounin *Historia de la lingüística* 22

No hay registro de que, hasta mediados del siglo XIX, se hubiera publicado en (Hispano)América una gramática latina destinada a los centros educativos públicos de enseñanza secundaria; hasta entonces, se usaban como libros de texto gramáticas importadas de Europa, a las que se hará referencia en un apartado posterior. En tal sentido, la *Gramática latina* de Francisco Bello, corregida y ampliada en ediciones sucesivas por Andrés Bello –su padre – resulta una obra fundacional, en cuanto texto de la lengua de Roma concebido para un público (hispano)americano. A partir del prólogo a la *editio princeps* (1838), se manifiesta el deseo pedagógico de proponer una gramática latina que “corresponda al celo del maestro y sea capaz de secundar la aplicación del alumno” (*Gramática latina* 7). La serie gramatical de los Bello entraña, por lo tanto, una doble filiación: en principio, con la tradición lingüística greco-latina pues participa del interdiscurso gramatical y, por otro lado y desde la perspectiva metalingüística, con la gramática escolar.

En primer lugar, entonces, se tratará de situar la gramática latina a partir de una breve revisión teórico-histórica, pues el campo de referencia de esta lengua se entronca de forma intrínseca con los orígenes de la tradición lingüística occidental; además nos permite analizar qué concepciones de lenguaje y de ciencia, indisolublemente vinculadas con el marco epocal, sustenta este texto anclado en la tradición del humanismo clásico. Por cierto, tampoco es posible considerar en abstracto el sistema educativo de Occidente, modelo del que se implementó posteriormente en nuestro

continente, pues se vincula con la educación en la Antigüedad, tal como lo demuestra, por ejemplo, la estructura de la *ratio studiorum* que asumieron los Colegios de la Compañía de Jesús (Marrou *Historia de la educación* 8) y que tuvieron tanta importancia durante el período conocido como colonial; luego, es posible reconocer las huellas de la educación humanística en los ideales y la formación de los independentistas y de los responsables de fundar y conducir las naciones hasta casi fines del siglo XIX: por caso, en Chile, el arco temporal del Plan de Estudios Humanistas se extendió oficialmente desde 1843 a 1876 (Cruz), aunque las reticencias y los embates al pilar fundamental de este sistema, el latín, comenzaron muy temprano, en 1834, a partir de un artículo de José Miguel Infante⁵², quien abogaba por la supresión de la lengua de Roma en favor de las lenguas modernas. Asimismo, el conocimiento gramatical no puede desligarse de los paradigmas pedagógicos que prevalecieron en los distintos momentos históricos. Esta circularidad y sus intersecciones obligan a tratar en forma

⁵² Infante (1788-1844) llevó a cabo estos ataques en el diario el *Valdiviano Federal*, que él mismo había fundado en 1827, en un artículo publicado el 1º de junio de 1834. Sin embargo, según apunta Ivan Jakšić (*Andrés Bello* 129-130), ya el 30 de julio de 1829, a días de haber desembarcado Bello en tierras chilenas, publicó en su periódico una invectiva personal contra el caraqueño tildándolo de “extranjero”. Los ataques individualizados contra Bello se sucederían a lo largo de quince años por cuestiones ideológicas, pues éste había sido contratado por el gobierno liberal de Pinto e Infante pertenecía al bando federalista, y –sospecha Jakšić (*Andrés Bello* 129) aunque no especifica– por otras razones menos políticas. *La voz terrible* –sinécdoque que utiliza Esteban Valenzuela para referir la actuación política de Infante a través del *Valdiviano Federal*– se enfrentó a Bello en otra reyerta pedagógica que iba ensamblada a la del latín: la reinstauración de los estudios de Derecho Romano en la educación pública secundaria en Chile. Bello contestó a los ataques contra la inclusión de la lengua latina y el derecho romano en el currículum del Instituto Nacional en el artículo “Latín y Derecho Romano”, publicado originalmente en *El Araucano* n° 184 el 21 de marzo de 1834 y reproducido en *Andrés Bello. VIII. Gramática latina y estudios complementarios* (487-493). La disputa continuó a lo largo del siglo XIX simbolizada en la figura de ambos contrincantes: en *Recuerdos literarios*, José Victorino Lastarria (126) hace referencia a la pugna y toma posición por el federal: “la polémica que el señor Bello sostuvo contra el ilustre reformador Infante, cuando él nos impuso el estudio del derecho romano, i se empeñó en perfeccionar el del latín; estudios que pueden haber sido dignos del aplauso que les tributa el señor Amunátegui, pero que a nosotros no nos han servido jamás como instrumentos de progreso” (*sic*; el destacado es mío). Cf. Sergio Martínez Baeza, *Bello, Infante y la enseñanza del derecho romano*. A tal punto llegó el enfrentamiento que, en 1843, Infante acusó a Bello, a través de la ya citada arma periodística, de haber sido el delator de Bolívar. El caraqueño no realizó ningún alegato público en su defensa, solo lo hizo en una carta personal que escribió a Juan María Gutiérrez (1809-1878); fue Amunátegui quien –a favor de Bello, como se desprende del fragmento de Lastarria reproducido más arriba–, tomó a su cargo la tarea de desmentir al valdiviano proporcionando la documentación necesaria (*Andrés Bello* 141).

conjunta las metodologías empleadas para la transmisión de los conocimientos gramaticales necesarios para la enseñanza del latín.

En Roma, la teoría gramatical –al menos hasta la baja latinidad– es una extrapolación de los moldes gramaticales griegos a la lengua latina, aunque tal adaptación produjera algunos problemas elementales debido a la diferencia de casos (seis en el griego y cinco en el latín) y la inexistencia del artículo en el latín. Para Mounin (*Historia* 99), el mayor aporte de los romanos en materia lingüística fue la transmisión más que la producción; sin embargo, ellos, y en especial Donato y Prisciano, constituyen la piedra basal de la descripción gramatical y enseñanza tradicionales. Se concede cierta originalidad a Varrón (siglo I a.C.), del cual solo nos ha llegado una cuarta parte de su *De lingua latina*, pues sistematiza los cánones de la *latinitas*: “apoyarse en la *natura* (de la lengua), en la *analogía* (es decir, las reglas gramaticales), en la *consuetudo* (el uso), y en la *auctoritas* (los buenos autores)” (Mounin *Historia* 101). Para la tradición grecolatina, entonces, el arte (τέχνη) gramatical es un conocimiento codificado como sistema que surge del examen de los usos escritos de los autores reconocidos. Una expresión de Varrón en *De lingua latina* –recogida por Mounin (*Historia* 101)– nos acerca el arrullo de los ecos alejandrinos: “porque pertenece a los poetas [...] acostumbrar los oídos del pueblo [a las reformas del buen lenguaje]”. Idéntica concepción sustentan Cicerón (106-43 a. C.) –quien considera que a la gramática le compete el comentario de los poetas, el conocimiento de la historia, la interpretación de las palabras y la pronunciación–⁵³, Palemón (S. I d.C.)– traductor de la obra de Dionisio de Tracia– y Quintiliano (siglo I d.C.) en *De institutione oratoria*, que incluye una sucinta gramática y con quien Bello establece una

⁵³ *In grammaticis poetarum pertractatio, historiarum cognitio, verborum interpretatio, pronuntiandi quidam sonus. De Oratore*, libro I.

filiación directa⁵⁴ a través del epígrafe presente en todas las ediciones de la *Gramática latina*, por mencionar algunas de las figuras sobresalientes de la alta latinidad. El epígrafe mencionado se inscribe debajo de la portada y refiere: “*Haec ars nisi fundamenta jecerit,/ quidquid superstruxeris corruet./ M. F. Quintiliano/ Instit. Orat. Lib.1 c.4*”; es necesario advertir que se ha operado una modificación de la cita original⁵⁵ para adecuarla a la gramática, en cuanto *ars*, como la entendía el retórico: todo el pasaje es una apología a la gramática, ya se trate de la griega o la latina (aunque aclara que para su gusto debe empezarse por la griega), fundamental para saber hablar y explicar a los poetas, destrezas que implican la escritura y la crítica y para las cuales es necesario la elocuencia. Dicho pensamiento sintetiza el principio que subyace a la gramática de Bello: el saber gramatical y el arte convergen al servicio de la retórica. En tal sentido, debemos recordar que la escuela media del nuevo Estado nacional chileno tenía como función la formación de los miembros de la élite política y letrada y, para este propósito,

⁵⁴ El vínculo con las ideas de Quintiliano está presente en todo el complejo abanico del pensamiento gramatical de Bello; no solo existe afinidad entre ambos autores en el tema de la descripción gramatical sino también en las nociones referidas a la ortografía. Así lo expresa Ángel Rosenblat (1902-1984): “(...) Bello representa el ideal hispánico de sencillez ortográfica, de fidelidad a la lengua hablada, permanente a través de toda la historia española y que ya había sustentado en la Roma imperial el español Quintiliano” (“las ideas” X). Rosenblat señala que el principio de Quintiliano, “escribir como se pronuncia; un signo para cada sonido, un sonido para cada signo” (“Las ideas” CXXX), fue el punto de partida de todos los intentos de reformas ortográficas, ya sea desde la adhesión –“línea combativa”– o la crítica, postura asumida por la corriente etimologista, tradicional y latinizante. Aparecen en el siglo XVII otros dos criterios: los adeptos al precepto horaciano –alternativa moderada entre las anteriores (azarosamente, preconizada como el “justo medio” al que aspiraba el poeta)–, que priorizaba el uso pero en ocasiones dirimía de acuerdo con consideraciones estéticas; la cuarta línea se basaba en la diferenciación ortográfica de términos homófonos y alcanzó gran importancia en la ortografía francesa (Rosenblat “Las ideas” XLI). Así como Nebrija quiso fijar normas gramaticales y ortográficas para el castellano de la Península, también Bello se empeñó en esta empresa con el castellano de los americanos y, en la cuestión de la ortografía, ambos siguieron el célebre principio del retórico hispanorromano Quintiliano, cuya influencia fue muy marcada entre los humanistas. Tanto para el andaluz como para el venezolano, el problema ortográfico, ligado de modo indisoluble a la tarea de formulación de gramáticas de la lengua latina y castellana, responde a una preocupación fundamental de índole pedagógica. De estas observaciones se infiere que es posible, entonces, trazar una continuidad genealógica desde el maestro latino de la retórica hasta Bello, pasando por Nebrija, y afirmar con Rosenblat (“las ideas” CXXXVI) que “la sencillez ortográfica es un ideal hispánico desde Quintiliano hasta nuestros días”, como así también permanece vigente el conocimiento gramatical, tanto de la lengua propia como de la de cultura, al servicio del arte de la elocuencia, formación que se adquiere a través de la educación.

⁵⁵ La expresión de Quintiliano dice textualmente: “*nisi oratoris futuri fundamenta fideliter iecit, quidquid superstruxeris corruet*” (“En la que si no echare firmes cimientos el que ha de ser orador, cuanto sobre ello edifique irá en falso”).

el latín y la retórica –cuyo punto de intersección es la gramática–, como parte del programa de la ilustración, son los pilares básicos para aprender el arte de la persuasión. En esta representación, el conocimiento del latín y la adquisición y el manejo de las habilidades retóricas son herramientas diferenciadoras que operan, en el espacio social, la distinción cultural (Bourdieu).

A partir de la baja latinidad, con las obras de Donato (S. IV d.C.) y Prisciano (S.VI d.C.), los críticos adoptan criterios diversos acerca de la circularidad gramático-filológica. Para Llorente Maldonado (“Caracterización” 527) “Cuando el estudio de la lengua pasó a primer plano destacándose del resto de las materias que componían la τέχνη γραμματική, la palabra *grammatica* redujo su significado, que vino a designar propiamente el estudio de la lengua”; de este modo, la gramática se independizó de los estudios filológicos. Donato y Prisciano, autores que se convertirán en la base de los estudios gramaticales de la Edad Media, están muy ligados a los preceptos de la escuela alejandrina en cuanto a la conservación y emulación de un pasado literario clásico: “se escriben comentarios de los escritores y se hace dominante el concepto de “auctoritas”. En estas obras se encuentra el modelo, que dura hasta hoy, de obtener los ejemplos gramaticales de obras cuyos autores tienen una reconocida calidad literaria” (Alcina y Bleca “Introducción” 50).

Si bien las opiniones son contrapuestas, es importante remarcar que es posible encontrar los ecos de este legado lingüístico (corrección en el uso oral y escrito de la lengua) – filológico (uso de los escritores y herramienta para los estudios literarios), iniciado por los alejandrinos⁵⁶ y proseguido por los romanos, en la obra gramatical de

⁵⁶ La constitución de la gramática como cuerpo de doctrina fue posible gracias al ambiente cultural de la escuela alejandrina, dedicada a los estudios filológicos. Así lo explica Mounin (*Historia* 97): “Durante el período helenístico, a partir del siglo III antes de nuestra era, los alejandrinos continuaron la obra lingüística de sus predecesores. Steinhil llega a pensar que antes de ellos no se puede hablar verdaderamente de gramática griega ni en Platón ni incluso en Aristóteles (...)”.

Andrés Bello. Por un lado, en el texto de Bello destinado a la enseñanza del latín pervive la división de la gramática establecida por los alejandrinos⁵⁷; por lo general, en el tratamiento de la gramática occidental se propone una división cuatripartita: Ortología (letras), Prosodia (sílabas), Analogía (palabra)⁵⁸ y Sintaxis (frase). Las partes que contempla la primera edición (1838) de la *Gramática latina* son Analogía, Sintaxis y Prosodia; en la segunda (1847) se agrega “Ortografía” (aunque no se desarrolla, como tampoco la sección de Prosodia); en la tercera edición (1854) se cambia la nomenclatura de Analogía por Lexilología⁵⁹ y se mantiene la de Sintaxis; en la cuarta (1863) continúa la división en Lexilología y Sintaxis. Por otro lado, establece una línea de continuidad con ese legado pues, para ilustrar las normas en la gramática latina, recurre al corpus literario prestigioso del Siglo de Oro clásico; criterio que mantendrá en su *Gramática castellana*. En esta, la concepción de la norma como la forma legitimada por los usos de los escritores consagrados regula también la elección de los ejemplos, que alternan con

⁵⁷ Dionisio de Tracia organiza la gramática en seis partes: el primer capítulo lo dedica a la pronunciación en la lectura (κατὰ προσῳδίαν); el segundo, a la narración; el tercero, al conocimiento de antigüedades y particularidades gramaticales; el cuarto, a la etimología (ἐτυμολογία); el quinto, a las partes de la oración (αναλογία); y el sexto, a la crítica literaria (Amor Ruibal 204). De esta enumeración se desprende la imbricación filológica-gramatical a la que se hacía referencia: la mitad de los capítulos, el primero, cuarto y quinto se ocupan de la prosodia, etimología y analogía, es decir de cuestiones de orden rigurosamente lingüístico; mientras que las partes segunda, tercera y sextas se refieren a problemas de carácter filológico.

⁵⁸ En la actualidad denominamos Morfología a esta división. En ocasiones se utiliza como sinónimo de Etimología. Nebrija, por ejemplo, estructura los cuatro libros de la *Gramática castellana* (1492) de acuerdo con el orden natural: Ortografía, Prosodia, Etimología y Sintaxis, división basada en la que presenta en las *Introductiones latinae* (1481).

⁵⁹ Esta denominación resulta novedosa. Se registra también su uso en el *Curso elemental de la lengua española* de Isidoro Fernández Monje publicada en España en el mismo año, 1854, en que Bello la introduce, por lo que es posible identificar esta designación con el auge de la gramática general. De acuerdo con Zamorano Aguilar, Fernández Monje, en este tratado, tamiza los postulados racionalistas con otras lecturas y, en forma sutil, rechaza las teorías más tradicionales grecolatinas; gesto que también se corresponde con la propuesta bellista de “deslatinizar” la gramática. Dos años después, en 1856, encontramos la nomenclatura *lexilología* en *Gramática castellana para niños* del venezolano Gerónimo Eusebio Blanco, quien ordenó en forma de catecismo las doctrinas gramaticales de Bello, Salvá, Martínez López y la Real Academia Española (Rojas *Gramática* 70); este autor define la Lexilología como “parte de la Gramática que trata de la clasificación, nomenclatura y origen de las palabras” (según aparece en Rojas *Gramática* 71) y comprende las secciones de Analogía y Etimología.

otros adaptados⁶⁰ o creados *ad hoc*: aquí el ideal de lengua es el cervantino del Siglo de Oro español, al que el habla de los americanos deberá ajustarse (Narvaja de Arnoux *Los discursos* 221).

Es posible establecer otro paralelismo entre los romanos de la Antigüedad y el caraqueño en cuanto a la concepción de la enseñanza de la lengua nativa y la de cultura. En el mundo latino, el sistema de educación bilingüe griego-latín se instituyó en la educación desde el siglo II a. de C. y no fue cuestionado por lo menos hasta fines del siglo V (Marrou *Historia* 335), lo que demarca un abanico temporal de siete siglos de primacía de la lengua helénica, vehículo de una herencia cultural que se reconocía como arquetípica al mismo tiempo que comportaba valores incuestionables. Una vez caducada la preeminencia del griego en Occidente, el latín ocupó su lugar como *lingua franca* y literaria en Europa y como lengua de cultura restringida a la escritura en las tierras americanas luego conquistadas, hasta muy entrado el siglo XIX. Chile no fue la excepción: el latín se impartía como lengua de cultura, eclesiástica y científica y su gramática aportaba la expresión correcta y el molde para aprender la propia. Con el advenimiento de la independencia y la llegada de Bello a las tierras trasandinas se produjo un cambio epistemológico que afectó la enseñanza tradicional: el venezolano argumentó con firmeza, sobre la base de sólidos conocimientos lingüísticos, que debía

⁶⁰ Además de la selección de escritores, Bello realiza sobre sus textos recortes y adaptaciones para adecuarlos al ideal de lengua. Al igual que las gramáticas particulares, Bello recurre al corpus literario, manipula los ejemplos peninsulares – en particular los del Siglo de Oro– para moldear la continuidad del canon prestigioso con el español americano a la vez que los actualiza (Narvaja de Arnoux *Los discursos* 221-2). Ya Cuervo en sus “Notas” a la *Gramática* de Bello observa:

Como materia que se toca con la pureza del texto me ha parecido oportuno advertir, en atención a la escrupulosidad que hoy se acostumbra usar en las citas de autores, que en esta Gramática aparecen con frecuencia modificados los ejemplos. Unas veces se ha visto precisado a ello nuestro Autor, a fin de redondearlos, pulirlos y acercarlos, sin menoscabar su pureza clásica, al tipo del castellano actual, dándoles al mismo tiempo la forma más adecuada para que puedan útilmente encomendarse a la memoria (*Gramática de la Lengua Castellana destinada al uso de los americanos* 392).

implementarse la enseñanza formal del castellano en el sistema educativo⁶¹. Esta novedad chocaba con dos presupuestos generalizados en la época, que Bello cuestiona en un escrito periodístico muy temprano (1832), a tan solo dos años de su arribo; por una parte, la consideración de que las reglas de “la lengua patria” (Bello “Gramática castellana” 175) se adquirirían a través de su uso en los intercambios lingüísticos⁶² y, por otra, el argumento extendido de que el conocimiento de la gramática del latín incluía el conocimiento de la lengua propia⁶³. En la práctica, estos principios regían el sistema educativo del Cono Sur y se mantuvieron vigentes durante un gran período, a pesar de las advertencias y el renombre alcanzado por Bello en estas tierras. Para ilustrar este escenario, baste recordar las palabras de la profesora argentina Mabel Manacorda de Rosetti en un texto en el que hace referencia a la trascendencia de Bello en la educación argentina y en el mundo hispanohablante en general:

(...) en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la carrera de Letras no se dictó gramática hasta 1956, en que se creó la cátedra de esa especialidad, a cargo de Ana María Barrenechea. En esa institución desarrolló su

⁶¹ Acerca del ideario bellista en referencia a la enseñanza del castellano, véase “Gramática castellana”, publicado inicialmente en *El Araucano* el 4 de febrero de 1832, y “Advertencias sobre el uso de la lengua castellana, dirigidas a los padres de familia, profesores de los colejos i maestros de escuela”, divulgado en cinco entregas sucesivas entre diciembre de 1833 y marzo de 1834.

⁶² En el artículo “Gramática castellana” publicado originariamente en *El Araucano* en 1832, Bello (175) cuestiona: “Hay personas que miran como un trabajo inútil el que se emplea en adquirir el conocimiento de la gramática castellana, cuyas reglas, según ellas dicen, se aprenden suficientemente con el uso diario.” Luego de enumerar una serie de argumentos a favor de la necesidad del estudio de la lengua nativa, concluye: “De este modo pudiera responderse aun en los países donde se habla el idioma nacional con pureza, a los que condenan su estudio como innecesario y estéril. ¿Qué diremos, pues, a los que lo miran como una superfluidad en América?” (Bello “Gramática castellana” 176).

⁶³ En opinión de Bello: “Otros alegan que para los jóvenes que aprenden el latín no es necesario un aprendizaje particular del castellano, porque, en conociendo la gramática de aquella lengua, se sabe ya también la del idioma patrio; error que no puede provenir sino del equivocado concepto que tienen algunos de lo que constituye el conocimiento de la lengua materna. El que haya aprendido el latín mucho mejor de lo que generalmente se aprende entre nosotros, sabrá el latín; y además habrá formado una mediana idea de la estructura del lenguaje y de lo que se llama gramática general, *pero no sabrá por eso la gramática del castellano*” (“Gramática castellana” 176; el destacado es mío).

doctrina estructuralista; y sus egresados comenzaron a manejar entonces la gramática castellana. En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Rosario, gramática se dictaba en Historia hasta 1964, en que fuimos convocados por el Colegio de Graduados para exponer sobre nuestra teoría gramatical.

En ambas facultades, *los graduados, antes de esas incorporaciones, enseñaban en las escuelas secundarias “Castellano”, aplicando sus conocimientos de las gramáticas latinas* (Manacorda de Rosetti “Andrés Bello” 215-216; el destacado es mío).

Respecto del ámbito de educación secundaria preuniversitaria en Argentina, el primer plan de estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires que incluye un programa de Gramática Castellana registra fecha de 1865 y está rubricado por Z. J. Castro. Hasta ese momento el estudio de la gramática estaba restringido a la latina.

Lo cierto es que el cuestionamiento a esas premisas generalizadas –la de la adquisición de la gramática de la lengua nativa a través de su empleo en intercambios lingüísticos cotidianos y ajustándola a la horma latina– llevaron a interpretar la “deslatinización” de la gramática castellana propiciada por el polígrafo como la supresión de la enseñanza del latín, cuando en realidad Bello consideraba complementarios el estudio de ambas, tal como lo hace constar en las “Observaciones sobre el plan de estudios de la enseñanza superior, elaborado por Montt, Marín y Godoy. Año de 1832”⁶⁴: “la enseñanza de la lengua nativa y de la latina es la piedra fundamental de toda ciencia”; he aquí la piedra basal del ideario bellista en cuanto al currículum pensado para la enseñanza media en el nuevo sistema republicano. Esta articulación entre lengua de cultura y lengua nacional trae a la memoria, acaso, la noción que los antiguos romanos abrigaban respecto de la correspondencia entre su

⁶⁴ En *Obras Completas* XXII, 619-634. Primeramente editado en *El Araucano* n° 71, 21 de enero de 1832.

propio idioma y la admirada lengua helénica. Para ser más claros, puede extrapolarse a la concepción bellista acerca de la relación latín-español, la síntesis que Marrou (*Historia* 333) formuló para el contexto de la antigua Roma: “el griego no logró nunca ser considerado en un pie de igualdad con el latín: ésta sigue siendo la lengua nacional”. En palabras de Bello,

(...) todas las naciones altamente civilizadas han cultivado con un esmero particular su propio idioma; que en Roma, en la edad de César y Cicerón, se estudiaba el latín; que entre preciosas reliquias que nos han quedado de la literatura del Lacio, se conserva un buen número de obras gramaticales y filológicas; que el gran César no tuvo a menos componer algunas, y hallaba en este agradable estudio una distracción a los afanes de la guerra y los tumultos de las facciones; [...] (Bello “Gramática castellana” 175-176).

Este fragmento enuncia el sustrato que apuntala el plan de acción bellista: para impulsar a Chile –y por extensión a la América– independiente hacia la cima del progreso y la civilización, Bello propone como camino esencial proceder según el ejemplo de la Roma republicana, y específicamente el parangón se establece con el período conocido como “tardío”. Los resultados del paralelismo pueden plasmarse en una ecuación, en la cual la República Chilena se equipara a la de Roma; el castellano de los americanos, al latín (y por ende, y como ya se ha analizado, el latín enseñado en el siglo XIX al griego de la educación de los romanos) y Bello, al “gran César”, quien conjugaba su labor política con el estudio lingüístico y literario y la composición de textos destinados a la “romanización”. Coherente con el modelo enunciado, el de la Roma republicana tardía, el venezolano deja sentado que “La gramática nacional es el primer asunto que se presenta a la inteligencia del niño” (Bello “Gramática castellana” 177); en otras

palabras, para construir la república chilena resultaba imprescindible enseñar en las escuelas primarias el castellano de los americanos, y en las secundarias –donde se formaban los intelectos destinados a conducir los destinos de la nación– la lengua latina, pues no basta con la corrección gramatical en el manejo de la propia lengua sino que también es necesario la adquisición de las reglas y estrategias retóricas que, sobre la base del molde gramatical, permitiera el ejercicio de la palabra pública, tanto oral como escrita. En suma, promover en una primera instancia el desarrollo educativo social para luego propender al perfeccionamiento intelectual individual, de acuerdo con los requerimientos de las nuevas instituciones republicanas y prácticas culturales⁶⁵. Acaso Bello concibió la inscripción de ambas lenguas, la nativa y la de cultura, en el sistema educativo republicano del XIX a la manera de los latinos, quienes, de acuerdo con Marrou (*Historia* 330), “(f)ueron los primeros en explotar sistemáticamente los beneficios del estudio de una lengua extranjera para profundizar en el dominio de una lengua nacional (...)”. Ante este panorama, Bello era consciente de la necesidad pedagógica de contar con libros de texto –en el trayecto que se analiza, gramáticas de la lengua nacional y de la latina– adecuados didáctica y metodológicamente a los niveles escolares destinados, como dispositivos para lograr la consecución de los objetivos propuestos por el estadista; es decir, emulando al “gran César”, Bello priorizó como

⁶⁵ A partir de 1830 hubo un auge de la cultura escrita (Stuven “El exilio”; François-Xavier Guerra *Modernidad* 281-389; “El soberano” 93), producto de la Modernidad cultural, a través de un universo de publicaciones –memorias, discursos políticos y críticos, exposiciones científicas y de divulgación, libros de texto destinados a la educación elemental y media, novelas– entre las que tuvo un lugar destacado la prensa, a través de la difusión de periódicos pero también de revistas culturales; estos dominios resultaron esenciales –como ya se ha dicho– para la consolidación del sistema republicano chileno pero también para la determinación del campo cultural, área en que desempeñaron un papel central la lengua, la literatura y la educación. Como manifestaciones de estas nuevas formas de sociabilidad intelectual y literaria en el marco de la puesta en funcionamiento de los Estados nacionales, Narvaja de Arnoux (*Los discursos* 309-425) analiza las artes de escribir ilustradas –género metalingüístico que participa de una tradición retórica desarrollada a fines del siglo XVIII a partir de los requerimientos surgidos de la difusión de la cultura escrita, con preeminencia de la prosa informativa–, y en particular el *Curso de Bellas Letras* (1845) de Vicente Fidel López, texto de enseñanza destinado a legislar que en materia de teoría y ejercicio de la retórica en los niveles superiores de enseñanza, formadores de las futuras clases dirigentes del Estado en ciernes.

artefactos estatales la elaboración de recursos didácticos para intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje que acompañarían la consolidación del Estado nacional. Aunque su necesidad no consistía en codificar y prescribir el uso de una lengua –pues, como resulta obvio, el latín clásico era una lengua fosilizada y no sujeta ya a evolución– sino que apuntaba a otro provecho de la gramática: enseñar las reglas y principios que gobiernan la lengua de cultura como base para la adquisición del arte retórico. Así, Bello se vale de una de las realizaciones posibles de la gramática, la pedagógica, para intervenir en la formación de los futuros estadistas de la República. De acentuada índole didáctica, la vertiente pedagógica de la gramática tiene como propósito substancial facilitar el dominio de una lengua, en este caso la latina. La serie gramatical que comprende la *Gramática latina* puede inscribirse sin lugar a dudas en esta clasificación. Bajo esta orientación se formula la teoría y la práctica expuesta en las distintas reformulaciones, que, al mismo tiempo, abrevan en la tradición de la Antigüedad greco-latina. Por ejemplo, para lograr intensificar la comprensión del idioma propio a partir del cultivo exhaustivo de la lengua de prestigio, “los pequeños Romanos se ejercitaban en las traducciones del griego al latín y viceversa, y también se dedicaban a establecer paralelismos entre Cicerón y Demóstenes, Homero y Virgilio” (Marrou *Historia* 330). En tal sentido, no puede dejar de mencionarse que la transferencia interlingüística a partir de fragmentos literarios y, como se ha visto más arriba, el parangón entre los letrados y estadistas de la república chilena y romana constituyen propuestas de ejercicios de la *Gramática latina* destinada en principio a los alumnos del Instituto Nacional, y luego incorporada a los liceos.

Si bien Marrou (*Historia* 344) advierte que las escuelas romanas⁶⁶ se concibieron como una transposición de las helenísticas tanto en su estructura, programa

⁶⁶ La escuela primaria se crea en los siglos VII-VI a. C; la secundaria, en el siglo III a. C.; y la superior – en tanto educación retórica– recién en el siglo I (Marrou *Historia* 324).

y métodos, mientras que las instituciones educativas instaladas por el sistema republicano chileno tuvieron un perfil humanístico propio, es posible señalar tanto en una como en otra el mismo principio rector en la determinación de los contenidos: en la antigua educación latina se propone un ideal moral y colectivo “que consagra al individuo al servicio del Estado” (Marrou *Historia* 300). Andrés Bello, cuya participación fue determinante en la orientación de la educación chilena y en el diseño de los planes de estudio y manuales escolares, se preocupó también en formar, a través de una impronta humanista con base en la cultura clásica, a los niños y preferentemente a los jóvenes⁶⁷ en un sistema de valores morales funcionales para la participación en el Estado nacional que empezaba a ponerse en marcha. La educación debía integrar al individuo como ciudadano virtuoso para la comunidad y el Estado y, en los tramos de la educación secundaria y superior, preparar a los futuros líderes de la República. Desde la Antigüedad clásica, la formación humanística gravita sobre el aprendizaje de una lengua alternativa, pero no de cualquier lengua sino de aquella portadora de cultura, prestigio y superioridad social; tal formulación puede resumirse en la expresión *utriusque linguae*, atribuida a Horacio⁶⁸ y recogida por Marrou (*Historia* 330) para designar la obligada experticia en ambas lenguas que debía reunir un sujeto para ser considerado culto: además de la lengua propia, una lengua franca de cultura.

Pero en algún momento del devenir histórico, la lengua de cultura comienza a perder peso y a ser cuestionada. La lectura del siguiente fragmento de Marrou puede interpretarse como una curiosa simetría de lo que ocurriría en el siglo XIX en el Cono Sur y, para ir más lejos, en la mayoría de los países de habla hispana: “El único

⁶⁷ De acuerdo con Nicolás Cruz (*El surgimiento* 8), en Chile se concedió mayor importancia a la enseñanza media, mientras que la elemental quedó relegada por parte de los primeros gobiernos republicanos.

⁶⁸ *Odas* III 8, 5: “*docte sermones utriusque linguae*”, frase destinada a Mecenas. Acerca de las discusiones sobre su significado resulta de interés la presentada por Javier de Burgos (68).

problema que se le plantea al historiador, problema bien delicado por cierto, es el de calibrar en las distintas épocas la autenticidad y la profundidad del helenismo inculcado de esta suerte a los jóvenes Romanos” (*Historia* 335). Una conclusión a posteriori conlleva acaso a la reflexión de que el griego escolar, en el caso de los romanos, y el latín, en el de Chile y el Cono Sur, habían sufrido una fractura irreparable del ideal humanista que lo había alumbrado.

La revisión realizada hasta este apartado de las huellas clásicas del pensamiento gramatical, lingüístico, didáctico y pedagógico en la obra de Bello y en el sistema educativo chileno ha sido, si bien extensa, indispensable para comprender hasta qué punto se encuentran imbricadas ambas tradiciones cuyo objetivo compartido es forjar un proyecto de Estado. Debe remarcarse que, en general, las descripciones gramaticales emularon por siglos el modelo latino, y si bien hay ejemplos de menor sujeción, la deslatinización de los estudios gramaticales en España, y es obligatorio acotar que también en (Hispano)América a partir de Bello, será una conquista del siglo XIX. Conviene, sin embargo, cubrir, para completar el panorama ofrecido, aunque de forma breve, la brecha cronológica entre la Antigüedad clásica y el período decimonónico.

Durante la Edad Media, caracterizada a grandes rasgos por la expansión de la religión cristiana, el estudio y comentario de la *Vulgata* y la traducción de textos sagrados para la catequización –todos ellos menesteres reñidos con la lectura de los *auctores* latinos–, la palabra *grammatica* equivale a latín clásico, reducido a *ars*, esto es –como se ha subrayado antes– un sistema de reglas fijas. Los referentes son Dionisio de Tracia, Donato y Prisciano, pero también aparecen autores reconocidos como Boecio (480-524/5), Casiodoro (485-580), San Isidoro de Sevilla (h. 556-636) –tal vez uno de los más trascendentes en la posteridad–, Aelfric (h. 1000), abad de Eynsham que

compuso una gramática latina en anglosajón basada en la de Prisciano, Pierre Hélié con un resumen en hexámetros de la gramática latina (1150) y Alexandre de Villedieu (siglo XII) que escribió en verso *Doctrinale puerorum*. Esta corriente dominó la segunda mitad del siglo XIII y todo el XIV, pero algunos de sus principios, como el de una gramática universal con reglas independientes del lenguaje en que se enuncian y la del verbo sustantivo o cópula, seguirán vivos en la *Minerva sive de causis linguae latinae* (1587) –intento de someter la gramática latina a la autoridad de la *ratio*– de Francisco Sánchez de las Brozas, y, a través de su influencia, en Port-Royal (S.XVIII) y en la gramática general.

En el Renacimiento –marcado por la aparición de la imprenta y la expansión del objeto libro en Europa– se produce a principios del siglo XV el cuestionamiento a la gramática especulativa y surgen los gramáticos humanísticos. En este período se registran también las *Introductiones latinae* (Salamanca, 1481) de Nebrija, surgidas de su preocupación pedagógica por la enseñanza racional del latín, autoridad máxima a lo largo del siglo XVI en las universidades españolas y cuya fama y supremacía se extenderá a las instituciones educativas en tierras (hispano)americanas. La innovación de los estudios gramaticales latinos se produce merced a la obra *Minerva: seu de causis linguae Latinae* (1587) de Francisco Sánchez de las Brozas (1523-1601), más conocido como el Brocense. Esta obra fue fundamental para la elaboración del *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine* (desde la edición de 1654) de Claude Lancelot (c. 1615-1695), las investigaciones de Port-Royal y los autores de la gramática general.

En la actualidad, esta época también se visualiza como fundacional para el campo de los estudios lingüísticos. Desde la perspectiva teórica de la historia de las ideas lingüísticas, Sylvain Auroux (“Introduction”, *La révolution*, “Les embarras” y

“Instrumentos”) sostiene la tesis de que, a partir del Renacimiento, se había ido tejiendo una red, constituida por gramáticas generales, de Estado y particulares, cuya plataforma y marco de referencia están cimentados en las gramáticas latinas. En este enfoque, la categoría *gramatización* describe el proceso, delimitado entre los siglos V y XIX, por el cual una lengua como la latina, provista de las tecnologías básicas del saber metalingüístico –la gramática y el diccionario–, se convierte en un paradigma pedagógico para el aprendizaje o transferencia de las técnicas a otras lenguas no estandarizadas.

Hasta este momento, se ha comprendido bajo el rótulo de “gramática tradicional” –que engloba también la llamada *gramática general*– indagaciones filosófico-lingüísticas que tienen su inicio en las primeras manifestaciones del pensamiento occidental y, basadas en el modelo prestigioso de la gramática latina, se proyectan hasta el siglo XIX. La teoría de la gramática general –como hemos adelantado– tiene sus antecedentes en el racionalismo cartesiano de *Port-Royal* (1660) de Claude Lancelot y Antoine Arnauld⁶⁹ y, sobre las bases del aristotelismo, calará hondo en las gramáticas ilustradas de siglo XVIII (Du Marsais, Douchet, Beauzée, Silvestre de Sacy, Condillac y otros)⁷⁰ y en la escolar francesa –cuya función inicial fue la de servir de auxiliar pedagógico de la enseñanza de la ortografía de las lenguas vulgares y a la escritura– y se proyectará incluso al siglo XX. Aunque en este siglo la

⁶⁹ Los autores se proponen, a través de un método general y fundado en la razón –es decir, en la lógica–, formular un análisis que tenga validez universal y pueda ser aplicado a todas las lenguas. Recogen la tradición de la gramática especulativa medieval y las novedades de Escalígero, Sánchez de las Brozas, Scioppio, Vossio, Campanella y Buomattei.

⁷⁰ Mounin (*Historia* 150) sintetiza con claridad y precisión los principios de esta corriente gramatical que concentra mucha producción pues en ese entonces filósofos, economistas y políticos escriben sobre el lenguaje: “todas las lenguas tienen el mismo objeto, que es la enunciación de los pensamientos; las categorías gramaticales son universales; la sintaxis está fundada lógicamente sobre el orden de las palabras, que expresa «a la vez el resultado del análisis del pensamiento y del análisis del discurso, en cualquier lengua que sea enunciado», y todo ello es seguro «porque es inmutable como la naturaleza misma del espíritu humano»”.

especulación gramatical estuvo afincada en la filosofía, se reconoce que es en este período donde se sentarán las bases del comparatismo que eclosionará en el siglo XIX a través de los aportes de William Jones (1746-1794) y sus estudios del sánscrito y de las investigaciones de Gottfried W. Leibniz (1646-1716) quien comienza a refutar la hipótesis del hebreo como lengua madre (Mounin *Historia* 152-153). En el marco particular de los estudios hispánicos, a comienzos del siglo XIX, hay una presencia cada vez más fuerte de las ideas ilustradas que llegaban de Francia, especialmente a través de Condillac (1714-1780) –en particular, a través de las reformulaciones de su obra que realiza Gaspar Melchor de Jovellanos (Narvaja de Arnoux “El análisis del discurso”, “La reformulación”)–, conocido a través del influjo de Destutt de Tracy. La introducción de estas ideas en España fue compleja ya que provenían de la impronta de sediciosos que habían socavado el sistema monárquico francés y favorecido la ejecución de Luis XVI y comportaban, además, aires de laicidad y convulsión. Los ideólogos franceses, en su condición de revolucionarios cuya pretensión consistía nada menos que en cambiar el mundo, encontraron en la gramática general una teoría universalista de la lengua, reglas generales a todos los seres humanos, de las que se desprendía la idea de igualdad; tal es el alcance y la trascendencia de estas formulaciones que, en épocas autoritarias, se suprimen las gramáticas generales y el propio Napoleón llega a revocar las escuelas centrales⁷¹. Ejemplo de la inserción de estas ideas en el contexto español es la reformulación que Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811) hace de la *Grammaire* de Condillac en su *Curso de Humanidades Castellanas*; los exhaustivos análisis de Narvaja de Arnoux (“La reformulación”; “El análisis”) ponen de manifiesto los desfases teóricos, pedagógicos e ideológicos entre el texto fuente (aunque no se lo

⁷¹ Este apartado recupera los aportes del seminario “Historia de la gramática escolar en España e Hispanoamérica. Siglos XIX y XX”, dictado por la Dra. María Luisa Calero Vaquera (Universidad de Córdoba, España) del 2 al 6 de agosto de 2010 en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

cite) y su adaptación, que no puede desligarse del lastre de la tradición escolar y religiosa. El texto más significativo del ciclo y, con las restricciones del caso, considerado original es *Principios de gramática general* de José Gómez Hermosilla (1771-1837), publicado en 1825 –si bien era utilizado desde ese mismo año en el Colegio San Mateo, en donde este gramático revestía de director; se le atribuye como mérito haber ejercido influencia en las obras señeras de Vicente Salvá y Andrés Bello. La publicación de *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla* (París, 1831) de Vicente Salvá (1786-1849) marca el distanciamiento con el racionalismo, caracterizado por el predominio de la perspectiva teórica, y la instauración de la modalidad particular, basada en la observación y descripción del uso lingüístico de las individuos considerados cultos. Acerca de esta cuestión, una diferencia que interesa resaltar y sobre la que se volverá al analizar la serie gramatical latina de Bello es la particularidad de que las gramáticas generales no toman en cuenta los usos particulares, los ejemplos para la norma son inventados; la ejemplificación con autores literarios, en el sentido de *auctoritas*, es posterior; predominan en las gramáticas particulares como las de Salvá, aunque también apelan a este recurso Jovellanos y Bello.

Posteriormente, la gramática tradicional es desestimada o relegada a umbral o punto de partida en aras de una concepción científica, a menudo impulsada por la ideología de la corriente filosófica del positivismo, que dará lugar al modelo que en la historiografía lingüística se conoce como comparatismo o estudios comparativos⁷² cuyo

⁷² Según refiere Mounin (*Historia* 160-168), si bien en lingüística se “descubre” el comparatismo en 1816 a partir de la atención que se da al sánscrito y el giro que esta novedad produce en los estudios gramaticales, el método comparativo surgió antes de esa fecha y, probablemente, en el ámbito religioso. Sin embargo, el campo que dará impulso definitivo a este paradigma, y del que la ciencia lingüística intentará transferir la metodología y tomará prestado el concepto clave de *organismo*, es el de las ciencias naturales, más precisamente la anatomía, la biología y la paleontología comparadas. Asimismo, el objeto del método comparativo consiste en investigar y establecer el parentesco, la genealogía entre las lenguas. Esta corriente también tuvo gran influencia en el terreno literario, a tal punto que, en 1830, en la Sorbona se crea con el nombre de “literatura extranjera” la primera cátedra oficial de literatura comparada para Claude Fauriel (véase Brunel y Chevrel), y es entonces cuando se transforma en una disciplina académica.

máximo exponente es la *Grammaire comparée* (1833-1849) de Franz Bopp⁷³, y más tarde la lingüística histórica. La lingüística histórico-comparativa, entonces, se concibe como el inicio científico de la lingüística, y se aparta de la gramática especulativa precedente.

La propagación de la doctrina de la gramática comparada fue relativamente ágil tanto en Chile como en la cuenca del Río de la Plata. Las investigaciones comparatistas, aunque sus orígenes pueden rastrearse en el movimiento romántico europeo, tienen su auge en la segunda mitad del siglo XIX a través de la línea germanística, de preponderante orientación positivista y comparatista, que centró su interés y esfuerzos en estos estudios de corte historicista. Precisamente, en el Chile finisecular (entre 1889 y 1893), bajo la tutela alemana⁷⁴, se produjo una reforma pedagógica en la educación

⁷³ Este filólogo alemán (1791-1867) es considerado el fundador de la gramática comparada a partir de su memoria *Sistema de la conjugación de la lengua sánscrita comparada con la de las lenguas griega, latina, persa y germánica* (Francfort, 1816), obra que marcó –al entender de Amor Ruibal (*Los problemas* 27)– una ruptura glotológica. A grandes rasgos, el trabajo de la Filología comparada consistió en “reunir con criterios científicos los miembros dispersos de la familia indo-europea, mostrar sus verdaderas relaciones genealógicas y estrechar para siempre los lazos que unen sus miembros [...]” (Amor Ruibal (*Los problemas* 26). Se suele situar como pionero de la gramática comparada al danés Rasmus Christian Rask (1787-1832), aunque Mounin (*Historia* 174) califica esta generalización de reduccionista y señala que su interés se dirige a lo que en el siglo XX se conoce como lingüística descriptiva y tipología. Entre sus logros, dio la clave de la lengua del Zend-Avesta y estableció el parentesco de las lenguas germánicas con el griego, latín y leto-eslavo en su trabajo *Investigaciones sobre el viejo nórdico*, redactado en 1814 pero publicado recién en 1818 en Copenhague; la segunda parte fue una traducción al alemán de 1822. En el terreno del comparativismo, no puede dejar de mencionarse al lingüista alemán Friedrich Diez (1794-1876) y a su discípulo, el suizo Wilhem Meyer-Lübke (1861-1936), padres de la Romanística europea. Y, en el ámbito específicamente hispánico, a Ramón Menéndez Pidal (1869-1968), fundador de la escuela filológica española.

⁷⁴ La institucionalización de la reforma comenzó en efecto en 1889, pero el influjo alemán se comenzó a gestionar en 1883, año en que el entonces presidente Domingo Santa María (1825-1889) favoreció, mediante ley fechada el 11 de octubre (reproducida en Labarca 182-183), el perfeccionamiento de un número de jóvenes normalistas en Europa –entre ellos, Claudio Matte, Valentín Letelier y José Abelardo Núñez, quienes importaron métodos pedagógicos desde Francia y Alemania– y gestionó el convenio con *profesores* teutones. La destacada pedagoga, escritora, feminista activa y política chilena, Amanda Labarca (1886-1975) en *Historia de la enseñanza en Chile* (180-181), abona la tesis de que el dominio del modelo francés tanto en educación como en cultura que dominó hasta la década de 1880, decae luego de la derrota de la Batalla de Sedán (1 de septiembre de 1870); la holgada victoria de Prusia y sus aliados en la Guerra Franco-Prusiana, produjo un viraje militar y de la educación pública hacia el país teutón, alentado por la superioridad pedagógica alemana atribuida por los profesores chilenos que habían viajado a aquel país y retornado con nuevas orientaciones: “El maestro de escuela germánico que había vencido en Sedán, como se aseguraba en aquellos tiempos, ostentaba orgullosamente su ciencia pedagógica a la vanguardia de sus congéneres universales. Fué, pues, Alemania el norte, al cual habían de dirigirse las miradas de nuestros hombres” (Labarca 181).

pública⁷⁵ a la que Walter Hanisch Espíndola (145) apoda en latín *Germania doceat*⁷⁶. A tal efecto, el Gobierno convocó a profesores alemanes, quienes implantaron el sistema concéntrico⁷⁷ –que, acorde con las tendencias científicas del momento, priorizaba la enseñanza de la física, las ciencias biológicas y las matemáticas– y crearon el Instituto Pedagógico, órgano encargado de la formación de los profesores para la enseñanza media⁷⁸. Esta renovación en el sistema de educación pública no afectó la estructura del latín pero modificó su método de enseñanza, innovación que se tradujo en los programas y en los libros de texto. Entre los profesores alemanes contratados, se destinó

⁷⁵ El propulsor de esta innovación de influencia alemana en la enseñanza media pública chilena fue Valentín Letelier (1852-1919); él mismo –nombrado secretario de la Embajada Chilena en Berlín en 1881– se encargó de la selección y contratación de los docentes germanos. Su participación fue determinante para la incorporación de las ideas positivistas en la reforma del curriculum de educación secundaria. La obra de Letelier, *Filosofía de la educación* (1892), constituye –de acuerdo con el criterio de Jakšić (“Valentín Letelier” 117)– la exposición más acabada de las ideas educativas positivistas en Latinoamérica.

⁷⁶ En forma irónica, Eduardo de la Barra (1839-1900) bautiza esta tendencia como *El embrujamiento alemán* (1899), libro que reúne una sucesión de artículos periodísticos de su autoría en los que critica con dureza la influencia alemana y sus representantes en el país (Subercaseaux *Historia* 144; Bethell 52). De la Barra –a quien el gramático Benot, en el Prólogo a *Prosodia castellana y versificación* (5) parangona con Andrés Bello debido a sus cualidades de “americanos, prosistas eximios i poetas eminentes”– representaba, dentro de la matriz positivista, la vertiente del nacionalismo cultural, de cuño empirista y filológico, contrapuesta a la vertiente organicista y sistemática encarnada por Letelier (Subercaseaux *Historia* 144).

⁷⁷ Decretado por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Julio Bañados Espinosa en 1889, bajo el gobierno de José Manuel Balmaceda (1840-1891). El sistema *concéntrico* puede representarse, en forma metafórica, a través de la composición del bulbo de la cebolla: los conceptos se van introduciendo y ampliando en forma progresiva y circular, primero en el año en curso y gradualmente en los grados y niveles siguientes. Así lo describe el propio Valentín Letelier: “Se empieza con las nociones fundamentales y se continúa con nociones derivadas, que van ensanchando a las primeras y formando con ellas círculos concéntricos [...] se buscaba levantar gradualmente el edificio del saber, creando el primer año una base de conocimiento que se desarrolla en los años siguientes” (citado por Vial 155-156). De acuerdo con Labarca (185), la modernización de los métodos y los programas incorporan la psicología científica y la pedagogía herbatiana, en boga en la educación alemana de entonces; aunque critica el concepto aristocrático y monárquico de disciplina, la extranjerización y la desvalorización de lo autóctono. Los colegios privados continuaron con el sistema de los ramos sueltos o exámenes finales, vigente antes de la reforma (Hanisch 145).

⁷⁸ Si bien se explicita que el objetivo del Instituto Pedagógico era formar docentes, al igual que su precursora argentina, la Escuela Normal de Paraná, allí se plasmaba la élite intelectual y gobernante (Bethell 52). En este Instituto se forma el precursor del movimiento nacionalista chileno, Nicolás Palacios (1858-1927), quien influenciado por ideas evolucionistas y del positivismo, sostuvo la tesis del origen germánico (godo) de los conquistadores –y no latino–, que se mezclaron con la etnia araucana originaria de la región; con esta genealogía postulaba la superioridad racial aria de la población chilena sobre los otros países (hispano)americanos.

para la enseñanza de filología a Federico Hanssen (1857-1919), formado en la Universidad de Estrasburgo y profesor de filología clásica en la Universidad de Leipzig, quien, como parte del programa, enseñaba gramática histórica del latín y lengua latina en el Instituto Pedagógico y latín, griego y alemán en el Instituto Nacional. En referencia a “La enseñanza del Latín y del Castellano en Chile” en su obra *Los alemanes en Chile* (1910), Hanssen manifiesta: “Las teorías pedagógicas de Augusto Comte han tenido influencia decisiva en la formación del liberalismo chileno. [...] Casi todos los alumnos con excepción de unos pocos que se habían educado en los seminarios no sabían latín, de modo que los estudios superiores de Filología desde un principio, carecían de un fundamento sólido” (citado por Muñoz de Ebensperger 98). Como se infiere de esta declaración, en representación del grupo de profesores alemanes, Hanssen manifiesta el fracaso de los métodos de enseñanza anteriores, incluso en lo referido al “idioma patrio”. Posicionado desde un *nosotros exclusivo* (el de los profesores teutones), construye la imagen de un grupo intelectual portador del conocimiento científico moderno, en contradicción con un *otro* (chileno) anclado en un saber tradicional: “Fue natural que esta medida encontrase oposición en un país donde hasta entonces la investigación lingüística y la enseñanza superior de la Filología habían sido materias desconocidas” (citado por Muñoz de Ebensperger 98-99).

Allende la Cordillera de los Andes, también se conoció la influencia cultural germánica en un sector dominante hegemónico⁷⁹ identificado con el “espiritualismo estetizante” (Terán) y se implementó, aunque con múltiples variantes, la doctrina positivista y el método comparativo en boga en la Europa del Norte. En Argentina, en el

⁷⁹ En la perspectiva gramsciana, la hegemonía “es la capacidad de un sector o grupo de sectores de una clase social de generar consenso favorable para sus intereses y hacerlos equivaler como intereses generales” (Zubieta 38).

último cuarto del siglo XIX, el lingüista italiano Matías Calandrelli⁸⁰ publica en Buenos Aires —cabe señalar que la mayor parte de su obra editada consiste en textos pedagógicos— gramáticas destinadas a la enseñanza de las lenguas clásicas, que, desde el título mismo, se inscriben en el terreno de la teoría comparatista; por mencionar algunos, citamos *Gramática filológica de la lengua latina según el método de Bopp, para servir de preparación al estudio de la Filología* (1873), *Gramática comparada de las lenguas latina y griega con arreglo al método filológico. Para servir de libro de texto á las clases elementales de “Filología” de la Universidad de Buenos Aires* (se dio a conocer en tres partes, 1876), *Diccionario filológico comparado de la lengua castellana* (1880-1908), su emprendimiento más ambicioso e inconcluso, cuyo plan inicial constaba de doce volúmenes. Este filólogo italiano fue convocado en 1871 a formar parte del sistema educativo argentino precisamente por Domingo Faustino Sarmiento —a quien la historia de la literatura más tradicional ha presentado como la figura contrapuesta a Bello por las polémicas que los enfrentaron en 1842 y 1843 en Chile—; luego, ejerció la docencia en el país como profesor de Historia antigua en el Colegio Nacional de Buenos Aires nombrado por Juan María Gutiérrez y, la cátedra de Filología Clásica creada por el nuevo rector Vicente Fidel López en 1874, ambos contemporáneos de Sarmiento y exiliados en Chile durante el período rosista. En este orden de relaciones endogámicas, no es un dato menor el hecho de que la dedicatoria del *Diccionario filológico* esté reservada, justamente, a Juan María Gutiérrez y a Vicente Fidel López.

Otra fuente de consulta provechosa para conocer la difusión de las ideas comparatistas en nuestro país consiste en la consulta a los fondos bibliográficos del

⁸⁰ Matías Calandrelli (Salerno, 1845-Buenos Aires, 1919). Estudió Letras en la Universidad de Nápoles y se especializó en filología clásica y en sánscrito con los destacados profesores piemonteses Giacomo Lignana y Michelle Kerbaker. Se inicia allí en la docencia y en 1871 se traslada a nuestro país, donde ejerce en instituciones públicas hasta 1897.

catálogo de la Sala del Tesoro de la Biblioteca Nacional Argentina⁸¹, donde figura un ejemplar de la *Gramática Hispano-latina, teórico-práctica para el estudio simultáneo de las lenguas latina y castellana comparadas. Escrita con arreglo al programa oficial para que sirva de texto en los establecimientos del reino*; si bien el autor es Raimundo de Miguel, quien se presenta como “profesor de retórica y poética en el Instituto de San Isidro de Madrid”, la trigésima edición –como se asienta en el mismo texto– corresponde a la porteña editorial Peuser y es de 1900. Este dato es representativo de una práctica asentada en el país que consiste en la publicación de versiones suscitadas, y en algunos casos modificadas levemente o adaptadas, de una edición original.

En el fondo bibliográfico de la Biblioteca Nacional también se halla un texto que demuestra la vigencia de la enseñanza humanista en cuanto al latín se refiere. La obra en cuestión se titula *Curso de latinidad*, cuya primera edición corresponde a 1891 y responde a los programas vigentes de los colegios nacionales, y es una adaptación del original inglés según el plan de Guillermo Smith, quien a su vez se basa en la gramática latina de un reputado humanista escandinavo, Juan Nicolás Madvig (1804-1886). Este autor danés compuso *Latinsk Sproglaere* (1841) y una versión escolar abreviada (1844) que tuvo gran repercusión no solo en Dinamarca sino en Inglaterra y Alemania, como el mismo Balbín advierte, pues fue traducida a estas y otras lenguas europeas (Schütz 12-13)⁸². La importancia del filólogo de Copenhague puede medirse a través del juicio de los colombianos Miguel Antonio Caro y Rufino José Cuervo, quienes, en la cuarta y última edición de su *Gramática de la lengua latina* (1886), afirman en la Introducción que “sin agraviar a nadie, a Madvig corresponde el primer lugar” en cuanto a este

⁸¹ Se cita este ejemplar editado en el país pues, en muchos casos, el patrimonio bibliográfico se ha acrecentado a través de colecciones particulares, y los textos publicados en Europa pueden haber sido adquiridos en forma individual por integrantes de la burguesía criolla, durante el siglo XIX y especialmente en la segunda mitad, en sus viajes de rigor al viejo continente.

⁸² En el catálogo de la Biblioteca Nacional de Maestros se consigna la existencia de un ejemplar de la versión escolar en italiano “approvata dall'autore”: Madvig, G. N. *Grammatica della lingua latina: all'uso delle scuole*. Torino: Paravia, [ca. 1923]

estudio refiere (Schütz 3); al parecer, los catedráticos hispanoamericanos tuvieron acceso a Madvig a través de la traducción inglesa *A Latin Grammar for the Use of Schools* (Oxford, 1851), que era, a su vez, una traducción del alemán; Schütz (15) verifica la presencia de un ejemplar en el Fondo Cuervo de la Biblioteca Nacional de Bogotá. Así, queda demostrado que esta obra era conocida y empleada –ya sea como traducción directa o reformulación– en el curriculum oficial de las escuelas secundarias públicas desde el país más austral hasta el Caribe sudamericano. Tal vez la novedad y el ascendiente de este texto en (Hispano)américa guarde relación con la correspondencia entre algunos de sus principios teóricos y el pensamiento gramatical de Andrés Bello, que tuvo gran trascendencia en este continente. Tal reciprocidad fue percibida por Amado Alonso, quien señala como característica de la época la reducción a sistema cerrado de los tiempos verbales sobre la base del principio fijado por Port-Royal:

Hasta en la gramática latina fue introducida esta forma de análisis, por ejemplo en la *Lateinische Sprachlehre* del danés Johan Nikolai Madvig, publicada por primera vez en 1844, tres años después de la *Análisis ideológica* de Bello y tres años antes de su *Gramática*. Sin renunciar a las categorías tradicionales de *infectum* y *perfectum*, Madvig introduce la distinción de tiempos absolutos y relativos y da con una nomenclatura que quiere atender a la vez a los valores de aspecto y a los de tiempo (Alonso LXXVII-LXXVIII).

Por otra parte, el peso creciente del positivismo se hizo sentir en las últimas décadas del siglo en ambas orillas del Río de la Plata, aunque con notables gradaciones y diversas directrices. Osvaldo Terán (*Vida intelectual*), desde el campo de la historia de las ideas, propone el concepto de “cultura científica” rioplatense (pues entiende que en ese contexto ya no corresponde usar el término positivismo) para referirse a un discurso

social finisecular que legitima o desautoriza a otros discursos y/o prácticas; a la vez que intenta establecer nuevas matrices sociales y educativas para las incipientes culturales nacionales. Si bien Terán lo plantea para el pensamiento argentino, es posible extender esta noción a la intelectualidad uruguaya, pues, además de la cercanía geográfica y el clima de época, las élites dirigentes comparten el fervor modernizador en los aspectos cultural y educativo, y también las contradicciones inherentes a un período en el cual se exagera un criollismo nativista que intenta expurgar los rasgos de las culturas clásicas e hispánicas para exaltar las culturas nativas junto a un cientificismo que, por una vía opuesta, coincide paradójicamente con la misma exigencia. Es así como el latín deviene, en poco tiempo, un obstáculo para la formación de las nuevas generaciones: para los positivistas, porque su estudio no parecía equipararse a la cientificidad de las lenguas modernas; para los nacionalistas, porque era un remanente de culturas que obstaculizaban la formación de una ciudadana imbuida de valores autóctonos. A tal extremo llega el afán científicista en educación que, en Uruguay, por ejemplo, se produce en 1909 la abolición del latín de la enseñanza secundaria oficial a raíz de una nota firmada por los estudiantes, quienes justifican tal pedido con los siguientes argumentos: “a la supresión de lo inútil y a la afirmación de lo práctico. Del terreno de las especulaciones puras, sin trascendencia en nuestra vida social o colectiva, quiere pasarse *al fecundo terreno de las realidades esenciales o del positivismo familiar* a nuestra época de investigación y de lucha” (citado por Cicalese 37; el destacado es mío). La celeridad del trámite en la Cámara de Representantes demuestra la existencia de cierto consenso respecto del tema. Corresponde aclarar que, a diferencia de Chile y Argentina, países en los que se produjo una modernización –acorde con las nuevas tendencias científicas– de los programas y gramáticas escolares destinadas a la enseñanza de la lengua latina en la escuela media, en Uruguay los estudios latinos

siguieron el canon tradicional. En Montevideo, a partir de 1883, el catedrático de latín fue el controvertido español Jaime Ferrer y Barceló⁸³, convocado por el “Estado Mayor” pedagógico de José Pedro Varela. Cicalese (*El latín* 37) atribuye la abolición de los estudios clásicos del nivel medio al “embaucamiento positivista de aquella juventud criolla” que proclamaba conocimientos “prácticos”, pero la falta de debate de los diputados y el informe de la Comisión de Instrucción Pública que desprestigia la enseñanza del latín en las aulas son señales de que existía un consenso generalizado –a pesar de posturas disidentes– acerca de su reemplazo por “lenguas modernas”.

Hasta aquí el marco teórico necesario para contextualizar, en forma sucinta, los problemas tratados en esta tesis. Además de los paradigmas desarrollados, la gramática tradicional y la comparativa, la historiografía lingüística suele incluir también las clasificaciones *gramática estructural* y *gramática generativo-transformacional*, modelos que no se abordan en este espacio pues dichos planteos especulativos escapan al siglo XIX, recorte temporal determinado, y se sitúan en la centuria posterior.

⁸³ José Pedro Varela (1845-1879) fue el impulsor de la reforma escolar uruguaya para establecer la enseñanza escolar laica, gratuita y obligatoria; en esta empresa, los propulsores del sistema común debieron enfrentarse al poder de la Iglesia que, hasta entonces, monopolizaba la educación. Para la implantación del cambio, Varela creó la Sociedad de Amigos de la Educación Popular en Montevideo. El argentino Francisco Berra, uno de los instrumentadores de la reforma vareliana, creó en Villa San Pedro del Durazno una filial de dicha Sociedad en 1874. En 1877, se designa a Jaime Ferrer y Barceló Inspector Departamental de la sección del Durazno. Desde un comienzo, la prensa se hizo eco del debate en torno a la educación común, polarizado en las figuras del Inspector Ferrer y Barceló y el sacerdote Manuel Juambeltz (1839-1892). Años más tarde, en 1883, Ferrer es designado profesor interino de la cátedra Latín en la Universidad de Montevideo y, en 1884, concursa la cátedra y obtiene la titularidad. Su actuación, basada en métodos tradicionales y severos, fue muy cuestionada por los alumnos.

1.4. La lengua latina entre el manual y la gramática escolar

Además, como ha puesto certeramente de manifiesto Alain Choppin, los manuales escolares pueden ser estudiados desde distintos puntos de vista, ya que son a un tiempo productos de consumo, soporte de conocimientos escolares, vectores ideológicos y culturales e instrumentos pedagógicos.

Alejandro Tiana Ferrer “La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el proyecto MANES” (128)

Hasta el momento se ha incluido a las gramáticas latinas producidas en el Cono Sur en la categoría más amplia de *manuales escolares* sin especificar esta tipología textual. A causa de su carácter instrumental, hasta los umbrales del siglo XXI, la literatura escolar en general ha sido considerada subsidiaria⁸⁴ y, por esta razón, las iniciativas sistemáticas en lo que concierne tanto a la investigación como a la conservación de los materiales han sido muy limitadas. Como se ha insistido a lo largo de este trabajo, en la América hispana post-independista, a partir de los albores de los Estados nacionales y la consecuente implantación de los sistemas educativos republicanos, los libros de texto constituyen un objeto privilegiado al menos en dos sentidos: como representación de un modo de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje y asegurar la transmisión de contenidos culturales hegemónicos, pero también, puesto que el objetivo de su confección trasciende el uso escolar, en tanto intervención estatal que persigue inculcar a los niños –futuros ciudadanos– una idea de nación y los valores de la República como

⁸⁴ Como el discurso literario pone en escena representaciones implícitas en el seno de una comunidad, se transcribe, a modo ilustrativo, un fragmento tomado del ensayo *La hija de la guerra y la madre de la patria* (2002) del escritor y gramático español Rafael Sánchez Ferlosio (1927-) como testimonio del carácter de “género menor”, en tanto valoración peyorativa, que comporta la denominación manual escolar: “esa *degenerada infraespecie* del género Libro conocida como 'libro de texto' suele ya venir urdida –por no decir *ensalivada y masticada*–, especialmente si se trata de la historia, para el uso de 'compendio' (...)” (el destacado es mío). En este “manifiesto”, el autor plantea concretamente reemplazar los libros de texto por monografías y, como ejemplo –y en un gesto autfigurativo que justifica su praxis literaria–, propone un ensayo de Humboldt acerca de México.

fundamento del sistema liberal y del orden moderno, principio rector que permitió –de acuerdo con la tesis abonada por Jakšić (*Andrés Bello* 21)– la consolidación de los estados nacionales y, en este marco, la creación de instituciones propias; en ambos procesos Andrés Bello jugó un papel central como letrado y estadista.

En cuanto atañe al género *manuales escolares*, resulta necesario hacer explícita la distinción entre la perspectiva reciente que, desde la Historia de la Educación, se ocupa de su investigación y la tradición ilustrada de la *gramática escolar*. Aunque en cuanto artefactos de enseñanza compartan algunos rasgos generales, la primera diferencia que se manifiesta de modo ostensible es la especificidad disciplinar, privativa del ámbito lingüístico, en el segundo de los casos. De esta distinción hecha *grosso modo* se desprende que, si bien hasta el momento se han empleado de forma indistinta los sintagmas *manual*, *libro*, *texto* o *gramática escolar*, *libro de texto*, *gramática pedagógica*, *texto de enseñanza*, *instrumento didáctico* –por mencionar los más frecuentes–, resulta necesario realizar algunas precisiones terminológicas y conceptuales porque dichas expresiones pertenecen a campos de estudio diferentes; aunque en ocasiones algunos de sus rasgos se encuentren superpuestos, no se puede, desde un criterio reduccionista, englobar todos los textos concebidos con una finalidad didáctica en la taxonomía ‘manual’. En este apartado se intenta reconstruir, en una apretada síntesis, las características peculiares y los puntos de intersección entre tales estudios y, asimismo, discutir si las gramáticas latinas incluidas en el corpus pueden ser comprendidas en estos parámetros.

1.4.1. La investigación sobre los manuales escolares

Las gramáticas latinas publicadas en el Cono Sur, si bien se inscriben en una amplia tradición gramatical (Auroux), fueron diseñadas de modo específico para los cursos

escolares de un público hispanoamericano. En tanto instrumentos de aprendizaje constituyen núcleos donde convergen enfoques teóricos, lingüísticos, pedagógicos y políticos. Se configuran, entonces, como manuales escolares cuya producción y circulación se encuentra regulada por el Estado y, en consecuencia, su contenido y formato responden a determinadas orientaciones ideológicas.

La línea de investigación dedicada a los manuales escolares, como reseña A. Tiana Ferrer (“La investigación” 128), emerge en la década de los ochenta en el campo de la Historia de la Educación, fecha en que, desde el Servicio de Historia de la Educación del Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas de París, comienza a llevarse a cabo un proyecto, dirigido por Alain Choppin (1948-2009), cuyo objetivo apunta a documentar y analizar los manuales escolares publicados en Francia desde la Revolución hasta la actualidad. Tal como señala el mencionado investigador (“Prólogo” 16), la orientación historiográfica que toma los libros escolares como objeto de estudio nace intrínsecamente ligada al concepto de nación. Choppin, considerado el pionero de la manualística⁸⁵ escolar europea, reconoce como antecedentes la investigación sobre libros de texto que llevaron adelante historiadores de Estados Unidos desde comienzos del siglo XX y, enmarcados en otra tradición y motivaciones, alemanes y japoneses a partir de la Segunda Guerra Mundial⁸⁶ (“Prólogo” 16). A partir de la experiencia francesa, el interés por esta corriente ha tenido un “efecto dominó” principalmente – aunque no de modo exclusivo– en las áreas hispano y lusoparlantes, primero España y

⁸⁵ Según señala Gabriela Ossenbach Sauter, esta denominación fue acuñada por Agustín B. Escolano para “denominar un campo emergente de investigación dentro de la Historia de la Educación, [que] se ha mantenido, sin embargo, relativamente ausente de la docencia universitaria de nuestra disciplina” (“La manualística escolar” 42).

⁸⁶ Un indicador de la influencia de los manuales escolares como herramienta de transmisión y configuración de ideologías, en donde se incluye la lingüística, es el propósito declarado en el ideario fundacional del *Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung* (Braunschweig, Alemania): “contribuir a la paz a través de la eliminación de prejuicios y falsas imágenes de las diversas naciones en los libros de texto, así como en la enseñanza de la Historia y la Geografía en general” (Ossenbach Sauter “La investigación” 157).

luego Latinoamérica, en las que se registra una abundante producción científica y bibliográfica. Para ordenar los diversos enfoques, los trabajos de relevamiento y catalogación y la abundante bibliografía que coexisten bajo esta rama de investigación de corte histórico cuyo objeto es el manual escolar, se trae a colación debido a su valor operativo y su aporte esclarecedor, la división esquemática en tres categorías que propone Choppin (“Prólogo” 17), a saber: la línea alemana, anclada en un principio en la perspectiva sociológica e ideológica y posteriormente en la epistemología y la didáctica, centra su interés en el contenido textual e iconográfico; en segundo lugar, desde un enfoque materialista, la tradición anglosajona aborda el libro en tanto objeto material determinado por sus condiciones de producción y recepción, circulación y consumo; por último, la perspectiva más reciente, y en la que se inscribe la producción francesa, española y latinoamericana, considera el sentido histórico de la obra al intentar acceder a las representaciones, siempre complejas y polémicas, que suscitó entre sus contemporáneos (administración, profesores, comunidad científica, padres, estudiantes).

En esta tesis se retoman conceptos y cuestiones metodológicas de la tendencia más reciente, como por ejemplo la definición de manual escolar, noción general que comprende los textos incluidos en el corpus, y la mirada interpretativa que analiza a este objeto no solo desde su organización didáctica y valor pedagógico sino como un producto –circunscrito a la clasificación más amplia de literatura escolar– forjado por los estados republicanos para la construcción y consecución de identidades nacionales.

A partir de la segunda mitad del siglo XVIII, la práctica progresiva de sistemas educativos coherentes acompañó al nacimiento de los Estados nacionales; se constituyó entonces una literatura propiamente didáctica que tendió a liberarse de los contextos de la tradición religiosa y que a pesar de que incorporó influencias o modelos extranjeros, reivindicó una dimensión netamente nacional. En efecto, los

libros escolares pueden difundirse sobre todo el territorio; están dirigidos a las almas jóvenes para quienes, muy a menudo, representaron el único acceso a la cultura escrita y son también el soporte de una cierta ortodoxia del discurso magisterial (Choppin “Prólogo” 13-14).

Este fenómeno que A. Choppin describe para Francia a partir de la Revolución Francesa y tiene su epígono en España, puede extrapolarse a los sistemas de educación (hispano)americanos que se implementaron a partir del siglo XIX, enmarcados también en un contexto revolucionario independentista, como consecuencia directa de los procesos de secularización y nacionalización de la enseñanza, ligados al origen político e ideológico –común a ambos lados del Atlántico– de los gobiernos liberales. Guiado por este interés, el profesor español José Luis Villalaín Benito ha editado tres libros; en el primer tomo recoge la legislación española concerniente a manuales escolares entre 1812 y 1939, y en los dos volúmenes posteriores los libros de texto autorizados y censurados en España durante ese mismo período. Con esta tríada, el autor pone a la vista el papel central que ocupó la educación en la institucionalización de los Estados liberales; como instrumento de la cultura escolar, el manual vehiculiza una cultura oficial y una carga axiológica impulsadas por el orden dominante con el objeto de lograr la transformación social.

En esta línea de investigación historiográfica emergente del campo de la educación y emulando la experiencia francesa, se inició en España en 1992 el proyecto MANES, con el objetivo de estudiar los manuales escolares editados en este país a partir de la génesis del sistema educativo nacional en 1808; la carencia de un registro de fuentes primarias de ese período indujo a considerar como tarea prioritaria la recopilación de libros de texto, pero también de reglamentos y disposiciones estatales

concernientes (Ossenbach Sauter “La red Padre-Manes” 147-8). En lo que respecta a América Latina, Gabriela Ossenbach Sauter⁸⁷ puntualiza

(...) la gran mayoría de los trabajos que se han realizado en relación con los libros escolares han abordado prioritariamente, como lo ha hecho también la investigación histórico-educativa en general, su influencia en la creación de las identidades nacionales y los imaginarios colectivos, así como en los procesos de secularización de los diversos países latinoamericanos a partir de la Independencia. No es de extrañar, pues, que los textos escolares de los dos últimos siglos que han sido analizados hayan sido fundamentalmente los de materias más claramente involucradas en la creación de valores políticos, como la Historia, la Educación Cívica y la Geografía, incluyendo el importante capítulo de los Catecismos políticos y religiosos. Además del análisis del contenido de los textos, se han abordado cuestiones como el control oficial de textos y, en general, las políticas nacionales referidas a los programas de estudio y a la confección de los textos. (“La investigación” 155-6)

Bajo la orientación del Proyecto MANES, en 1996⁸⁸ se formó en América Latina un grupo de investigación dedicado a catalogar el repertorio bibliográfico escolar a partir de la constitución de los sistemas estatales de educación, como también a realizar estudios históricos acerca de esas fuentes desde enfoques muy heterogéneos. Desde la primera hora, Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, México, Uruguay y Venezuela

⁸⁷ En colaboración con José Miguel Somoza, la autora edita una recopilación de trabajos sobre textos escolares en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, México y Uruguay titulada *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*.

⁸⁸ Los integrantes señalan como instancia fundacional el seminario “Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina”, dirigido por Gabriela Ossenbach Sauter durante octubre de 1996 en Madrid en la sede de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Ossenbach Sauter “la red Padre-Manes” 148; “Prólogo” 9; Cucuzza *Yo argentino* 13-14; Cucuzza, Dir. y Artieda, Codir. *Proyecto Relee*. Redes de Estudio en Lectura y Escritura)

(por orden alfabético) trabajan en forma mancomunada con el proyecto español en la Red PATRE-MANES, uno de cuyos objetivos fue la catalogación y el estudio comparado de manuales escolares europeos y latinoamericanos durante el período 1870-1930 –período de consolidación de los sistemas de educación pública en esos continentes– en cuanto artefactos del vasto operativo de configuración de las identidades nacionales. En Argentina, participaron desde un primer momento de la conformación de esta red iberoamericana de investigación las Universidades Nacionales del Nordeste y de Luján; asimismo estas instituciones formaron parte del Programa ALFA (2005-2006), solventado por la Comunidad Europea, para la recuperación de patrimonio y manuales escolares. La Universidad Nacional del Nordeste se vinculó con este proyecto cooperativo a través de Teresa Artieda, quien, acotando el campo a los libros de lectura del nivel primario, centra su objeto de análisis en los discursos escolares acerca de los pueblos indígenas de la región del Chaco en el marco más amplio de la configuración de la identidad nacional⁸⁹. Por otra parte, en la Universidad Nacional de Luján, bajo el impulso y la dirección de Héctor Rubén Cucuzza, se creó el Programa HISTELEA (Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Argentina) en relación con libros de lectura destinados a la escuela primaria⁹⁰; como reconoce Ossenbach Sauter (“Prólogo” 9), en esta institución se encuentra uno de los grupos más activos y prolíficos en cuanto a contribuciones a este novel campo de estudio. En el contexto argentino, también adhirieron al proyecto MANES en un primer momento las Universidades Nacionales de Cuyo –investigación acerca de libros nacionales de Educación Moral y Cívica, Francés e Historia–, La Pampa –enseñanza de

⁸⁹ Para obtener más información acerca del Programa ALFA PATRE-MANES, el proyecto RELEE y las investigaciones y ensayos realizados en esta vertiente, ver el sitio web del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (<http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/instituto/index.html>).

⁹⁰ Acerca del proyecto HISTELEA, véase www.histelea.unlu.edu.ar.

la Historia⁹¹–, del Comahue –libros de texto que circularon en esa región–; más tarde se incorporaron las Universidades Nacionales de La Plata –enseñanza de la Filosofía y la Historia en la escuela media–, Buenos Aires –enfocada en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales y la construcción de la modernidad escolar– y Entre Ríos⁹² (Tiana Ferrer “la investigación histórica” 149; Ossenbach Sauter “La investigación” 159-161).

Otro país del Cono Sur que se sumó a la propuesta fue Uruguay, representado por la Universidad de la República, con el propósito de censar los textos escolares del Museo Pedagógico de Montevideo. La cuestión de los manuales escolares en el país vecino representa un caso anómalo pues, como no hubo una política estatal de conservación del patrimonio cultural e histórico, los ejemplares que subsistieron en forma dispersa en manos de particulares o en alguna biblioteca se encuentran en un estado de deterioro irreversible; por otra parte, tampoco existen registros que permitan individualizar los libros de textos empleados en las aulas. A través de una labor arqueológica, el grupo de investigación *Libr.es: libros escolares en Uruguay* se dedicó a “rastrear” e identificar por medio de referencias los manuales escolares oficiales utilizados en las escuelas públicas de ese país; solo pudieron recuperarse 530 textos

⁹¹ El grupo interdisciplinario conformado en la Universidad Nacional de La Pampa aborda el estudio de manuales fundacionales de la Historia, tales como los de Clemente Frigerio y Vicente Fidel López, que construyen el objeto discursivo *nación argentina*. Canonizados por las operaciones culturales de los intelectuales del *Centenario*, estos textos, sobre la base de presupuestos geo-culturales, articulan la narrativa de un imaginario y construyen una representación de lo nacional en la que los ciudadanos pueden reconocerse a través de ciertos rasgos identitarios homogéneos. Cf. con los artículos de Maristany, Saab, Sánchez y Suárez citados en la bibliografía.

⁹² Se consignan como coordinadores de los grupos de investigación en las instituciones mencionadas los siguientes: Universidad Nacional del Nordeste Teresa Artieda; Universidad Nacional de Luján: H. Rubén Cucuzza; Universidad Nacional de Cuyo: Antonia Muscia; Universidad de La Pampa: Jorge Saab; Universidad Nacional del Comahue: Mirta Teobaldo; Universidad de la República, Uruguay: Diana Dumar; Universidad Nacional de La Plata: Laura Agratti y Gonzalo de Amézola; Universidad de Buenos Aires: Silvina Gvirtz; Universidad Nacional de Entre Ríos: Edgardo Ossana y Adriana de Miguel (Ossenbach Sauter “La investigación” 160-1).

existentes entre los años 1584 y 2000, compilados digitalmente en la publicación *Páginas Vivas. Libros que construyeron nuestra identidad. Documentación histórica*⁹³.

Una somera revista de los proyectos de investigación acerca de manualística escolar en el Cono Sur permite observar que el foco de atención está dirigido a los manuales destinados a la enseñanza primaria más que a los de la secundaria⁹⁴. Tal predilección, observada también en las investigaciones europeas (Choppin “Pasado” 213), puede deberse a que la organización y posterior consolidación de los sistemas públicos de enseñanza –producto de los fundamentos ideológicos y políticos del Estado liberal enmarcado en un proyecto global modernizador– en el Río de la Plata, priorizó hacia el último cuarto del siglo XIX el fortalecimiento del sistema de educación primaria⁹⁵. En el ámbito de la educación secundaria, Tedesco (*Educación y sociedad*) sostiene la tesis de que Bartolomé Mitre confirió importancia a la creación de los colegios nacionales con el objetivo de priorizar la formación de una élite; el pasaje por el sistema garantizaba el acceso a la universidad y la admisión en el círculo letrado. En el nivel primario, la promulgación en 1884 de la Ley 1420⁹⁶ de instrucción primaria universal, obligatoria, gratuita y laica; a través de la implementación de un

⁹³ Aunque el período comprendido en el análisis parece exceder las posibilidades de la investigación, se opta por registrar las fechas tal como aparecen consignadas en el sitio institucional. Para tal fin, véase el sitio web [Páginas Vivas. Grupo Libr.es Uruguay](http://redesenlecturayescritura.blogspot.com.ar/2007/04/libres-libros-escolares-en-uruguay.html)

⁹⁴ Si bien la gramática ha estado incluida en la educación formal desde la Antigüedad, como disciplina escolar autónoma tiene un desarrollo relativamente reciente. En el siglo XIX, cuando se produce el impulso de la escolarización, los saberes y las prácticas, así como los libros de texto, se renuevan. Por el contrario, la escuela secundaria se conservará por largo tiempo restringida a un sector minoritario y se mantendrá la enseñanza tradicional. Para un análisis de los paradigmas pedagógicos vigentes en el siglo XIX y XX en la enseñanza de la gramática en la Argentina, véase “La otra crisis de la gramática escolar” de Di Tullio.

⁹⁵ Como se sostiene en otras partes de esta investigación, en el caso de Chile –a diferencia de la región rioplatense– los primeros gobiernos republicanos le dieron protagonismo a la educación secundaria; la elemental quedó relegada a frente a los niveles medio y universitario (Cruz “El surgimiento”).

⁹⁶ Decretado bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, el texto de la ley, reglamentario para la Capital, colonias y territorios nacionales, recoge los postulados del Primer Congreso Pedagógico de 1882. La enseñanza primaria comprendía a los niños de seis a diez años de edad (art. 10) y contemplaba la dotación de jardines de infantes (art. 11).

sistema escolar común, la élite hegemónica buscaba integrar al proyecto modernizador a la población nativa y a los inmigrantes, factores disruptivos para la configuración de una identidad nacional. El artículo sexto de la Ley especificaba la obligatoriedad de “*Geografía particular de la República* y nociones de Geografía Universal; de *Historia particular de la República* y nociones de Historia General; *Idioma nacional*, moral y urbanidad”, también el conocimiento de la *Constitución Nacional* y, como contenido de la materia Aritmética, “el conocimiento del sistema métrico decimal y *la ley nacional de monedas, pesas y medidas* (el destacado es mío; nótese la repetición enfática de los vocablos ‘república’ y ‘nacional’). En tal sentido, la esquematización de los libros de texto destinados al nivel elemental respondía a las prescripciones establecidas para este sistema único por los programas oficiales con el objeto de garantizar y reproducir los conocimientos y valores de la sociedad en cuestión⁹⁷. En Argentina, la constitución del sistema educativo público primario fue acompañada por una política estatal de legislación de los textos escolares; la Ley 1420 depositaba en el Consejo Nacional de Educación, a través del Reglamento de 1887, la supervisión del proceso de selección de los textos escolares mediante la adopción del sistema de concursos (Sprengelburd s/n)⁹⁸. También en Uruguay la educación universal tiene un papel protagónico en el proceso de conformación del espacio nacional; la reorganización escolar estuvo a cargo de José Pedro Varela (1845-1879), autor de la obra *La legislación escolar* (1876) y la llamada Ley de Educación Común (1877), emitida con fuerza de decreto-ley durante el

⁹⁷ Esta apreciación se corresponde con la constatación de A. Choppin en la que sostiene: “todo manual está histórica y geográficamente determinado; es el producto de un grupo social y de una época determinada” (Choppin “Pasado” 214).

⁹⁸ En *El Monitor de la Educación Común* (cuyo primer número se publicó 1881) aparecen los dictámenes de algunos de estos concursos, que se refieren a libros para escuelas primarias. Uno muy interesante, por ejemplo, es el que premia al positivista Juan Andrés Ferreyra por su texto *Curso completo de idioma nacional (gramática castellana)* (ocho volúmenes. Buenos Aires: Ángel Estrada, 1898). La Comisión revisora de textos para la Enseñanza del Idioma Nacional lo escogió entre cincuenta y ocho obras presentadas a concurso (Di Tullio *Políticas lingüísticas*).

gobierno militar de Latorre. Para lograr la profunda transformación y la expansión del sistema de enseñanza en ese país, se tuvo un especial miramiento con los libros de texto. Diana Dumar señala que el propio Varela nombró Comisiones Especiales sobre Textos conformadas por especialistas y cuya función consistía en inspeccionar los libros escolares en circulación para determinar su grado de aceptación, correcciones, mejoras, etc⁹⁹.

Esta consideración acerca del interés mayoritario de los investigadores en los manuales y libros de lectura para la escuela primaria, conduce a indagar en las disciplinas escogidas para el análisis; fundamentalmente pertenecen al dominio de las ciencias sociales: historia, educación moral, instrucción cívica, geografía; se observa también una marcada tendencia al estudio de los manuales de enseñanza de la lectura y la escritura y, asimismo, de los dedicados a la literatura; en los últimos años se asiste a una apertura hacia las asignaturas de las ciencias exactas y naturales, las lenguas, las matemáticas y la filosofía. La distribución coincide con el relevo realizado por Choppin –desde una aproximación estadística cuantitativa– en Francia (“L’Histoire”) y el llevado a cabo por Escolano Benito en España (“Tradición”) acerca de las áreas disciplinares de

⁹⁹ Aunque con matices, se reproduce la política estatal de control de libros escolares llevada a cabo en Francia y España. En el primero de los países, luego de la Revolución Francesa, la selección por concurso de los textos obligatorios para la educación pública estaba a cargo del poder legislativo; luego pasó a manos del ejecutivo que designaba un grupo colegiado de expertos. Las dificultades originadas por el clientelismo económico hace que en 1880 el gobierno dejara de tener control sobre los libros escolares y “se reserva únicamente el derecho a prohibir, conforme al artículo 5 de la Ley Falloux del 15 de marzo de 1850, todavía en vigor, aquellas obras que fueran «contrarias a la moral, a la Constitución, y a las leyes»” (Choppin “Pasado” 225-226). En España, según explica Manuel de Puelles Benítez, la uniformidad de la enseñanza, que comprendía la de los planes, métodos y libros de texto, era el puntal de la universalidad de la educación primaria, instrumento de construcción del Estado liberal. El “Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública” de 1813, llamado habitualmente *informe Quintana*, designa a la Dirección General de Estudios como encargada de nombrar una comisión ilustrada para la redacción de *las obras elementales*. Esta expresión, junto con la de libros o tratados elementales refiere “a toda obra básica dirigida a la enseñanza, sea cual fuere el nivel educativo a que va destinado (incluida, pues, la enseñanza superior). La expresión obras elementales tiene, pues, el significado amplio que hoy le damos a la locución manuales escolares” (Puelles “La política escolar s/n). En el período comprendido entre la Constitución de 1812 y la Ley de Instrucción Pública de 1857 se desarrolla el moderno sistema educativo español, ciclo en el que se perfilan tres opciones en cuanto a la regulación estatal de los libros de texto, sujetas a los vaivenes del liberalismo político nacional: libertad completa del docente en la elección, texto único impuesto por el Estado y libertad restringida a una lista aprobada por un organismo estatal.

mayor aliciente para los investigadores en el campo de la manualística. Una interpretación posible respecto de la coincidencia de intereses en las investigaciones europeas y latinoamericanas se sustenta en que las disciplinas que se privilegiaron para la difusión de los idearios nacionales tuvieron anclaje en rasgos comunes que se suscitaron a ambos lados del Atlántico¹⁰⁰ a partir de la coyuntura político-revolucionaria francesa, el tránsito del Antiguo Régimen al liberalismo decimonónico y los movimientos independentistas latinoamericanos. El establecimiento de los sistemas educativos, uno de los ejes ideológicos de los estados republicanos liberales, si bien estuvo marcado por la impronta nacional de los países de origen, tuvo como fin la integración de la población y la formación de ciudadanos; el manual escolar desempeñó, como hemos visto, un papel preponderante en tal proceso. Desde el punto de vista de la historia de la ciencia, ya T. Kuhn había indicado en 1962 el carácter fundamental del libro de texto como instrumento de transmisión a las nuevas generaciones de los resultados teóricos del paradigma dominante de una disciplina específica:

puesto que los libros de texto son vehículos pedagógicos para la perpetuación de la ciencia normal, siempre que cambien el lenguaje, la estructura de problemas o las normas de la ciencia normal, tienen, íntegramente o en parte, que volver a escribirse. En resumen, deben volverse a escribir inmediatamente después de cada revolución científica y, una vez escritos de nuevo, inevitablemente disimulan no sólo el papel desempeñado sino también la existencia misma de las revoluciones que los produjeron (“La estructura” 214).

¹⁰⁰ Estas características semejantes no encubren las importantes diferencias que tuvo el desarrollo del proyecto modernizador en Europa y en América Latina. Para sintetizar esas divergencias, Julio Ramos (“Desencuentros”) aborda esa problemática relación a través de la categoría “modernización desigual”.

La dimensión de las ediciones escolares como emergente del plan ilustrado de “modernización”¹⁰¹, se atraviesa con los estudios que desde la Glotopolítica realiza E. Narvaja de Arnoux, quien estudia las ideologías e intervenciones lingüísticas, tales como gramáticas, textos de Historia y artes de escribir, en la formación de los Estados nacionales. Si bien sus investigaciones y las de su equipo no se limitan a textos escolares, estos ocupan un lugar muy importante como queda demostrado en su estudio acerca de la conformación de la nación chilena (*Los discursos*). De hecho, la propia autora enfatiza la fuerte impronta histórica de la perspectiva glotopolítica y la importancia de la escuela como espacio institucional desde el que buscan imponerse ciertas representaciones y discursos relativos a lengua y nación para construir las subjetividades demandadas por el Estado liberal (*Los discursos* 10-20): “Se ha señalado insistentemente la relación de la historia escolar, es decir de aquella versión del pasado destinada a circular en el aparato educativo, con la puesta en marcha por los Estados nacionales de un dispositivo oficial de memoria colectiva” (Narvaja de Arnoux *Los discursos* 253-308). En ambos enfoques, el manual se considera como “espacio de memoria”, tal como desde la manualística lo entiende A. Escolano Benito (“El libro escolar”): una materialización de valores e ideologías hegemónicas como también contenidos, métodos de enseñanza y teorías pedagógicas de un momento histórico determinado. En tal sentido, Narvaja de Arnoux (*Los discursos* 37), al analizar las gramáticas escolares de la lengua nacional de Andrés Bello –manuales destinados a la escuela primaria chilena–, demuestra que el discurso lingüístico se ajusta a la exigencia de consolidar el Estado nacional a través del doble objetivo de lograr la expansión del sistema educativo y disciplinar a los nuevos sectores de la sociedad para integrarlos al

¹⁰¹ Junto con esta temática, la investigación sobre manuales escolares realiza también otros estudios referidos al género y otras minorías, textos de formación de docentes, manuales de Higiene y Educación Física, características materiales y tipográficas de libros de lectura, las fuentes legales, entre otras diversificaciones (Choppin “Prólogo” 18-19; Ossenbach Sauter “La investigación” 159).

aparato económico, requisitos propios de la sociedad industrial. En estos textos didácticos, los ejemplos y lecturas que ilustran las reglas gramaticales son espacios privilegiados de la memoria social, según entiende Narvaja de Arnoux (*Los discursos* 301-308); el repertorio seleccionado proviene de la oralidad cristalizada y recoge modelos de habla legitimados por la Iglesia, la familia, la escuela y ciertos géneros literarios tradicionales como la fábula¹⁰². Así, la escuela “construye en los sujetos el modelo político, y en esa tarea colabora el texto gramatical presentando ejemplos fácilmente memorizables, fragmentos de lengua cuya legitimidad refuerza la de las representaciones ideológicas” (Narvaja de Arnoux *Los discursos* 304). Retomando los aportes de la manualística acerca de la importancia de la Historia y la Geografía en la construcción de la identidad nacional y el Estado liberal, cabe mencionar que también se incorporan enunciados de estas disciplinas al texto gramatical. En cuanto al primer campo, las referencias son muy precisas, poco abundantes y tienen carácter ejemplar: al mismo tiempo que encadenan hechos del pasado (no hay datos de la historia nacional) son un llamado de atención hacia los “peligros” (violencia política, barbarie) del presente; en lo relativo a la Geografía, los enunciados aluden a las fuentes de riqueza de Chile, por un lado, y al cosmos por el otro (Narvaja de Arnoux *Los discursos* 304-305). Como “espacio de memoria”, las gramáticas escolares pretenden hacer más accesible y reforzar ciertos saberes hegemónicos –fijarlos en la memoria, memorizarlos– a través de la reproducción de fórmulas tradicionales y fragmentarias, que, a su vez, forman parte de una memoria social entrelazada por ideas, imágenes y representaciones sobreentendidas por una comunidad. Tal es la fuerza de la gramática en la conformación

¹⁰² A diferencia de estas gramáticas escolares, el universo de ejemplos de la *Gramática castellana destinada al uso de los americanos* de 1847 está construido por enunciados tomados de gramáticas anteriores, como la de la Real Academia o la de Salvá; ejemplos literarios de autores españoles prestigiosos, principalmente desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII, y otros adaptados a la norma aceptada (Narvaja de Arnoux *Los discursos* 221-222). Al igual que las gramáticas particulares, cuyo referente más próximos es la de Salvá, Bello propone como paradigma de la norma culta la literatura considerada prestigiosa.

de un ideario nacional ligado a la construcción del Estado republicano que el pensamiento gramatical de Bello, tanto en lo que refiere a la *Gramática castellana* como a los compendios destinados a la escuela primaria, se expandió rápidamente a casi todos los países hispanoamericanos (Blanco “Reformulaciones”; Selva; Rojas). En el caso de los textos destinados a la escuela primaria, esta prevalencia se produjo, entre otras razones, porque sus autores fueron, en general, escritores del ámbito local que, carentes de otra fuente de autoridad lingüística ni de estrategias específicas para su reelaboración, apelaron al reconocimiento alcanzado por la *Gramática* de Bello como el medio más eficaz para avanzar en sus propuestas pedagógicas. En el caso de los textos destinados a la enseñanza media, se produjo, en cambio, un bache, es decir, una carencia de libros de texto apropiados para la enseñanza sistemática de la lengua, ajustados al proceso de diferenciación lingüística de la metrópoli, las exigencias del nuevo Estado y al influjo modernizador ilustrado— que fue cubierto, en primera instancia, por los propios profesores de ese nivel en diferentes lugares de (Hispano)américa a partir, también, de la *Gramática castellana* (Blanco “Reformulaciones” 87-127). Al poco tiempo, sin embargo, se comienzan a elaborar y difundir manuales y compendios escritos y publicados por autores españoles que llegan al país alrededor del 80, como Ricardo Monner Sans (1853-1927), Juan José García Velloso (1849-1907), Antonio Atienza y Medrano (1852-1906), apegados a la tradición normativa académica. Al respecto, Choppin (“Prólogo” 15) ha planteado, a pesar de la ostensible dimensión nacional de las obras escolares, su carácter transnacional y transcultural debido a la circulación de estos dispositivos principalmente en los sistemas públicos de educación. Corresponde a este trabajo la tarea de determinar en qué medida los manuales de gramática latina incluidos en el corpus participaron, en cuanto artefactos pedagógicos y culturales, en la construcción y sostenimiento del Estado

nacional. Las obras latinas que se analizan están dirigidas a los estudiantes secundarios de la segunda mitad del XIX, aunque el texto inaugural de la serie bellista fue publicado en forma temprana en 1838, claro indicador de la importancia del latín como disciplina y del prestigio del enunciador, autorizado –una vez que ha demostrado sus conocimientos lingüísticos y pedagógicos en la lengua “madre”– a formular una gramática del castellano para los americanos. Durante el período señalado, la implementación de la escuela media pública en el Cono Sur obedeció al interés de los gobiernos republicanos (Cruz *El surgimiento*) por preparar a una élite (Tedesco *Conceptos* 51) para el acceso a la universidad, institución formadora de la clase gobernante y las profesiones liberales. En este contexto, la gramática latina es una herramienta fundamental en la preparación de los sectores de poder, en los que se depositaban los destinos de la nación: si la gramática nacional aseguraba el desarrollo de las competencias lingüísticas de oralidad y escritura y la adquisición de la norma culta, la latina, debido a su valor de *ars* y de repositorio de formas, era indispensable para la enseñanza de la retórica, paradigma del *saber decir* (Ramos *Desencuentros* 35-49); la regulación de la unidad de la lengua en uso por una parte y de la formación de los discursos por otra, pilares del proyecto modernizador liberal y condición de sostenimiento del Estado nacional, solo podía ser provista por la gramática nacional y la latina respectivamente. Ramos (50-81) señala que la concepción de las (Bellas) letras como elemento estructurador del sistema educativo pierde vigencia hacia el último cuarto del siglo XIX, momento en que la racionalización positivista las desplaza del papel central que habían ocupado en la enseñanza; a partir de entonces los manuales de gramática latina deberán adaptarse a la corriente de pensamiento imperante que procura mayor pragmatismo y cientificidad.

De lo expuesto hasta el momento, se observa que el libro escolar es un “fenómeno pedagógico, cultural, político, administrativo, técnico y económico” (Ossenbach y Somoza 15) y cumple, de manera simultánea, diversas funciones: *referencial*, en tanto depositario de saberes conceptuales, técnicos y procedimentales; *instrumental*, pues pone en práctica recursos y métodos para facilitar la *memorización* de conocimientos y la adquisición de competencias; *ideológica y cultural*, como instrumento privilegiado en la construcción de la identidad (Choppin “Prólogo” 14). Otro experto español en historia de la educación, Manuel de Puelles Benítez (“Los manuales escolares” 6), añade:

el manual escolar, en su engañosa modestia, cumple múltiples funciones que sólo hoy están siendo objeto de estudio. Sin intención de ser exhaustivo, se puede decir que el manual escolar ha realizado hasta el momento cinco funciones de innegable importancia: simbólica (representa el saber oficial), pedagógica (transmite los saberes básicos), social (contribuye a la inculturación de las jóvenes generaciones), ideológica (vehicula y jerarquiza valores de modo manifiesto o latente), y política (sus contenidos son regulados por los poderes públicos de acuerdo con determinados fines extraescolares).

A las funciones enumeradas, podríamos agregar, desde el interés específico que orienta este trabajo, la dimensión *documental*¹⁰³, ya que como “lugar de memoria” institucionalizado (Nora *Les lieux*), su análisis permite reconstruir las representaciones, reguladas por el aparato estatal, que se prescribían a los sujetos en el proceso de constitución de la identidad.

¹⁰³ Si bien esta función aparece mencionada en el campo de la manualística, tiene un significado muy actual que no se ajusta a las obras didácticas tratadas; Choppin (“Prólogo” 14-15) expresa que es una dimensión reciente en la que “se privilegia la iniciativa personal del niño y se apunta al desarrollo de su autonomía”.

Darle el formato de *manual* a la gramática latina para incluirla entre las disciplinas básicas implica, en primera instancia, considerar su materialidad, su condición de objeto con características específicas (formato, organización y disposición de los contenidos lingüísticos y gráficos) que responden a concepciones pedagógicas y políticas. Esta organización tiene como fin la divulgación escolar de saberes, las reglas del latín en este caso, graduados de acuerdo con la edad de los estudiantes y los niveles de la enseñanza. Como explica Manuel de Puellez Benítez (“Los manuales escolares” 6-7), la definición de manual escolar conlleva el sentido de “manejable”; son libros confeccionados a escala de la mano tanto en la forma, su tamaño permite que las palmas de niños y jóvenes puedan manipularlos, como en el contenido, ordenados según una progresión adecuada al nivel de entendimiento.

Una última reflexión acerca de la consideración de la gramática latina en cuanto manual escolar es su relación con una disciplina y un programa de estudios regulados, en los casos que aquí se estudian, por instituciones educativas estatales. Para considerar la instrumentalización de los saberes sobre la lengua latina, resulta operativo el concepto de *manualización* (Collinot y Petiot; Puech), entendido como un proceso inscripto en una doble perspectiva: la reducción de una lengua en un saber disciplinar (si bien el latín, a diferencia de las lenguas vernáculas, cuenta con una larga tradición escolar, la transformación del régimen colonial a republicano que experimentan los países hispanoamericanos implica una reformulación de su enseñanza) y la de una práctica pedagógica manifestada a través de un abanico de textos (instrucciones oficiales, programas, legislaciones) entre los que se encuentran los manuales. La categoría *manualización* del conocimiento lingüístico forma parte del proceso más amplio de la constitución *disciplinar* de ese campo; este concepto permite, en un primer acercamiento, identificar la inserción de un saber científico en la escuela y analizar las

representaciones de esa disciplina en el contexto particular. En otras palabras, la gramática abreva en diversas fuentes científicas, pero las fusiona y manipula de acuerdo con el nivel escolar y los objetivos perseguidos, aunque muchas veces estos exceden el ámbito educativo y están vinculados a propósitos socio-políticos.

En el proyecto ilustrado francés del siglo XVIII, cuya piedra basal es la educación, el proceso de *manualización* se ensambla con el de *gramatización*, noción introducida –junto con la de *colingüismo*– en 1985 por Renée Balibar (1915-1998) para explicar de qué manera una lengua vernácula minoritaria, el francés, se transforma en masiva y nacional a partir de la Revolución Francesa:

La grammatisation concerne la diffusion massive à la population de la langue décrite dans les grammaires et dans les dictionnaires, de telle sorte qu'au XIXe siècle le français grammatical devient la base des échanges linguistiques. Le français apparaît ainsi inséparable des outils qui le stabilisent et de l'école qui en répand les normes (Branca-Rosoff 1).

Este concepto se forja sobre el de alfabetización, identificado con el Antiguo Régimen, para designar la enseñanza de un idioma escrito a la población a través del ejercicio gramatical¹⁰⁴. Con el objetivo de distinguir la educación básica en el régimen republicano, Balibar utiliza la denominación *gramatización*, término que implica el aprendizaje razonado de la lengua a través de textos de referencia –lectura y escritura elementales, primer nivel que se correspondería con la enseñanza primaria– y el análisis

¹⁰⁴ “Alphabétisation pourrait donc aujourd’hui servir à désigner les apprentisages des anciennes écoles des pauvres, par contraste avec grammatisation, formation grammatical commune à tous les citoyens.” “Nous appelons *grammatisation* cette institution républicaine d’idéal démocratique, afin de bien distinguer ses contenus (les «exercices»), et de bien les oppose à ceux des institutions de l’ancien régime. Nous pensons que le terme d’alphabétisation est inexact lorsqu’il s’agit de désigner la formation élémentaire en régime républicain.” (Balibar, citado por Branca Rosoff 12).

metalingüístico con la gramática y el diccionario, propio del segundo nivel de formación humanística en el que predominaba la enseñanza del latín.

En 1994, Sylvain Auroux (*La révolution technologique de la grammatisation*) adopta el mismo término para explicar cómo las gramáticas y los diccionarios devienen técnicas de las lenguas del mundo a partir de la tradición grecolatina; la revolución técnico-lingüística que constituye la *gramatización* comienza en el siglo V y se convierte en masiva desde el siglo XVI en adelante, momento en que las variedades lingüísticas romances comienzan a ser legitimadas como lenguas a través de su sistematización gramatical y el registro del vocabulario disponible. A este concepto, desde el campo de la Historia de las Ideas Lingüísticas, se suma el concepto de *diccionarización* empleado en las investigaciones realizadas en Francia por Auroux y Collinot y Mazière. Según señala Branca Rosoff (14), la línea dedicada a la Historia de las Ideas Lingüísticas se interesa por las descripciones de teóricos, mientras que el análisis de Balibar pone en primer plano un corpus de gramáticas y lexicografías escolares. Estas categorías resultan operativas pues, en la articulación del análisis del discurso con la historia de las ideas lingüísticas, permiten estudiar la instrumentalización de una lengua y su papel en la constitución de la identidad nacional en técnicas metalingüísticas como las gramáticas y diccionarios. En el caso particular que analizamos en este trabajo, el cruce entre los procesos de *gramatización* y *manualización* nos lleva a considerar el alcance de ciertos artefactos lingüísticos, como las gramáticas latinas destinadas al nivel medio, que ponen de relieve la dimensión de lo nacional en el marco del proyecto modernizador implementado en el Cono Sur.

1.4.2. La gramática escolar latina

En los estados republicanos liberales de Europa y América en el siglo XIX, la enseñanza de las lenguas –y la estipulación de las lenguas que merecen figurar o no en los currículos– en el sistema escolar público se encuentra supeditada a la concepción de la política lingüística imperante, como también al perfil de la institución y al papel que esta representa en el seno de la comunidad en que está inmersa. La coyuntura política post-independista, el lugar de las lenguas en el ámbito educativo y su valoración social en la construcción de la ciudadanía nacional determinaron la necesidad de implementar materiales didácticos acordes con el nuevo contexto. En este marco, se generan instrumentos metalingüísticos tales como gramáticas y diccionarios escolares. Las gramáticas escolares del español producidas en el Cono Sur han merecido la atención de algunos investigadores como Narvaja de Arnoux, Blanco, Calero Vaquera o Di Tullio; sin embargo, los estudios dedicados al latín escolar han insistido en los debates acerca de su permanencia o exclusión de los planes de estudio pero no han interpelado los dispositivos pedagógicos empleados para su enseñanza. Su consideración permite iluminar algunas perspectivas y representaciones, válidas no solo para la historia del latín sino también para la escolar y la gramatical, imbricadas en estos textos, como así también para la comprensión de su (dis)funcionalidad en el proyecto de nación moderno. La construcción de la nacionalidad es un proceso de gran alcance: impulsada por los ilustrados (hispano)americanos a partir del segundo cuarto del siglo XIX, se consolida en la segunda mitad; en su formación tuvo una actuación protagónica el armado de la escuela pública (Bertoni). Entre el conjunto de medidas adoptadas para dar carácter nacional a la educación, ocupa un lugar preponderante la innovación de libros de texto ajustados a los contenidos de los programas de estudio y adecuados a métodos considerados idóneos por los autores. Como se hace visible en el proceso de

construcción de los manuales referido en páginas anteriores, conviene recordar que los textos didácticos son un producto de una transposición que convierte un “contenido de saber” o conocimiento científico en un “saber a enseñar” u objeto de enseñanza (Chevellard); en otras palabras, los conocimientos considerados valiosos para una sociedad determinada. No son una excepción los saberes puestos en juego en las gramáticas latinas destinadas a la educación secundaria, pues están ancladas en la continuidad de ciertas ideas y tradiciones al mismo tiempo que incorporan contenidos, métodos y estrategias congruentes con el objetivo de educar a los futuros ciudadanos de las repúblicas.

En rigor, el sintagma *gramática escolar* (*grammaire scolaire*) alude, según establece André Chervel (*Histoire*), a una corriente lingüística cuyo origen en el siglo XVIII responde a la finalidad didáctica de enseñar una lengua vulgar como materia curricular en instituciones educativas, ya sea de carácter público o privado. En Francia específicamente, a partir de la constitución de un espacio disciplinar para la lengua romance, la gramática escolar responde a dos objetivos principales: por una parte, prestar auxilio para la enseñanza de la dificultosa ortografía francesa y, en segundo lugar, promover la práctica de la escritura; es decir, tiene como finalidad enseñar a escribir y enseñar a escribir bien ortográficamente, propósitos ligados a los planes de enseñanza de fines del s. XVIII. De carácter eminentemente práctico, adquiere, principalmente, una función propedéutica: introducir a otra lengua, generalmente a la latina. Este valor ya había sido mencionado por Nebrija como una de las funciones de su gramática: partir del conocimiento de la lengua materna (la lengua “que se siente”) para aprender el latín. En este sentido, el latín era tratado como una lengua extranjera “peculiar”. En cuanto a los contenidos, la reflexión lingüística se articula sobre la base de la *Gramática general y razonada* de Port-Royal (1660) de C. Lancelot y A. Artaud y

su prosecución en el siglo XVIII por numerosos gramáticos como Du Marsais, Beauzée, Condillac entre otros. Chervel reconoce como hito fundacional de esta corriente en Francia –a la que distingue de la especulativa– la publicación de *Éléments de la Grammaire Française* Ch. F. Lhomond en 1780. La gramática escolar se define, de acuerdo con Chervel (*Histoire* 26), como el “conjunto de conocimientos gramaticales que la escuela entrega a su público en su programa de estudio de la lengua francesa”¹⁰⁵; un rasgo sobresaliente es su fuerte carga moralizante, característica que permanecerá ligada a la transmisión del género a España y más tarde a (hispano)América.

En España, al igual que en Francia, la gramática escolar tiene su origen en el proyecto ilustrado y en la inserción de un espacio disciplinar dedicado al estudio de la lengua vernácula. Si bien no se ha fijado con precisión el momento de inicio de la gramática escolar española, su introducción es posterior a 1813, año en que el *Informe Quintana* reconoce oficialmente la enseñanza del castellano como lengua materna en las escuelas, sobre todo en la educación primaria; como en el caso francés, aparecen los primeros planes de estudio que regulaban la enseñanza. Bajo su égida también se elaborarán los programas de los colegios secundarios o de enseñanza media, creados a principios del siglo XIX al calor de la presencia creciente en el escenario de las ideas ilustradas que llegaban desde Francia (segunda mitad del s. XVIII), primordialmente entre ellas la importancia de la educación de los ciudadanos. Este modelo gramatical traspone con velocidad las fronteras europeas y raudamente se desplaza a tierras (hispano)americanas en el período posterior a la ruptura de los lazos coloniales con la metrópoli española. Asimismo, fue muy importante en España el peso de la Gramática de la Real Academia Española (1771) en el contexto de la política borbónica con los objetivos de modernizar el Estado y darle un carácter laico a la educación. Esta

¹⁰⁵ “L’ensemble des ‘connaissances’ gramaticales que l’école libre à son public dans son programme d’étude de la langue française” (Chervel *Histoire* 26).

gramática de Estado, con su compendio y epítome, en tanto discursos didácticos destinados a la enseñanza contribuyen a construir una representación de lengua nacional; merece señalarse que, en época independiente, no fue aceptada como texto oficial en Argentina, por lo que se redactaron otras, como la de Marcos Sastre (1853) o las versiones de la *Gramática* de Bello.

1.5. Observaciones finales

En apretadísima síntesis, las gramáticas latinas estudiadas en esta tesis se encuentran sujetas al procedimiento de *manualización* del latín clásico, que inscribe sus teorías en el marco más amplio de la *gramatización*, proceso mediante el cual, como describe Auroux, (“Introduction”, *La révolution*, “Les embarras” y “Instrumentos”), a partir del Renacimiento y hasta el siglo XIX, se había ido tejiendo una red, constituida por gramáticas generales, de Estado y particulares, cuya plataforma y marco de referencia están cimentados en las gramáticas latinas. A partir de la reformulación de la enseñanza del latín y la reorganización del sistema educativo –impelido por la transformación del régimen colonial a republicano– que experimentan los países hispanoamericanos, se publicaron en manuales escolares en esa lengua destinados a los alumnos de la escuela secundaria. Tales instrumentos pedagógicos, regulados por el Estado, contribuyen de modo activo en el proceso de configuración de una identidad nacional.

Capítulo 2

Tradición y nación: la incidencia de la dinámica social y letrada en la fundación de una cultura (hispano)americana

2.1. Núcleos conceptuales de intersección: Tradición – Memoria – Historia

Interrogar una tradición, por más venerable que sea, es no reconocerse más meramente como su portador. (...) al interrogarse (...) sobre su propia constitución en tradición, es la historia entera la que entró en su edad historiográfica, consumando su desidentificación con la memoria

Les lieux de mémoires. Pierre Nora. 22

El desarrollo de las hipótesis de trabajo formuladas en la primera parte de este trabajo supone reconstruir ciertas circunstancias históricas, políticas, lingüísticas que, ligadas a las fuentes, permiten una comprensión heurística del objeto en cuestión: la (im) pertinencia de incluir a la lengua latina y, por ende, la producción de dispositivos pedagógicos tales como las gramáticas, en la planificación lingüística para la escuela media, enmarcada en el proceso más amplio de definición de una variedad nacional. Como ha quedado documentado en el estado del arte, la cuestión de la lengua representa uno de los marcadores más importantes de la batalla ideológica entre grupos letrados preocupados por fijar los atributos de la identidad cultural y nacional. La acción normativa y reguladora del Estado durante los procesos de conformación y consolidación de la nacionalidad en Hispanoamérica se integra al concepto de modernidad “sólida” acuñado por Zygmunt Bauman¹⁰⁶ y propuesto para el marco más

¹⁰⁶ El filósofo y sociólogo polaco Zygmunt Bauman introduce esta noción en oposición a “modernidad líquida”, como la contracara de la “modernidad sólida”. La contraposición metafórica sólido/líquido conlleva el paso de un orden a otro dentro de la modernidad: de los valores, seguridades y estructuras de un rígido mundo “sólido” –en los que el Estado-nación fue la forma histórica más exitosa (Bauman 184)–, a la licuefacción, incertidumbres, flexibilización de un informe mundo líquido. En esta línea, aunque sin referirse al proceso de construcción de las naciones sino a situaciones concretas producto de la acción político-doctrinaria que acompañó el surgimiento de movimientos nacionalistas desde principios del siglo XX, A. Huyssen (“En busca”) distingue entre la cultura modernista, impulsada por lo que denomina ‘futuros presentes’ –en un guiño evidente a la propuesta teórica de Reinhart Koselleck, ‘futuro pasado’– y una posmodernista (a partir de la década de 1980), focalizada en el ‘pretérito presente’. Tal desplazamiento se advierte en la eclosión de la ‘cultura de la memoria’, que opera en dos sentidos: por un lado, permite interrogar al pasado y se constituye, al mismo tiempo, en espacio de reflexión que permite el crecimiento y la superación del trauma a través de la memoria “real” –a pesar del riesgo de la

amplio de la construcción de las naciones modernas en Occidente. La tarea de corporizar una *comunidad imaginada* (tal como la define Benedict Anderson) se basaba en “la legislación de un lenguaje oficial, un sistema educativo y un sistema legal unificado” (Bauman 184). La ingeniería social de la que esas comunidades carecían y no podrían haber adquirido por sí mismas implicaron un plan de acción estatal, en el que se trataron de homogeneizar las diferencias étnicas, en particular a través de la lucha contra “los «dialectos», promoviendo un lenguaje y una memoria histórica unificados a expensas de las tradiciones comunitarias” (Bauman 184). En (Hispano)América, el inicio de las independencias respecto de España y la constitución de los espacios estatales establece el enfrentamiento entre diversos proyectos de nación y culturas heterogéneas, a la vez que funda la lucha por una variedad estándar de lengua, basada en determinadas representaciones gramaticales y literarias de la cultura hegemónica. Durante el siglo XIX, a pesar de algunas actitudes lingüísticas que podrían considerarse autonomistas, muchos de los letrados hispanoamericanos continuaron cultivando y utilizando la lengua latina y las fuentes y estrategias retóricas clásicas en las prácticas oratorias y escriturarias como modo de legitimar su acceso y pertenencia a la cultura letrada. Pero, al mismo tiempo, la batalla ideológica al interior del grupo letrado, que comprendía sujetos de diversa extracción social, ideológica, cultural y de diversa formación, generó distintos posicionamientos discursivos en el espacio hegemónico, zona de conflicto en la que se disputaba un modelo de Estado y los atributos de la identidad cultural que se buscaba crear. En este marco, el enfrentamiento entre discursos de defensa o ruptura con los valores y creencias que sustentan las representaciones de la lengua latina en el imaginario del Cono Sur, inserta en el contexto más amplio de definición de una variedad nacional, constituye uno de los

“musealización”, de los usos políticos o del marketing de esta tendencia–; por otro, posibilita formular hipótesis de cara al futuro.

marcadores más importantes de la querrela por el monopolio de la legitimidad enunciativa.

En este punto, medular para el abordaje que se realiza, convergen matrices teóricas –*memoria, historia, tradición*– cuya densidad conceptual e ideológica requiere precisar y delimitar su encuadre epistemológico. Tales categorías, en estrecha relación con el proceso de estandarización lingüística referido en el estado de la cuestión, integran una estela conceptual que atraviesa diametralmente el análisis. En este capítulo, se propone, en una primera sección, recuperar algunas formulaciones teóricas relevantes sobre los conceptos de *historia, memoria y tradición* para, en una segunda parte, examinar la funcionalidad y productividad de los conceptos en relación con los ejes de investigación propuestos, a partir de su apropiación crítica y de su puesta en diálogo. De ningún modo se pretende realizar un abordaje exhaustivo de tales nociones sino analizar, a partir de determinados aportes teóricos, sus entrecruzamientos en tanto resultan decisivos para pensar las variantes de la inscripción del latín, como capital simbólico, en los procesos de construcción de los Estados liberales del Cono Sur, ensamblados, a su vez, en el marco más amplio de la invención de las naciones en Occidente.

2.1.1. Los usos del pasado: aproximaciones teóricas

(...) la creación, desmantelamiento y reestructuración de imágenes del pasado, (...) pertenecen no sólo al mundo de la investigación especialista sino a la esfera pública del hombre como animal político.

Eric Hobsbawm “Entrada libre. Inventando tradiciones” 12

Para definir, explicar y comparar las categorías teóricas resulta operativo en este análisis abordar inicialmente dos núcleos conceptuales problemáticos que, al mismo tiempo que establecen constelaciones de significado propias, se intersectan entre sí: *tradición* y *memoria*.

Dado que los materiales de archivo¹⁰⁷ sobre los que se basa esta investigación son textos escritos, se impone como primer anclaje la materialidad discursiva. En tal sentido, se considera operativo partir del concepto de *Tradiciones discursivas* elaborado por Johannes Kabatek, noción que, a su vez, permite establecer vínculos con otros aspectos concernientes a la *tradición* inscriptos en diferentes disciplinas teóricas¹⁰⁸ pero que convergen en lo que Peter Burke denomina la ‘nueva historia cultural’¹⁰⁹. Así, este nivel, desde la especificidad discursiva, opera como un constructo que permite

¹⁰⁷ Se utiliza esta clasificación siguiendo la definición que propone Narvaja de Arnoux; con este sintagma designa a discursos registrados por la escritura “que no han sido obtenidos a partir de experiencias diseñadas por el investigador o propuestos al analista por otro profesional o por un particular con objetivos ya determinados, sino que se seleccionan entre aquellos que han sido o son susceptibles de ser conservados gracias a variados mecanismos sociales e institucionales que los constituyen en “documentos” (Narvaja de Arnoux *Análisis del discurso*: 9). En esta línea, ya en 1975 M. Pêcheux había establecido la oposición entre los corpus *experimentales*, o producidos por locutores en situación de test, y corpus *de archivo*, es decir, los enunciados que fueron conservados y con los que trabajan –entre otros– los historiadores (Maingueneau 18). Para la perspectiva abordada en este estudio, resulta central la acepción de *archivo* introducida por Maingueneau (18) para la Escuela francesa: parte de la etimología del término (gr. *archéion*), para subrayar que “estos corpus son inseparables de una *memoria* y de *instituciones* que les otorgan su *autoridad* y, al mismo tiempo, adquieren autoridad a través de ellos”.

¹⁰⁸ Esta idea fue aportada por la colega Diana I. Moro en su trabajo de cierre del Seminario de Posgrado “La investigación literaria en América Latina: perspectivas neohistoricistas”, dictado por la Dra. Graciela Salto en el segundo cuatrimestre de 2012 en la Universidad Nacional de La Pampa. Este apartado, en su mayor parte, es deudor de las lecturas realizadas en el grupo de estudio y discusión que integra el Proyecto de Investigación *Itinerarios de lectura y tradiciones literarias en América Latina*, dirigido también por la Dra. G. Salto, y que tuvo como marco formal el seminario mencionado.

¹⁰⁹ Peter Burke distingue la ‘historia cultural clásica’, traducción del término alemán *kulturgeschichte* acuñado por el gramático y filólogo Johann Christoph Adelung (1732-1806), de la ‘nueva historia cultural’. La primera se inicia en Alemania a fines del siglo XVIII, para ser exactos en 1782 con la publicación del libro de Adelung *Ensayo de una historia de la cultura alemana*; desarrollos posteriores aparecen en el método utilizado por Jacob Burckhardt (1818-1897) en la obra *La cultura del Renacimiento en Italia* de 1816, y en sus seguidores, Aby Warburg (1866-1929) y Johan Huizinga (1872-1945) (Burke *¿Qué es la historia cultural?*). El objetivo consistía en contrastar una historia de la cultura general con historias de tipo específicas: historia de la ciencia, de la literatura, del arte, la pintura, etc. (Burke *¿Qué es la historia cultural?* 19; “La historia cultural” 111-112). Por su parte, la ‘nueva historia cultural’, a la que Burke se refiere también como la fase posmoderna de la historia cultural, surge a partir de las décadas de 1960 y 1970, momentos signados por el descubrimiento de la vida cotidiana y la idea – surgida de una especie de voluntarismo en oposición al determinismo social– de que los individuos pueden inventar o construir su propia cultura (Burke *¿Qué es la historia cultural?*; “La historia cultural” 112-114).

interpelar y reconstruir –al menos en forma parcial– los mecanismos de selección y exclusión, las formas de continuidad o ruptura histórica y los proyectos puestos en marcha por los grupos hegemónicos y, al mismo tiempo, vislumbrar posturas o grupos en confrontación con las fuerzas dominantes. De este modo, la propuesta de Kabatek se conecta con los aportes de Raymond Williams, en especial los concernientes a la *tradicción selectiva* y su complejo entrecruzamiento con las fuerzas sociales y simbólicas o *hegemónicas*, y con las nociones de *tradicción inventada* de Eric Hobsbawm y *tradicción construida* de Andreas Huyssen.

Por otra parte, las *tradiciones discursivas* se relacionan con el concepto de *memoria* en tanto constituyen la expresión de instituciones, ámbitos y grupos culturales. En este punto, se integran las conceptualizaciones acerca de la *memoria* elaboradas por Pierre Nora, Paul Ricoeur y Andreas Huyssen. La dialéctica memoria/olvido, puesta de relieve por P. Ricoeur, es fundamental en la comprensión de los procesos de configuración de una tradición. Asimismo, la noción de *lugares de memoria* (P. Nora) es, tal como la define José Rilla (15), una categoría en “segundo grado”, adecuada para pensar más el uso del pasado que al pasado en sí mismo y, en consecuencia, permite desmontar los mecanismos a través de los cuales ciertos objetos, figuras, lugares topográficos, símbolos y textos adquieren dimensión monumental y dan forma a una tradición. A su vez, A. Huyssen, aunque centrado en la preocupación cardinal que el concepto ha adquirido en la cultura y la política occidental desde finales de la década de 1980, hace hincapié en los usos políticos de la memoria y en la potencialidad de ciertos tropos de convertirse en prismas a través de los cuales analizar otros procesos particulares. Estos autores, en particular P. Nora, intentan trazar los límites difusos entre memoria e *Historia*, disciplina que, al mismo tiempo que se nutre de la memoria, deslinda sus objetivos y alcance. En la lucha por establecer una tradición histórica

colectiva para la nación, se desarrollan procesos de manipulación de la memoria en tanto instrumento de poder y dominio.

Tales consideraciones teóricas, agrupadas a los fines de esta investigación como una constelación, permiten pensar a los discursos seleccionados en el corpus, pero también a otras fuentes consultadas tales como memorias, artículos periodísticos, conferencias, entre otras producciones textuales, como una práctica social y cultural y, a la vez, como una zona en tensión donde se dirimen disputas lingüísticas, estéticas, ideológicas y políticas, cuyo trasfondo encubre la lucha por el poder. Las vinculaciones trazadas entre los conceptos enumerados, procedentes del campo historiográfico y de los estudios de la cultura, no pretenden convertirse en traslaciones mecánicas desde su contexto de producción a este estudio, sino que se entienden como cifras, claves, que permiten comprender, con sus diferencias, producciones discursivas que participan de esos mecanismos.

2.1.2. La tradición: un mecanismo de recodificación del pasado

[La tradición] no se inventa como un momento definitivo, sino más bien, imitando a los astrónomos, es creada continuamente, es decir, está en constante reconstrucción.

Peter Burke "La historia cultural" 117

Los textos abordados en esta investigación pueden incluirse dentro de la categoría *tradiciones discursivas* propuesta por J. Kabatek. En el caso puntual de las gramáticas latinas, por ejemplo, al mismo tiempo que participan de un interdiscurso gramatical que tiene su propia historicidad, se combinan con otras tradiciones discursivas como la

manualística, la *gramatización* o la gramática escolar¹¹⁰; por otra parte, se observa también otra relación de tradición en el uso de los ejemplos literarios, en tanto evocan un recorte del pasado ligado a determinado momento histórico, a un estado de la evolución de la lengua –el clásico– y al desarrollo de ciertas prácticas (traducción, memorización, cita) ligadas a desarrollar habilidades retóricas. También los textos historiográficos, las memorias, y los artículos periodísticos consultados se entienden como tradiciones no solo en cuanto al género sino también a determinadas expresiones o fórmulas que permiten evocar un discurso que sirve como identificador de grupo. Aunque, como toda tradición, también las discursivas mantienen un delicado equilibrio entre la persistencia (repetición / evocación) y el cambio (transformación / interferencia). Kabatek (156) emplea el concepto de tradiciones discursivas para diferenciar la historia de los textos de la historia de las lenguas como sistema gramatical y léxico) y considera que el estudio histórico de las lenguas debe tener en cuenta esta noción que lo atraviesa. Para este autor, el rasgo que define las tradiciones discursivas es, entonces, “la relación de un texto en un momento determinado de la historia con otro texto anterior: una relación temporal a través de la *repetición* de algo” (157); esa repetición puede ser total o parcial, o incluso únicamente la repetición de una forma textual, como sucede, por ejemplo, en el caso de los textos gramaticales, ligados por una tradición formal aunque provengan de diferentes enfoques.

Además de la condición de historicidad, la repetición discursiva debe implicar una *evocación* (158): así, la Tradición discursiva se puede formar “con cualquier finalidad de expresión o con cualquier elemento de contenido cuya repetición establece un lazo entre actualización y tradición” (159). En consecuencia, esta noción, al insertar un texto en una constelación discursiva, “comunica más que un texto sin tradición

¹¹⁰ Estas categorías teóricas han sido precisadas en el primer capítulo.

puesto que, más allá de su valor proposicional, también transmite una referencia a una tradición concreta” (160). Como ejemplo, puede traerse a colación la *gramatización* (Auroux), que, como se ha hecho referencia, permite explicar cómo las gramáticas y los diccionarios devienen técnicas de las lenguas del mundo a partir de la tradición grecolatina. Este proceso, iniciado en el Renacimiento, opera sobre un recorte sincrónico de la lengua latina: el considerado clásico, modelo discursivo al que suscriben, incluso, las variedades lingüísticas estandarizadas, como se ha señalado. De este ejemplo puede derivarse otra consecuencia del carácter composicional de las Tradiciones discursivas señalada por Kabatek: a pesar de ciertas regularidades, los textos no se repiten siempre del mismo modo; las variaciones pueden darse a partir de la “composicionalidad sintagmática”, es decir, la sucesión de elementos o subtextos heterogéneos, o de la “composicionalidad paradigmática”, o confluencia de referencias a distintas tradiciones discursivas, que posibilita la *transformación* de una tradición discursiva. Las innovaciones o fijaciones están sujetas a sus espacios de circulación, así “Existen TD fuertemente fijadas, sobre todo en ámbitos religiosos o rituales o en instituciones sociales con gran valor de conservación, lugares del archivo de la memoria cultural” (Kabatek 161). En este aspecto, la institución escolar es una esfera que condiciona el uso de determinadas tradiciones discursivas, aunque se trate, incluso, de crear una nueva tradición pedagógica, como sucedió en los Estados republicanos del Cono Sur luego de las independencias. También un estado sincrónico de lengua, que, como señala Coseriu (288), está contenido en la diacronía de ese sistema, se describe a partir de la selección de diversos textos inscriptos en determinadas tradiciones discursivas. En palabras de Kabatek, “En diversos momentos de la historia se escogen diferentes textos para la construcción de una sucesión histórica de gramáticas” (164).

Las tradiciones discursivas constituyen, entonces, en cuanto forma material de conservación de la memoria, la puerta de acceso para interpretar los procesos de selección/exclusión y las condiciones de producción que operan en determinado momento histórico y la relación de esos enunciados con los grupos dominantes. Así, las tradiciones se configuran en y a través de formas discursivas, que dan cuenta de la materialidad de ciertas producciones simbólicas. Esta dialéctica, comprendida en un complejo proceso socio-cultural, constituye una fuerza de índole *selectiva*, como la entiende Raymond Williams, *inventada* según Eric Hobsbawm y *construida* para Andreas Huyssen. Los atributos refieren el énfasis en distintos caracteres y posicionamientos teóricos en el intento por especificar una noción que, valga la redundancia, tiene su propia “tradición” e historia y que es necesario deslindar.

Vinculado con matrices teóricas de la sociología de la cultura, y posicionado en un materialismo cultural (Sarlo 13), Raymond Williams (*La larga revolución, El campo y la ciudad y Marxismo y Literatura*) intenta explicar las transformaciones de una configuración cultural a partir de la tracción entre la superestructura u orden simbólico y la base, expresada en el orden socioeconómico¹¹¹. En esta línea, los discursos históricos y culturales son artefactos materiales que surgen, y a la vez exponen, del enfrentamiento por la hegemonía cultural; asimismo, cada fracción realiza operaciones ideológicas respecto del pasado, con el que se relaciona selectiva e intencionadamente. En *La larga revolución* (1961), Williams explica el funcionamiento de la tradición selectiva: el proceso de *selección*, regido por muchos intereses especiales, incluidos los de clase, comienza dentro de periodo de la cultura vivida; una vez que los testigos vivientes han

¹¹¹ De hecho, Beatriz Sarlo (16) plantea que *El campo y la ciudad* podría resumirse en un problema o pregunta: “¿Cómo el capitalismo transformó la sociedad británica?” En esta obra, Williams se propone analizar, describir y observar las asociaciones persistentes a través de una línea temática, *campo y ciudad*, en relación con las variadas experiencias históricas en el marco de la producción literaria inglesa. Considera que la experiencia inglesa es particularmente significativa y, en cierta forma, diagnóstica debido a que la Revolución industrial produjo una transformación decisiva: el desarrollo del capitalismo que tuvo como consecuencia la temprana desaparición del campesinado tradicional y transformó la ciudad (26).

desaparecido, la cultura vivida se reduce a unos documentos selectos que dan cuenta de esa cultura humana. En tal sentido, puede entenderse como una selección y reelección continua de ancestros: la tradición cultural no es sólo una selección, sino también una *interpretación* (58-61). Como se desprende de la reformulación anterior, Williams otorga una importancia determinante al componente hegemónico corporizado en instituciones y formaciones: “toda tradición, en este sentido, constituye un aspecto de la organización cultural y social *contemporánea* del interés de la dominación de una clase específica” (*Marxismo y Literatura* 138). Pero admite que “lo dominante” no lo es de un modo total o exclusivo; la configuración es también producto de la coexistencia e intervención de fuerzas contrahegemónicas. Otro rasgo característico de la tradición selectiva, y que se repite en todos los autores que refieren al concepto de tradición, pero también al de memoria, es la tensión entre continuidad y ruptura: “Es una *versión del pasado* que se pretende conectar con el presente y ratificar. En la práctica, lo que ofrece la tradición es un sentido de *predispuesta continuidad*” (*Marxismo y literatura* 138). A partir del análisis de la experiencia inglesa, Williams deriva una regla universal, devenida también atemporal a través del uso del presente genérico, que converge en los propósitos de esta investigación: “Todas las tradiciones son selectivas” afirma con contundencia en *El campo y la ciudad* (45). Cabe aclarar que estos planteos teóricos fueron formulados con anterioridad a lo que en la actualidad se conoce como la empresa de *invención* de las naciones; en efecto, *La larga revolución* se publicó en 1961, *El campo y la ciudad* en 1973 y *Marxismo y literatura* en 1977. Estos textos tienen el valor de contarse entre los primeros estudios destinados a demostrar el carácter cultural de la articulación entre cultura, hegemonía y discurso social.

En la década posterior, el historiador Eric Hobsbawm, enrolado también en el marxismo británico, se ocupará del carácter *inventado* de las tradiciones en relación con

la fabricación de los Estados nacionales. En cuanto tópico, la cuestión de la nacionalidad ha sido abordada con frecuencia en los dos últimos siglos; por un lado, pueden distinguirse las interpretaciones historiográficas más tradicionales que, siguiendo los planteos del romanticismo decimonónico —en especial los de Johann Gottfried von Herder y Johann Gotlieb Fitcher—, otorgan a la nación un origen esencialista, un *alma* expresada en la lengua y la literatura de su pueblo. El cambio en la perspectiva historiográfica acerca de la comprensión del término *nación*, y los conceptos que de este derivan, tienen su auge en la segunda mitad del siglo XX, aunque comienzan a perfilarse con anterioridad a partir de algunos casos puntuales. El propio Hobsbawm reconoce que la conferencia de Ernest Renan, *Qu'est ce que c'est une nation?*, pronunciada en La Sorbona el 11 de mayo de 1882, es un punto de referencia obligado en los estudios referidos a la cuestión nacional, aunque de inmediato descarta los escritos del período clásico del liberalismo decimonónico (*Naciones* 10). La innovación teórica relativa a las naciones y a los movimientos nacionales en el campo historiográfico reviste su mayor productividad bibliográfica en los últimos años del siglo XX¹¹², precisamente, en el año 1983 se publican en Europa tres estudios que tuvieron amplia repercusión y fueron traducidos con celeridad a varios idiomas: *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* de Benedict Anderson, *Naciones y nacionalismo* de Ernest Gellner y *La invención de las tradiciones* de Eric Hobsbawm. Estos pensadores dieron visibilidad al carácter *inventado* de las comunidades nacionales y problematizaron, en particular el texto de

¹¹² En *Naciones y nacionalismos*, compilación ampliada de las conferencias dictadas en la *Queen's University de Belfast* en mayo de 1985, Hobsbawm propone un listado de obras que arrojan luz sobre el interrogante ¿qué es la nación? En la antología de títulos, Hobsbawm incluye solo uno de sus trabajos, precisamente *The invention of tradition*, colección de ensayos editados en colaboración con Terence Ranger.

Hobsbawm, el vínculo entre *tradición* y *nación* en el marco de la constitución de los Estados modernos.

Hobsbawm utiliza el sintagma *tradición inventada*¹¹³ para referirse “al conjunto de *prácticas*, regidas normalmente por reglas manifiestas o aceptadas tácitamente y de naturaleza ritual o simbólica, que buscan inculcar ciertos valores y normas de comportamiento por medio de la *repetición*, lo que implica de manera automática *una continuidad con el pasado*” (“Entrada libre” 3; el destacado es mío). A diferencia de Williams, para quien la tradición era en sí misma un *proceso*, es decir, fases sucesivas de un fenómeno, para Hobsbawm es una *práctica*, en tanto ejercicio de repetición. Aquí cabe mencionar otra diferencia: mientras que para Kabatek y Williams siempre se producen transformaciones en la repetición, Hobsbawm la caracteriza como invariable, ya que impone prácticas fijas y normalizadas. Como sintetiza Peter Burke (“La historia cultural” 114), la idea de Hobsbawm tenía como objeto explicar la necesidad de algunos regímenes políticos de fines del siglo XIX, entre ellos la Tercera República en Francia, de legitimarse y, al no disponer de una tradición consagrada disponible, crearon una para tal fin; de hecho, el aniversario de la toma de la Bastilla, ocurrido el 14 de julio de 1789, se conmemora –deviene *lugar de memoria* en términos de P. Nora– a partir de 1871. Es decir, la invención de la tradición, basada en ciertas prácticas, intenta por lo general establecer una continuidad con un *pasado histórico conveniente* (“Entrada libre” 3-4) o, en la expresión pluralizada de A. Huysen, con *pasados utilizables* (Gianera); en tales fórmulas puede inferirse la índole *selectiva*, enfatizada por Williams, y el análisis en “segundo grado” que realiza P. Nora al observar “más el uso del pasado que el

¹¹³ Hobsbawm señala que las tradiciones inventadas pueden pertenecer a tres tipos superpuestos: a) las que establecen o simbolizan la cohesión social o la membresía de los grupos y comunidades, reales o artificiales, b) las que establecen o legitiman instituciones, status o relaciones de autoridad, y c) aquellas cuyo propósito principal es la socialización y el inculcamiento (*sic*) de creencias, sistemas de valores y comportamientos convencionales. A pesar de la coexistencia, según el autor, prevalecen las del tipo a), “cuyas otras funciones eran consideradas implícitas o que fluían desde un sentimiento de identificación con la «comunidad» y/o la institución representada, expresando o simbolizándola como una «nación»” (“Entrada libre” 10).

pasado en sí” (Rilla 15). A través de ejemplos fechados en el siglo XIX, Hobsbawm se proponía distinguir las tradiciones inventadas de las tradiciones *genuinas*, “(d)onde las viejas formas están vivas, no hay que resucitar ni inventar las tradiciones” (“Entrada libre” 9). En contraposición, “la peculiaridad de las tradiciones «inventadas» es que su continuidad con tal pasado es en buena parte artificial. En breve, son respuestas a situaciones novedosas que toman la forma de referencia a situaciones antiguas, o que establecen su propio pasado por una repetición cuasiobligatoria” (“Entrada libre” 4). Ya entrado el siglo XXI, Huyssen considera necesario distinguir entre una tradición más “auténtica”, construida históricamente, y la “inventada” –y en este punto toma distancia de Hobsbawm–, asociada a usos del pasado orientados a un beneficio político; sin embargo, reconoce que “el límite entre construcción e invención es una zona gris de fluidez entre ambas” (Gianera). Desde una mirada retrospectiva, Huyssen explica cómo las tendencias de la descolonización y de los nuevos movimientos sociales desplazaron, posicionados en perspectivas historiográficas revisionistas o alternativas, la preocupación desde la conformación de la tradición a la búsqueda de otras tradiciones y a la tradición de los “otros”. Esta exploración vino unida a múltiples supuestos apocalípticos: “el fin de la historia, la muerte del sujeto, el fin de la obra de arte, el fin de los metarrelatos” (“Pretéritos presentes” 14). En la óptica de Huyssen, estos dictámenes tuvieron como meta la recodificación del pasado y la intención de marcar una ruptura con el relato único de la modernidad. Pero, más allá de estas consideraciones, el concepto de tradición ocupa un lugar tangencial en las teorizaciones del crítico cultural y literario germano, como así también en los planteos de P. Nora. Para estos autores, la preocupación central se condensa en la memoria, sus usos y su relación con la disciplina histórica, como se reseñará en el apartado que sigue.

2.1.3. La dialéctica Memoria / Historia

Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas. Los olvidos, los silencios de la historia son reveladores de estos mecanismos de manipulación de la memoria colectiva.

J. Le Goff *El orden de la memoria* 134

Consagrados a partir de la edición de *Les lieux de mémoire*, obra colectiva y vasta –siete tomos–, los aportes de Pierre Nora se enmarcan en el campo historiográfico-político¹¹⁴. El autor entiende que es necesario partir de la diferenciación imperiosa entre memoria e historia, pues funcionan en dos registros distintos, aunque existen entre ambas una relación estrecha y la historia nace, se apoya, en la memoria. Nora remarca las divergencias a partir de un juego de oposiciones (*Pierre Nora en Les lieux* 20-21), que podrían esquematizarse de este modo:

Memoria	Historia
Recuerdo de un pasado vivido o imaginado instalado en el ámbito de lo sagrado-poético	Reconstrucción prosificada, problemática e incompleta, de aquello que ya no existe pero dejó restos
Fenómeno siempre actual, “un lazo vivido en el presente eterno”	Una representación del pasado

¹¹⁴ Como todo campo donde se dirimen fuerzas, el intelectual también está atravesado por el conflicto. En este sentido, cabe traer a colación el debate generado en los años noventa en el ámbito historiográfico europeo. Se trata del recordado episodio en el que Nora, en su faceta de editor, se niega a traducir *Ages of Extremes* (1994) de Eric Hobsbawm debido a la impronta marxista y comunista con la que este autor reinterpreta los sucesos del siglo XX. El asunto tomó estado público: François Fouret recriminó a Nora su actitud en *Passé d'une illusion* (1995) y Serge Halimi lo denunció por censura en *Le Monde Diplomatique*, a través de un artículo de denuncia directa: “La mauvaise mémoire de Pierre Nora”, publicado en junio de 2005. Finalmente, el libro en cuestión fue traducido al francés en 1999 por Éditions Complexe de Bruselas, con la colaboración de *Le Monde Diplomatique* (Rilla 6-7; Halimi).

Social, colectiva y abarcadora, pero a la vez individualizada en un grupo. Divide y separa	Individual y subjetiva, pero de condición universal (en tanto saber científico). Unificadora
Afectiva, pasional, abierta	Operación intelectual y laicizante, requiere del análisis y el discurso crítico
Inmediata	Indirecta

Nora liga el “despertar” de una conciencia historiográfica (*Les lieux* 21), en el ejemplo francés, a los orígenes de la república y la formalización del carácter nacional, y a la Revolución como monumento fundacional. En este contexto, en la articulación entre historia/memoria, se sitúa la noción noraiana de *lugares de memoria*. Debido a que constituyen un espacio de intersección común de los fenómenos antitéticos memoria/historia, los lugares de memoria perpetúan en sí mismos los vestigios de una naturaleza doble, antagónica y compleja que los sobredetermina: son “simples y ambiguos, naturales y artificiales, abiertos inmediatamente a la experiencia más sensible y, al mismo tiempo, fruto de la elaboración más abstracta” (*Pierre Nora en Les lieux* 33). A su vez, son *lugares* en un sentido triple, material, simbólico y funcional, aspectos que coexisten en forma simultánea aunque en grados diversos. Por ejemplo, en el caso de los libros didácticos examinados en esta investigación son lugares funcionales, más allá de su materialidad contenida en el portador textual, que adquieren significación simbólica en tanto comportan una ritualización de ciertas prácticas pedagógicas, que dependen a su vez de políticas de educación estatales.

Un rasgo decisivo y diferenciador en la definición de lugares de memoria es su carencia de referencialidad; no remiten a *realia*, a diferencia de otros enfoques centrados en la memoria. En palabras del historiador francés, “son sus propios

referentes, signos que solo remiten a sí mismos, signos en estado puro” (*Pierre Nora en Les lieux* 38). En el entrecruzamiento entre memoria e historia, estos lugares son “bastiones” preservados a través de la “vigilancia conmemorativa” (*Pierre Nora en Les lieux* 25), anclados en la memoria pero pertenecientes ya a las derivas históricas. Este modelo de relación entre memoria e historia denominado *lugar de memoria* es, entonces, una noción abstracta, simbólica, dedicada a esclarecer la dimensión rememoradora de los objetos, ya sea materiales o inmateriales (Nora “La aventura” 32); apunta, asimismo, a la construcción de un modelo de representaciones a partir del “tipo de relación al pasado y la manera en que el presente lo utiliza y lo reconstruye; los objetos no son más que indicadores y signos de pista” (Nora “La aventura” 33).

La intensificación de los discursos acerca de la memoria se produce, según especifica Andreas Huyssen, en la década de 1980: en Europa y Norteamérica, a partir del trauma histórico del Holocausto y en Latinoamérica, de las dictaduras militares (Gianera; Huyssen “En busca”). Si bien el profesor y crítico alemán, en la actualidad docente en la universidad norteamericana de Columbia, se ocupa de la memoria en la contemporaneidad y no de su empleo en el período demarcado en esta investigación, interesa especialmente la afirmación de que, a pesar de la globalización, los discursos de la memoria “en el fondo siguen ligados a las historias de naciones y estados específicos” (“En busca” 18). Desde una dimensión que el propio Huyssen califica de político-estética (Gianera), propone la nueva autocomprensión de la historia que, enfrentándose al trauma histórico, asume las responsabilidades del pasado en una acción dirigida al futuro. También advierte acerca de los riesgos de convertir algunos hechos paradigmáticos, como el Holocausto¹¹⁵ en el siglo XX, en *tropos* que pueden aplicarse a

¹¹⁵ El Holocausto permite a Huyssen explicar lo que denomina la paradoja de la globalización de la memoria. El desplazamiento de este tropo a otros contextos no relacionados tuvo un doble efecto: por un lado, el hecho se transformó en una cifra del siglo XX y del fracaso del proyecto de la Ilustración; por

distintas situaciones históricas, trascendiendo fronteras geográficas y temporales hasta convertirse en universal; la dimensión totalizadora de tales tropos se inscribe en una retórica que puede llegar a ritualizarse y, entonces, se corre el riesgo de olvidar el abordaje y la discusión de los hechos locales en sus propios términos (Gianera; “En busca”). La importancia retórica de ciertas figuraciones también ha sido puesta de relieve en la conformación de las tradiciones; Hobsbawm resalta el empleo de materiales antiguos para construir tradiciones inventadas nuevas con propósitos íntegramente nuevos:

En el pasado de cualquier sociedad hay acumulado un gran almacén de tales materiales, así como siempre está accesible un lenguaje elaborado de prácticas simbólicas y de comunicación. A veces las nuevas tradiciones pueden surgir fácilmente de otras antiguas, en otras ocasiones se les inventa pidiéndolas prestadas del surtidísimo almacén de los rituales oficiales, los simbolismos y las exhortaciones morales (...)” (Hobsbawm “Entrada libre” 7).

Estos ‘materiales’ (Hobsbawm), ‘tropos’ (Huyssen) o *topoi* (Burke *¿Qué es la historia cultural?* 25) constituyen indicios de la tensión entre continuidad-persistencia-preservación / ruptura-innovación-cambio, dialéctica que subyace a los conceptos de tradición y memoria, tal como remarcan todos los autores reseñados. El objetivo de un estudio que tome en consideración tales “materiales antiguos” o *thesaurus* retórico no consiste tanto en la constatación de la perdurabilidad de los tópicos, sino poder dar cuenta –y en este punto se incluye la exégesis histórica pero también las disciplinas que involucran el análisis del discurso– de la reinterpretación, de “la resemantización de las formas” (Williams *El campo* 45).

otro, esa dimensión totalizadora permite poner el acento sobre lo local y lo particular pues, en cuanto tropo, puede funcionar como metáfora de otras historias traumáticas y su memoria (“En busca”).

2.1.4. Observaciones finales

La memoria, a la que atañe la historia, que a su vez la alimenta, apunta a salvar el pasado sólo para servir al presente y al futuro.

Jacques Le Goff *El orden de la memoria* 183

En suma, la *memoria*, como la entienden P. Nora y A. Huyssen, es un elemento constitutivo en la configuración de una *tradicición*; interviene activamente en el proceso de selección e interpretación, como observa R. Williams. Al mismo tiempo, ambos conceptos –*memoria* y *tradicición*– están atravesados por la tensión entre continuidad y ruptura con un pasado histórico configurativo (Williams) y conveniente (Hobsbawm), en definitiva, con ciertos pasados utilizables (Huyssen). La memoria interviene en forma activa en la tensión entre el pasado y el presente, en la construcción de una tradición, a partir de la cual se diseña el futuro (Huyssen “Pretéritos presentes”; “En busca”); aun en los intentos de ruptura más radicales –como cifra, Huyssen propone el caso de las vanguardias¹¹⁶– se da la recuperación de ciertos elementos, la constitución de una nueva tradición (“En busca” 154). En la vereda contraria, Hobsbawm plantea una idea que expresa un punto de vista diametralmente opuesto pero, a la vez, complementario: “Tampoco deberíamos pasar por alto que a veces es clara la ruptura en la continuidad hasta en el tradicional *topoi* de genuina antigüedad” (“Entrada libre” 9). Ahora bien, no se trata de aplicar, a manera de una receta, estas categorías –como ya se

¹¹⁶ En tal sentido, A. Huyssen afirma con vehemencia que “la vanguardia –encarnación de la antitradición– se ha convertido ella misma en tradición” (“En busca” 142). Asimismo, describe al postmodernismo como una búsqueda de una tradición moderna viable fuera del canon del modernismo clásico y enuncia la gran paradoja cultural de los años 70: “la búsqueda postmodernista de la tradición y la continuidad cultural, que yace debajo de toda la retórica radical de ruptura, discontinuidad y rupturas epistemológicas, ha regresado a esa tradición que fundamentalmente y por principio despreciaba y negaba todas las tradiciones (“En busca” 152).

ha observado con anterioridad y en referencia a otras nociones— sino una posibilidad epistemológica de esclarecer algunos aspectos de otras culturas, como por ejemplo las de estas latitudes.

2.2. Apuntaciones históricas

En la periferia, la independencia de las nuevas naciones impelió a la historicidad a las sociedades ya sacudidas de su sueño etnológico por la violación colonial.

Pierre Nora. *Les lieux de mémoire* 19

A partir de la Independencia de los países hispanoamericanos, se produce, a lo largo del siglo XIX, un dilatado proceso de construcción de la nación. Los sectores letrados, identificados con una élite liberal y republicana, tuvieron un papel dinámico en la configuración de un imaginario colectivo que promoviera el reconocimiento en los ámbitos más variados (literario, religioso, historiográfico, social, cultural, educativo). Para entender los rasgos específicos de los textos analizados en relación con la formación de los Estados nacionales del Cono Sur, resulta necesario introducirnos en la descripción panorámica de los acontecimientos históricos, que serán someramente relevados en las páginas que siguen.

2.2.1. Los “orígenes” de la República en Chile y en el Río de la Plata y la instrumentalización del sistema escolar

Pueblo iniciado á la vida pública con las instituciones más adelantadas de la tierra (...). De sus claustros, de sus aulas de enseñanza clásica, «salieron los codificadores de la América» (...).

Pedro Alcácer “Enseñanza clásica” 73

Las contribuciones examinadas a lo largo de esta tesis, aunque provienen de diferentes enfoques disciplinares como la Historia de las ideas lingüísticas, la Glotopolítica, la manualística escolar e, incluso, desde otras disciplinas como la Historia y la Historia de

la educación, permiten entender que, en el mundo occidental, las acciones educativas efectuadas y reguladas por los Estados tendieron a implementar estrategias y modelos generales con el objeto de dotar a los individuos de cada nación en ciernes de un discurso identitario inclusivo¹¹⁷. En tal sentido, la inserción o supresión de las lenguas en los currículos escolares y su enseñanza, en cuanto acciones estatales, se encuentran supeditadas a la política lingüística adoptada, pero también al perfil de cada institución educativa, al papel que ésta cumple en la sociedad y a la representación que de ella tienen los miembros de la comunidad en la que está inmersa; los postulados lingüísticos, científicos, ideológicos y políticos que sustentan esas concepciones se materializan en los instrumentos diseñados para la enseñanza. Las gramáticas escolares, y en este caso las latinas, resultan, entonces, un dispositivo privilegiado, debido a su relación con la disciplina, pero también con un programa y ámbitos de aplicación precisos, para indagar en las condiciones, el sentido y la finalidad de su producción. En tal sentido, el dominio de habilidades lingüísticas y retóricas, mediatizado por la institución escolar y sus dispositivos pedagógicos, establece de modo tácito rasgos diferenciales que operan en la distinción social (Bourdieu) de los individuos.

Por tanto, resulta necesario hacer una breve caracterización acerca de los procesos de implementación de la educación secundaria en el Cono Sur –delimitación espacial que se ha adoptado en esta tesis– durante la configuración de los Estados republicanos. Esta circunscripción se corresponde con criterios geopolíticos más que

¹¹⁷ Es posible que esas relaciones estuvieran aseguradas por los viajes a Europa y a Estados Unidos con el objeto de estudiar los sistemas educativos. Durante su exilio en Chile, Sarmiento fue enviado en 1845 por el Presidente Manuel Montt (1809-1880) a Europa (y luego él decide conocer los Estados Unidos) para estudiar los planes educativos y las prácticas escolares; el libro resultante fue *Educación Popular* (1849), en el que propicia un sistema de enseñanza racional y científico. Ricardo Rojas (1882-1957) también fue enviado a Europa en 1907 por el Consejo Nacional de Educación para realizar un informe; el texto elaborado a partir de esa experiencia es *La restauración Nacionalista* (1909), donde se pronuncia contra la enseñanza del latín. En el ámbito chileno, el venezolano Andrés Bello definió durante su estancia en Inglaterra el rumbo de sus ideas en materia pedagógica, jurídica y gramatical. El chileno Mariano Egaña, académico y constitucionalista, viajó a Londres en 1824. Solo se nombran algunos casos, pues el listado completo excedería los límites de este análisis.

territoriales debido a las estrechas vinculaciones entre los procesos independentistas de Chile, Argentina, y Uruguay, entre la construcción de los Estados liberales de cada uno de estos países y un clima intelectual común debido a la influencia de los exiliados argentinos¹¹⁸, que Stüven (“El exilio”) denomina “intelectuales pedagogos”, en la consolidación del campo cultural chileno (Domingo Faustino Sarmiento, Juan Bautista Alberdi, Vicente Fidel López, Juan María Gutiérrez) y uruguayo (Esteban Echeverría y nuevamente Vicente Fidel López y Juan María Gutiérrez). El movimiento romántico argentino –que también inauguró el Romanticismo en (Hispano)américa–, conformado por figuras de peso en esta parte del continente, impulsó un proyecto totalizador de transformación cultural y divulgó entre sus interlocutores chilenos y uruguayos “las nuevas doctrinas del romanticismo y del «socialismo» literarios, del sansimonismo y del eclecticismo, de la filosofía de la historia y de la nueva filosofía histórica del derecho, y finalmente, de las posturas liberales más radicales junto con las posturas conservadoras más reaccionarias” (Myers 385). A pesar de vivenciarse cierta uniformidad en los aspectos ideológico-político, intelectual y cultural y la ubicuidad de quienes fueron referentes insoslayables en la conformación de un imaginario republicano nacional, el establecimiento del sistema de estudios medios asumió características muy diferenciadas a ambos lados de la Cordillera; tal disimilitud se origina primariamente en la distancia temporal que transcurrió entre la instalación de la secundaria en la región trasandina y en la rioplatense.

¹¹⁸ La denominación de ‘exiliados’ a los argentinos expatriados –ya sea en forma voluntaria o forzada– durante el régimen rosista es producto de la interpretación histórica, pues sus actores no la usaban en sus escritos para definirse a sí mismos. Imbuidos por el Romanticismo francés, se autocalificaban con el mismo epíteto creado para designar a los confinados durante la Revolución francesa: *emigrados*; también utilizaban los términos *desterrados* y *proscritos*. La incorporación del vocablo *exiliados* en el léxico rioplatense es posterior a la Batalla de Caseros; proviene de *essuli*, expresión con la que se reconocían los cuantiosos refugiados políticos de Italia, tanto mazzinianos como garabaldinos, que residían en Montevideo durante el rosismo y, luego de su caída, se desplazarían a Buenos Aires (Devoto *Historia de la inmigración* 29).

A excepción de Chile, país en que el sistema de educación pública secundaria se implementó muy tempranamente, en Argentina y Uruguay su organización fue tardía (segunda mitad del siglo XIX). Esta situación contrastante también se produjo en el ámbito de la enseñanza primaria, a la que los gobiernos de Argentina y Uruguay prestaron especial atención durante la consolidación de los Estados republicanos; sin bien en Chile la estabilidad estatal se había logrado ya a mediados de la década de 1830, la educación elemental –a diferencia de la secundaria– no constituyó una prioridad, incluso se advierte que quedó sumida en un “relativo abandono” (Cruz 8), hasta muy avanzado el siglo XIX. Las disparidades en la puesta en marcha estatal de los distintos niveles del sistema educativo y los intereses y recursos destinados a su ejecución se encuentran en correlación directa con el marco histórico particular de cada territorio y los conflictos políticos que se suscitaron durante el período posterior a las independencias por la administración del Estado y sus recursos (Safford 72). Estas pugnas por el gobierno estuvieron originadas y se resolvieron de forma muy diferente en los países en cuestión: en Chile, la disputa federalismo (concebido como el sistema más eficaz para lograr la autonomía política y proteger las libertades individuales del poder del Estado)-centralismo se zanjó en 1831 a favor de un poder central. En el Río de la Plata, en cambio, el enfrentamiento federales-unitarios protagonizado por caudillos¹¹⁹ y fracciones de las oligarquías locales tuvo como vencedor al

¹¹⁹ En la historiografía argentina predominaron dos visiones acerca de la figura del caudillo en la etapa post-independiente: una, los consideró representantes de las fuerzas “anárquicas” de las provincias, cuya pretensión era obstaculizar el proceso de organización nacional emprendido en la Revolución de 1810; la otra sostenía que los caudillos llevaron adelante proyectos de organización constitucional de corte federal (Goldman “Los orígenes” 118). Para la primera de las interpretaciones señaladas, los caudillos constituían un impedimento para la organización nacional; para la segunda alternativa, emergentes legítimos de la nación en ciernes. El caudillismo se caracterizó, en este contexto, por ser un régimen de liderazgo surgido como resultado de tendencias autonomistas y afirmación de soberanías provinciales en tensión con los proyectos de organización nacional. Los caudillos postindependistas surgieron en el marco –y no al margen– de las nuevas estructuras de mando asentadas en Buenos Aires, Córdoba y La Rioja y sobre la base de una fuerza militar rural que sustentó el poder político (Goldman “Los orígenes” 118-122).

“federalismo”¹²⁰ –en sentido estricto, una Confederación de provincias a partir de 1831¹²¹– liderado por Juan Manuel de Rosas, quien, de modo paradójico, tendió a centralizar el poder en el marco de esa estructura (Safford 72-73); aunque, de fondo, la cuestión no terminó de resolverse allí, pues los Estados provinciales siguieron defendiendo sus autonomías, incluso en la misma provincia de Buenos Aires, cuya tendencia autonomista se disolvió finalmente con la revolución mitrista de 1874.

Antes de continuar con la caracterización de los diferentes escenarios es preciso introducir una distinción conceptual, relevante para la comprensión del desarrollo propuesto. El complejo proceso de configuración de la nación debe distinguirse, por una parte, del sistema republicano –adoptado como forma de gobierno contrapuesta al régimen monárquico, según la hipótesis de Aguilar (“Dos conceptos”)– como asimismo de la construcción del Estado liberal. Si bien en el período demarcado se suele generalizar al hablar de la “cuestión nacional” en Hispanoamérica, la historiografía reciente ha demostrado que el proceso de configuración de naciones se inició tardíamente y como consecuencia del surgimiento del Estado en tanto unidad política (y no a la inversa, como han postulado otras teorías); tampoco su “invención” se da al

¹²⁰ Como indica José Carlos Chiaramonte, bajo el rótulo “federalismo rioplatense” se aglutinaron distintas tendencias relativas a la génesis del autonomismo político a partir de 1819. La historiografía tradicional agrupó bajo esta denominación tanto “al proceso de creación del Estado federal de 1853, las anteriores tendencias confederales que predominaron en la primera mitad del siglo, y aun las iniciales manifestaciones de un autonomismo en varias de las ciudades rioplatenses, tuvieran o no pretensiones federales o confederales” (“El federalismo” 86).

¹²¹ Las “provincias” rioplatenses reclamaban hacia 1831 una confederación –expresada en el Pacto Federal– y no un Estado federal; su pretensión era constituir Estados independientes y soberanos, aunque la historiografía posterior las consideró como jurisdicciones de un Estado nacional argentino preexistente (“El federalismo” 86). El equívoco entre federalismo y confederacionismo es producto de la literatura política de la época, que entendía por federalismo únicamente la unión federal. Recién con la aparición del primer Estado federal norteamericano, a partir de la constitución de Filadelfia en 1787, se comenzaron a deslindar y realizar precisiones en el empleo de estos términos. Noemí Goldman considera más apropiado “designar como tendencias federales a las que se manifestaron con fuerza durante el proceso de creación del Estado federal de 1853 y reservar la denominación de tendencias confederales a las que predominaron durante la primera mitad del siglo XIX” (“Los orígenes” 110). En síntesis, el “federalismo” rioplatense proclamado por el Pacto de 1831 era una organización confederal, en la que los jefes o los llamados caudillos intentaban mantener la soberanía provincial.

mismo tiempo en todo el continente (Chiaramonte “En torno”)¹²². Así, “el proceso abierto en la primera mitad del siglo pasado muestra que la formación de la nueva nación es también un producto “artificial” de la historia del período, y no la traducción de formas primarias del sentimiento de identidad colectiva” (Chiaramonte “Formas de identidad” 92).

Hechas estas precisiones, para comprender las disimilitudes temporales en la organización de la enseñanza secundaria en el Cono Sur, resulta necesario, entonces, realizar una somera reseña de los procesos historiográficos que tuvieron incidencia.

2.2.2. Chile: un modelo de república en los albores del siglo XIX

Y sin salir de aquel continente a buscar modelos en países que ninguna analogía tienen con nuestro estado social, basta fijar la vista en Chile para comprender cuál sea la marcha que nos convenga, cuál la política que debamos abrazar.

Félix Frías “Necesidad de la unión y del orden de la República Argentina”

(reproducido por Halperin Donghi *Proyecto* 41)

La República temprana

Entre los países de Hispanoamérica, Chile llegó a ser considerado como el “modelo de república”, opinión ampliamente compartida en el extranjero¹²³, pero también por los propios chilenos de la élite (Collier 259; Collier y Sater 71-74; Myers 415); un epíteto apreciativo proferido por el argentino Juan Bautista Alberdi, “la excepción honrosa de la América del Sur” (citado por Collier 238), pone de manifiesto la adhesión a tal juicio,

¹²² Este aspecto ha sido desarrollado en el primer capítulo, *ut supra* páginas 35-37, en particular cfr. nota al pie 45.

¹²³ La expresión “república modelo” en referencia a Chile fue empleada por el prestigioso periódico *The Times* en 1880 (Collier 259), dato que pone de relieve el alcance internacional de la “buena prensa” que tenía el país trasandino en el exterior.

asentado fundamentalmente en el principio de gobernabilidad constitucional y en la eficiencia de la vida institucional. En Chile, la clase dirigente organizó en un periodo temprano –en comparación con los otros países del Cono Sur– el Estado republicano. El lapso que abarca desde 1823 a 1830, momento de organización de la República, ha sido designado por la historiografía tradicional como “anárquico” debido a las constantes y turbulentas luchas entre los sectores liberales y conservadores que ocasionaron una numerosa sucesión de gobiernos y la implementación de tres constituciones en tan solo siete años¹²⁴. Sin embargo, este período ha sido reinterpretado como de “ensayos constitucionales” por quienes destacan los intentos de búsqueda de un nuevo orden político y social. Si bien las disidencias y el enfrentamiento entre las facciones liberales y conservadoras se mantuvieron, a partir de la independencia pero especialmente luego de la Batalla de Lircay librada el 17 de abril de 1830 –hito que marca el fin de la etapa denominada “Organización de la República” y el comienzo de la llamada “República Conservadora” o también “período portaliano”¹²⁵–, hubo una relativa estabilidad política, sobre la base de períodos presidenciales conservadores de diez años¹²⁶, y un

¹²⁴ La primera es la *Constitución Política del Estado de Chile*, redactada por Juan Egaña y promulgada el 29 de diciembre de 1823. Fue conocida como la *constitución moralista* por su carácter normativo, incluso en lo que concernía a los deberes y actividades de los ciudadanos. Medio año después, en julio de 1824 resultó suspendida. El segundo intento constitucional data de 1826 y se trata de las *Leyes Federales*, cuya autoría corresponde a José Miguel Infante; por último –y antes de la de 1833 que sentaría las bases del régimen republicano conservador–, la Constitución Liberal de José Joaquín de Mora en 1828.

¹²⁵ Recibe esta denominación en referencia a Diego Portales Palazuelos (1793-1837), quien desempeñó un papel decisivo en la organización de la República chilena. Su controvertida figura –acerca de la cual existe una abundante bibliografía– osciló entre la del líder de las fuerzas conservadoras, responsable del afianzamiento político del país y estrategia de una administración estatal ordenada y, desde el punto de vista opuesto, como un tirano o dictador inflexible. Promovió y apoyó el gobierno del general José Joaquín Prieto, el primero del período conservador iniciado en 1831. Si bien el período “portaliano” se sitúa a partir de 1830 y Portales tuvo un desempeño breve en la vida pública como ministro, su paso por la política ha dejado una marca insoslayable en la historia de Chile; el consenso generalizado que tuvo como líder de la construcción del Estado republicano puede explicarse a través de la aguda observación de Ana María Stuen: “Aunque su actuación política se concentró en la década de 1830, y duró formalmente poco, Portales plasmó las inquietudes surgidas entre los años 1810 y 1820” (“Una aproximación” 270).

¹²⁶ La Constitución chilena de 1833 establecía que los presidentes fueran elegidos mediante sufragio restringido o censitario por un lapso de cinco años, con la posibilidad de ser reelegidos por otro intervalo igual. Se sucedieron a través de este mecanismo cuatro presidentes “decenarios”: José Joaquín Prieto

consenso generalizado acerca de un ideario de orden social y del lugar central que debía asignarse al desarrollo de la educación con el objetivo de formar ciudadanos¹²⁷. Amparada en el constitucionalismo de 1833 de índole autoritario y fuertemente presidencialista, la institucionalidad política fue clave para el desarrollo económico de la región que tuvo lugar entre 1820 y 1880 –si bien el progreso no siempre fue uniforme–, como así también la demanda internacional de materia prima producida en Chile (Collier 246). Desde un primer momento, tuvo un papel fundamental el comercio ultramarino, en especial con Inglaterra, a través de Valparaíso, puerto preponderante de la costa del Pacífico debido a su condición de depósito de mercaderías libre de impuestos (Halperin Donghi “Economía” 5; Collier 247). También sobresalieron en el mercado internacional las riquezas mineras de Atacama y Coquimbo, en especial la explotación del cobre, luego la plata y por último el oro, y el hallazgo del yacimiento de plata en Chañarillo (Copiapó) en 1832, la jurisdicción minera más productiva; estas actividades propiciaron las mayores fortunas personales y familiares y el engrandecimiento de las principales ciudades. Si bien estas empresas dominaban el comercio exterior, la mayoría de los chilenos se dedicaba a las tareas agropecuarias en condición de arrendatarios en latifundio (Collier 250). Un medio fundamental para impulsar el desarrollo comercial, íntimamente ligado a la consolidación política, fue el avance en materia de comunicaciones y transporte: el crecimiento del transporte

durante el período 1831-1841, Manuel Bulnes entre 1841 y 1851, Manuel Montt entre 1851 y 1861 y, por último, José Joaquín Pérez entre 1861 y 1871. Sin embargo, durante estos años de estabilidad se produjeron dos revoluciones armadas que no lograron alterar el orden logrado y el país disfrutó de una notable expansión comercial (Collier y Sater 73). Para Safford (69), una vez lograda la independencia, la élite civil hispanoamericana, con el objeto de controlar las revueltas de soldados o las agitaciones de grupos regionales que se oponían a la autoridad nacional, designaban a generales para dirigir el Estado; nombra como ejemplo el caso de Chile, que durante las décadas de 1830 y 1840 fue gobernado por dos generales –Prieto y Bulnes–, cuyo mérito consistió en lograr la estabilidad política a través de un Estado fuerte y el dominio del ejército apoyados en la unidad de la clase alta y la prosperidad económica.

¹²⁷ El modelo de República consolidado en Chile responde al ideal de ese sistema que el propio Portales explicitó en una epístola escrita desde Lima a su amigo y socio comercial José María Cea en 1822: “Un Gobierno fuerte, centralizador, cuyos hombres sean verdaderos modelos de virtud y patriotismo, y así enderezar a los ciudadanos por el camino del orden y de las virtudes” (Silva Castro “Ideas” 15).

marítimo debido a la apertura de compañías navegación que introdujeron el barco a vapor¹²⁸; la llegada del ferrocarril; la incorporación en 1852 del sistema de telegrafía, iniciativa financiada por el Estado; en 1872, la instalación de la primera línea telegráfica de América Latina que conectaba Chile (Valparaíso) con Argentina (Buenos Aires); con el tendido del cable submarino a Brasil en 1874, Chile quedó comunicado en forma directa con Europa. Este auge económico no se vio acompañado por una redistribución de recursos ni ganancias entre todos los sectores de la población; por el contrario, la riqueza se concentraba en las manos de una élite, cohesionada a través de vínculos endogámicos¹²⁹; en el otro extremo, existía una mayoría de trabajadores temporarios urbanos y rurales. En el intersticio entre estos dos grupos sociales comenzó a desarrollarse una “franja media” (Collier 255) diversa, que se acrecentó acompañando el ritmo de la expansión económica; la integraban dueños de pequeños comercios y granjas, oficinistas y empleados, miembros de categoría inferior del sistema burocrático y artesanos residentes en la ciudad. La clausura definitiva de este arco conservador puede fijarse en 1876, con la elección de Antonio Pinto (1825-1884), candidato de nacionales y liberales; la presidencia de su antecesor, Federico Errazúriz Zañartu (1825-1877), entre 1871 y 1876, puede calificarse como un período de transición (Collier 245) hacia el triunfo político del liberalismo.

A la descripción histórica compendiada acerca del proceso de fundación de la república en Chile, puede agregarse la relectura que la corriente denominada “nueva

¹²⁸ Collier (253) señala que este medio de navegación permitió acortar a menos de cuarenta días los viajes a Europa, mientras que los barcos a vela tardaban entre tres y cuatro meses.

¹²⁹ Sin embargo, este tipo de relaciones no es exclusivo de la sociedad chilena; como veremos más adelante, también se dio en los grupos dominantes del Río de la Plata. En este tema, resulta esclarecedor el análisis de Etienne Balibar (*Raza* 156-163) acerca de la familia, institución que para este autor desempeña en la historia de las naciones un papel tan central como la escuela; en la esfera del Estado, las relaciones entre los individuos tienen una función “cívica”, por lo tanto se produce una nacionalización de la familia “burguesa” al mismo tiempo que la comunidad nacional se identifica con un parentesco simbólico, demarcado por normas de pseudoendogamia y susceptible de proyectarse en una *descendencia común*.

historia intelectual”¹³⁰ hace del republicanismo hispanoamericano¹³¹. En este marco conceptual y a partir del revisionismo de la Universidad de Cambridge¹³² en torno a los conceptos de república y liberalismo, José Antonio Aguilar Rivera sostiene que si bien los hispanoamericanos en su conjunto, luego de la independencia, vieron como mejor alternativa de gobierno posible la república, su implementación se cristalizó de dos modos diferenciados: una concepción que denomina “epidérmica” o “formal”, definida únicamente como una forma de gobierno opuesta a la monarquía, y una noción “sustantiva” de república, edificada sobre argumentos clásicos del pensamiento político que tienen como fuente la tradición latina (“Dos conceptos”). La afirmación de que las élites decimonónicas hispanoamericanas tenían, al menos en un principio, un entendimiento formal de la república, es decir como un sistema representativo de gobierno antitético a la monarquía española (Aguilar Rivera 63), se constata en el caso chileno a través de las palabras de Diego Portales, de quien se ha dicho con anterioridad que fue el forjador de un temprano y estable republicanismo conservador:

La democracia, que tanto pregonan los ilusos, es un absurdo en los países como los americanos, llenos de vicios y donde los ciudadanos carecen de toda virtud, como

¹³⁰ El cubano Rafael Rojas, uno de los más reconocidos representantes de esta escuela, en una entrevista de 2009, ubica su inicio en la segunda mitad de los años 90, pero aclara que adquiere visibilidad a partir de publicaciones que surgen entre 2000 y 2005. Concibe a la corriente como una especie de comunidad o red conformada por investigadores latinoamericanos argentinos (Elías Palti y Jorge Myers), colombianos (Carolina Guerrero y Eduardo Posada Carbó), y mejicanos, entre los que se distinguen el grupo del Colegio de México y el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE, institución a la que pertenecen José Antonio Aguilar y Alfredo Ávila).

¹³¹ La historia intelectual cuestiona a tradiciones historiográficas muy asentadas en América Latina, como el marxismo, modalidades de historia cuantitativa ligadas a los estructuralismos, la vieja historia de las ideas (que tiene representantes de peso como Leopoldo Zea en México o José Luis Romero y Luis Alberto Romero en Argentina) y con la historia política tradicional. Además de libros de autor, la emergencia de estas ideas puede observarse en publicaciones como las revistas *Prismas* de la Universidad Nacional de Quilmes, *Istor* de la CIDE y la *Revista de Historia Mexicana* del Colegio de México.

¹³² Se designa con el nombre de Escuela de Cambridge a una rama que se ocupa de la historia del pensamiento político. Se reconocen como precursores a los intelectuales británicos John Greville Agard Pocock (1924-) y Quentin Skinner (1940-). Sus críticas a la historia intelectual y a su método determinaron la dirección de la disciplina, que se desplazó a la comprensión del lenguaje político de una comunidad discursiva y su interacción con otros.

es necesario para establecer *una verdadera República. La Monarquía no es tampoco el ideal americano: salimos de una terrible para volver a otra y ¿qué ganamos? La República es el sistema que hay que adoptar; (...)*. (Silva Castro “Ideas” 15; el destacado es mío).

En esta primera etapa, posterior a la independencia, el objetivo prioritario era fundar la nación a través de una república “epidérmica”, esto es –en los términos en que la describe Aguilar Rojas (82)– un sistema representativo de gobierno, electivo y constitucional concebido como opuesto a la monarquía. En este contexto, resultaba decisivo construir la ciudadanía y el ámbito privilegiado para tal finalidad lo constituye el sistema educativo, tal como lo han demostrado los aportes de la Glotopolítica, la Historia de la educación y la manualística escolar. En Chile, el gobierno estatal privilegió la enseñanza pública media (Cruz) y el baluarte de ese proyecto republicano lo constituyó el Instituto Nacional: fundado en 1813, constituyó el centro en el que se formaba la élite intelectual y dirigente. Para esa misión, se convocó a destacadas figuras, entre las que se encontraba Andrés Bello; el venezolano arribó a tierras chilenas en 1829 e inmediatamente se incorporó como profesor del Instituto Nacional. La temprana llegada de Bello, y también de emigrados liberales españoles, como José Joaquín de Mora (1783-1864) –asilado en Argentina durante el régimen rivadaviano–, el matemático Andrés Gorbea (1792-1852) y el cirujano José Passamán (1788-1850), se debe a Manuel de Salas (1754-1841). Este último, Camilo Henríquez (1769-1825) y Juan Egaña (1769-1836) constituyeron el núcleo de los principales pensadores republicanos de la época (Subercaseaux *Historia* Vol. 1, Tomo I: 29-30). Los fundadores de la república se inspiraron en la ideología liberal europea de los siglos XVII y XVIII, desarrollada por pensadores iluministas como Vico (1668-1744),

Montesquieu (1689-1755), Voltaire (1694-1778) y Rousseau (1712-1778)¹³³. Sumadas a las ideas ilustradas europeas, había, entonces, una incipiente tradición republicana y liberal local, ejercitada fundamentalmente durante el lapso 1817-1823, a partir de las reformas del gobierno de Bernardo O'Higgins (1778-1842)¹³⁴. Este ideario ejerció una impronta activa en el gobierno (1827-1829) de Francisco Antonio Pinto (1785-1858) y, de acuerdo con Subercaseaux, “significó para el gobierno de Pinto lo que en Argentina, Mariano Moreno y la generación de Mayo para la época de Rivadavia” (*Historia* Vol. 1, Tomo I: 31). El clima común explica los lazos entre los liberales latinoamericanos y los españoles exiliados en el Reino Unido en 1823, luego de la reposición del absolutismo fernandino. En ese momento, Londres se convertía en el centro cultural de España e Hispanoamérica y albergaba a las personalidades más destacadas del ámbito intelectual, como sucedió con los casos del venezolano Andrés Bello o del gaditano José Joaquín de Mora. Incluso, Mora, convocado por el gobierno de Rivadavia, residía en Buenos Aires desde 1827 y, luego de la caída del presidente, se trasladó a Chile en 1828¹³⁵. Ambas personalidades tuvieron gran influencia en el sistema educativo chileno. Mora organizó el Liceo de Chile (1829-1831) y, en cierto modo, se lo reconoce como el promotor de la reforma de los estudios, presentada de manera sistemática en el Plan de Estudios del Liceo de Chile firmado por el español¹³⁶. Respecto de la ruptura con una educación tradicional y la renovación que significó su presencia en el plano educativo, en la

¹³³ Según Subercaseaux (29), los principios que conforman el sustrato ideológico de los republicanos del siglo XIX son la fe en la educación, el relativismo histórico, la creencia de que se debía modificar al hombre reformando la conciencia y los principios de igualdad ante la ley y de libertad de pensamiento.

¹³⁴ Algunas de las medidas fueron, por ejemplo, la abolición de títulos de nobleza, el intento de supresión de los mayorazgos y la imposición de algunos límites al poder del clero, la fundación de escuelas lancasterianas y la exigencia a los conventos de proporcionar locales para cuarteles (Subercaseaux *Historia* Vol. 1, Tomo I: 30).

¹³⁵ En 1831, luego de la batalla de Lircay, Mora es expulsado al Perú y el Liceo cerrado.

¹³⁶ J. J. Mora tuvo una destacada actuación en el país trasandino. El mismo año de su llegada, junto con el médico José Passamán, fundó *El Mercurio* y, apenas unos meses después, fue parte del grupo de debates y redacción de la Constitución Liberal de 1828.

introducción de las ideas liberales y en los libros de textos, Lastarria anota en *Recuerdos Literarios*:

(...) el Plan *de Estudios del Liceo*, en el cual por primera vez en Chile aparecen los estudios de humanidades divididos en cinco años i basados sobre los estudios científicos que dirigía Don Andrés Antonio de Gorbea. *Al mismo tiempo que se enseñaba gramática latina, no por Nebrija, sino por la gramática de Mora*¹³⁷, (...). Las lecciones de elocuencia i de literatura, las de gramática i jeografía, así como las de derecho, *se hacían por textos escritos expresamente por el señor Mora*, quien, habiendo completado su educación en Inglaterra, *introducía por primera vez en América las doctrinas de Bentham en el derecho, y dejaba muy atrás las reminiscencias españolas en la enseñanza literaria* (17-18; el destacado es mío).

Este movimiento era paralelo al que en 1827 se había iniciado en el Instituto Nacional bajo la rectoría del ingeniero francés Carlos Ambrosio Lozier (1784-?); Lastarria había ingresado en 1831, luego del triunfo portaliano y el cierre del Liceo. También allí en 1827

(...) se desterraba del Instituto al *Nebrisensis*, i Don Pedro Fernández Gárfias iniciaba la enseñanza del latín por Lhomond, publicando su librito de *Terminaciones latinas*, sacadas del *Rudimento* de Lhomond, según el método de Ordinaire, su traducción del método de enseñanza de las lenguas por J. J. Ordinaire, su librito de *Nomenclatura*, su *Manual del monitor* o tabla analítica de las materias de gramática latina de Ordinaire, i su *Suplemento* a la segunda parte de la gramática latina del mismo (16; el destacado es mío).

¹³⁷ Acerca de las características de los libros de texto publicados por Mora, véase la sección del cuarto capítulo “Un diálogo con la tradición clásica en la Argentina del siglo XIX: desplazamientos e intersecciones”.

El Instituto Nacional y la figura faro de Andrés Bello tendrán, durante el período portaliano, tanta –o quizás mayor– trascendencia como Mora y su Liceo en los años anteriores. En 1838, Francisco Bello dará a conocer *Gramática Latina*, compuesta para los alumnos del Instituto Nacional pero adoptada luego por otros colegios públicos. Con este texto y las posteriores reformulaciones, que buscan adecuarse a las variables históricas, llevadas a cabo por Andrés Bello se inicia una tradición de manuales en latín publicados en el Cono Sur destinados a un público (Hispano)americano. Este aspecto será desarrollado detenidamente en el tercer capítulo de esta tesis.

La república liberal: la generación de 1842

Llama siempre la atención de los historiadores contemporáneos el movimiento literario que se operó en 1842 entre nosotros, i con razón lo consideran el impulso inicial del portentoso progreso que han hecho las letras en Chile durante los treinta i cinco años que nos separan de aquella fecha memorable.

José Victorino Lastarria *Recuerdos literarios* 1

Por aquel tiempo estaba ya entre nosotros la brillante emigración argentina que habían lanzado a este lado de los Andes la tiranía de Rosas i de sus aliados (...).

José Victorino Lastarria *Recuerdos literarios* 81

A la República temprana sobrevino, según Ana María Stiven (“El exilio” 421-422), un segundo momento identitario nacional que se inicia con la polémica letrada de la década de 1840 impulsada por los “intelectuales pedagogos” argentinos exiliados en aquel

país¹³⁸. Para la investigadora (“El exilio” 421-422), este debate marcó la transición de la república “epidérmica” a la república “densa” o “sustantiva” pues permitió definir el nuevo campo político y pensar la figura del individuo, del ciudadano y su representación en la nueva polis como también en el incipiente campo cultural chileno. La diatriba –en la que Sarmiento intervino atribuyéndole una función pedagógica– dio cuerpo a una configuración moderna de la política, imbuida en los dogmas republicanos de libertad e igualdad. Con referencia a este aspecto, Subercaseaux (Vol. 1, Tomo I: 31-33) señala que, si bien tanto la generación de 1810 como la de 1842 se insertan dentro de una matriz ilustrada, el republicanismo de la primera guarda ciertas diferencias con el liberalismo de la segunda. La principal consiste en que la generación de 1810 se preocupó por los derechos y libertades colectivas, mientras que los jóvenes de 1842, por los derechos y libertades individuales, influidos por las lecturas del liberalismo doctrinario francés y autores como Benjamin Constant, Pradt y Destutt de Tracy pero también Montesquieu y Rousseau. Otro rasgo divergente es que los independentistas prestaron atención, tanto en su pensamiento como en sus producciones discursivas, al tema de los pueblos originarios; erigidos en mito de origen de la nación, los consideraron sus antecesores legítimos. La nueva generación, en cambio, se inclinó hacia la matriz ideológica, condensada en la fórmula sarmientina, civilización-barbarie.

¹³⁸ Stuvén (“El exilio”) se refiere, por un lado, a las polémicas por la ortografía que, en 1842, enfrentaron, a través de la prensa, a Bello y a Sarmiento en dos ocasiones. El motivo fue una publicación de Antonio Fernández Garfías (*sic*; según Barros Arana, Rosenblat y otros se trata de *Pedro* Fernández Garfías) que condenaba la introducción de neologismos en el uso del castellano americano; sin embargo, el venezolano y el argentino coincidían en una cuestión de fondo: la relevancia de la lengua en la definición de la nación. El segundo enfrentamiento, también de 1842, puede enunciarse bajo la fórmula “Clasicismo y romanticismo”, título con que el argentino Vicente Fidel López sintetizó los desacuerdos acerca de la función cívica de la literatura; en la primera denominación incluía a Bello, Lastarria y Salvador Sanfuentes y, en la vereda opuesta, se situaban Alberdi, Sarmiento y el propio López. Otro debate de trascendencia tuvo lugar en 1844 a causa del papel de la historia en la educación; para Bello la función principal de esta disciplina era la narración de los hechos, mientras que para José V. Lastarria –influido por el positivismo comtiano–, Sarmiento y López la utilidad de la historia residía en la comprensión del pasado en función del presente y del porvenir.

Las diferencias entre el republicanismo de los hombres de 1810 y el liberalismo de los jóvenes de 1842 pueden resumirse del siguiente modo:

Mientras el pensamiento republicano percibe los derechos políticos como un fin en sí mismo en que se ejercita la virtud cívica y la realización ciudadana, el pensamiento liberal los percibe como un medio para salvaguardar las libertades individuales y civiles; mientras los republicanos identifican la libertad con la obediencia a la ley, los liberales la identifican con lo que la ley no prohíbe; mientras el republicanismo se inclina por un régimen participativo, el liberalismo lo hace por uno representativo; mientras el pensamiento republicano prioriza la buena ciudadanía y la virtud como la capacidad de anteponer el bien público al bien privado, el pensamiento liberal, en cambio, es más bien escéptico con respecto al compromiso cívico y prioriza los buenos diseños institucionales. Pero, sobre todo, mientras el pensamiento republicano enfatiza la comunidad y el bien común, el pensamiento liberal privilegia las libertades y derechos del individuo, lo que implica concepciones diferentes del rol del Estado (Subercaseaux Vol.1, Tomo I: 32-33).

De todos modos, la generación de 1842 reconocía la labor independista realizada por la de 1810 y se consideraban sucesores de su legado.

En materia de educación, en esta etapa se implementa en la enseñanza secundaria, durante 1843, el Plan de Estudios Humanista, uno de cuyos autores fue Andrés Bello y en 1842 tiene lugar la fundación de la Universidad de Chile, en la que el venezolano tuvo un destacado papel como creador y primer rector. En concordancia con el programa republicano de impulsar la educación para construir la esfera pública, en el ideario bellista “solo la educación podía transformar a un individuo en ciudadano, y sólo el ciudadano podía sostener la república” (Jakšić *Andrés Bello* 158).

Llegados a este punto, cabe destacar que, desde distintas perspectivas e incluso campos disciplinares, los autores consultados (Narvaja de Arnoux *Los discursos*, Collier 258-9, Halperin Donghi “Economía”, Lynch, Ramos 37-8, Safford 46-48, Stuvén “El exilio” 413) coinciden en que la relativa estabilidad política en Chile –en contraposición con las luchas internas por el poder que se suscitaron en Argentina o en México–, promovida a partir de 1830 por los gobiernos conservadores, posibilitó la centralización del sistema educativo orientado desde un primer momento a la construcción de la ciudadanía nacional. La preponderancia asignada a la enseñanza secundaria en Chile se correlaciona con un principio de la formación nacional enunciado por Balibar (*Raza* 160-161): “Cuanto más escolarizadas están las sociedades burguesas, más funcionan las diferencias de competencia lingüística (es decir literaria, «cultural», tecnológica) como diferencias de casta, asignando a los individuos «destinos sociales» diferentes”. En esa coyuntura, tal como sostiene Julio Ramos al analizar la figura de Bello, “escribir era una actividad política, estatal: cristalizaba el intento de producir un modelo (...) para la creación de una ley capaz de supeditar la ‘arbitrariedad’ de los intereses particulares bajo el proyecto de la *res pública*” (38). Como es sabido, Andrés Bello fue un actor fundamental en el diseño de las instituciones que dieron carnadura a la nación; incluso algunos autores consideran que el venezolano ejerció “una suerte de dictadura intelectual”, posible gracias a la eficacia de los mecanismos institucionales chilenos para la distribución de reconocimientos y prestigios (Myers “La revolución” 392). Observa Jakšić (*Andrés Bello* 156-157) que, inspirado en el concepto de ‘virtud’ (en contraposición al de ‘honor’) de Montesquieu, el polígrafo caraqueño estableció una conexión indisoluble entre educación y republicanismo, cuyo modelo de la época –y aquí el biógrafo cita como ejemplo el pensamiento político de Simón Bolívar– era la república clásica de Atenas y Roma. Si bien puede documentarse, como en el caso de

Bolívar y de Bello, que el modelo clásico de república resultó paradigmático para configurar sus naciones, Aguilar Rivera (“Dos conceptos” 64-74) pone de relieve la obsolescencia de las antiguas repúblicas para el pensador francés en la Era moderna. Tal supuesto no constituyó un impedimento para Bello, quien promovió los arquetipos de república y *virtus* romana en sus textos y a través de autores de ese período como Cicerón, Tito Livio, Horacio o Virgilio.

A grandes rasgos, durante el decenio de Bulnes, especialmente en el lapso comprendido entre 1840 y 1845, Chile se caracteriza –en comparación con la administración portaliana– por una apertura hacia la democracia y la libertad; se estabilizan las instituciones republicanas y prima un clima de efervescencia intelectual (Subercasaux Vol. 1, Tomo I: 64). Además de los venezolanos Andrés Bello y Simón Rodríguez, se encuentran en el país los románticos argentinos, quienes de modo rápido se incorporan a los ámbitos educativo y periodístico. También, en este contexto, Lastarria expone, en el discurso fundacional de la Sociedad Literaria de 1842, el programa de creación de una literatura nacional.

De las cuatro versiones de la serie gramatical comenzada por Francisco Bello y luego continuada por su padre, Andrés Bello, tres se publican durante los períodos descritos (1838-1845-1854). En la cuarta edición (1863), Andrés Bello ha cedido sus derechos a Justo Florián Lobeck (profesor universitario miembro de la Universidad de Chile y Profesor del Instituto Nacional de Santiago) y no interviene ya en su ampliación y corrección. La última edición de la *Gramática latina* corresponde al período 1857-1863, que marca el fin del Plan de Estudios Humanistas en Chile (Cruz 2003)¹³⁹, y a las nuevas orientaciones que siguió la enseñanza secundaria, de acuerdo con las demandas del sistema escolar estatal.

¹³⁹ Si bien la supresión definitiva del latín en los estudios de Humanidades se produce en 1901.

2.2.3. Al otro lado de la Cordillera

En esas décadas de 1830 y 1840 en que Chile gozaba de una estabilidad institucional y económica sólida respecto de las condiciones políticas de la época, otras regiones como el Río de la Plata o México se debatían en conflictos internos que alcanzaron hasta el último cuarto del siglo XIX. Después de la independencia, en Chile los líderes militares se subordinaron a los intereses de la élite política civil, de cuño conservador a partir de 1830, mientras que en Argentina los líderes militares quedaron derrotados en choques con grupos de la milicia local (Safford 42). Las autonomías provinciales, que surgen tras la desintegración del orden colonial, son las que van perfilando el proceso de construcción del Estado nacional: luego de la Revolución de Mayo de 1810 se produjo una gran dispersión política; recién a partir de 1820, comenzó a perfilarse un nuevo orden a través de la formación de Estados provinciales que, en 1831, integraron una Confederación de provincias. En ese contexto, los grupos dirigentes de cada provincia tuvieron a su cargo el manejo político y económico-financiero de su terruño; así, las economías regionales tuvieron diversas orientaciones y grados de crecimiento: algunas fueron objeto de transformaciones y progresivo desarrollo económico, mientras que otras mantuvieron la estructura establecida durante los tiempos coloniales con leves modificaciones (Schmit 127-128). Este escenario dispar produjo, en términos de Schmit, una economía bifronte, en la que coexistieron el pujante mercado atlántico – fundamentalmente la zona litoraleña-bonaerense– con mercados regionales, más austeros y fluctuantes, que, para abastecerse, se vincularon con el comercio ultramarino boliviano-chileno y más esporádicamente con Buenos Aires. El crecimiento notable y sostenido de la economía y el comercio bonaerense tuvo como correlato el ascenso al poder de Juan Manuel de Rosas¹⁴⁰ (1793-1877). La situación comercial, sumada al

¹⁴⁰ Existe una abundante bibliografía historiográfica acerca de la figura de Juan Manuel de Rosas y de sus gobiernos (1829 a 1832 y 1835 a 1852). En la visión tradicional predominaron las posturas antagónicas:

estado de las finanzas públicas, colocó a la provincia de Buenos Aires en una situación privilegiada. En cambio, los Estados provinciales del interior tuvieron serias dificultades para sostener una estructura administrativa efectiva para la recaudación de impuestos; para paliar la situación, se vieron obligadas a solicitar préstamos, práctica que trajo aparejada el clientelismo político y la sumisión al régimen impuesto por el rosismo (Schmit 144-154). Esta situación se mantuvo así hasta las décadas de 1870-1880, momento en que, al tiempo que se consolidaba la construcción del Estado nacional argentino, se articulaban las economías provinciales. Para Lynch (280-281), la hegemonía de Rosas fue resultado de las condiciones existentes; representó la toma del poder de un grupo económico, el sector mercantil-ganadero, cuyos intereses coincidieron con los de los federalistas de Buenos Aires; esta alianza desplazaba a la élite clásica, conformada por funcionarios y comerciantes, que había protagonizado la revolución de 1810. En contraste con el caso chileno, el grupo político civil que había generado la independencia en Argentina –militares de carrera, funcionarios públicos, políticos– no tenían poder económico para llevar adelante el gobierno, razón por la que fue desplazado por la oligarquía terrateniente.

Otra diferencia fundamental entre Chile y el ámbito ripolatense se da en el plano cultural. En el país trasandino, la formación intelectual y los modos de vida se encontraban ligados a estilos “tradicionales” –en su acepción de transmisión de saberes, hábitos y creencias, con un fuerte sentido implícito de respeto y obediencia (Williams *Palabras clave* 319-320)– que se buscaba combatir; entre estos, cabe destacar: la influencia del catolicismo, mecanismo catalizador omnipresente; el afianzamiento de un sistema académico caracterizado por una marcada y estancada escala de reputaciones y jerarquías intelectuales y la continuidad de una tradición colonial, barroca y castiza,

para quienes lo descalifican, fue un tirano o dictador que instaló un régimen de terror y criminal y obstaculizó la arreglo

prestigiosa. En notable contraposición, el peso de estas tradiciones no fue un elemento condicionante para la primera generación romántica rioplatense. Myers realiza un ajustado diagnóstico del escenario:

(...) el desarrollo intelectual y artístico de las provincias agrupadas en la nueva república rioplatense había sido casi nulo. (...) De esta forma, mientras que en México o en Chile el peso de una tradición intelectual de fuerte raigambre católica amortiguaba la incorporación de nuevas prácticas y creencias culturales, en la Argentina la primera constatación de la nueva generación romántica fue que esa tradición no existía a nivel local (“La revolución” 385-386).

Estas circunstancias particulares del área rioplatense –tan diferenciada de otras regiones del antiguo virreinato español, tales como Perú, México, o incluso Chile, pero también de algunas ciudades del interior como Córdoba o Salta– incidieron de modo decisivo, a pesar de las diferentes posturas políticas e ideológicas de sus miembros, en las cosmovisión intelectual y social de la autodenominada Nueva Generación. La idea de un espacio cultural por configurar o, en palabras de Myers, “vacío” y equiparable al “desierto” territorial –imagen extensamente difundida por los románticos rioplatenses– los aliviaba, por un lado, del peso de la tradición castiza y católica, pero, por otro, los impulsaba a enfrentarse con los miembros de la generación anterior, que representaban los valores de la Ilustración¹⁴¹ y el progreso, la tendencia neoclásica en lo cultural y la

¹⁴¹ Sin embargo, a pesar de la oposición formal, parece viable la hipótesis que sostiene la permanencia de la impronta ilustrada en el pensamiento de los románticos argentinos. A partir del enunciado “ilustración de los fines, historicismo de los medios” –formulado por el profesor de filosofía Coroliano Alberini (1886-1960) en referencia a Alberdi, pero extendida luego a los miembros de la generación del 37– es retomada por J. Myers (“La Revolución” 389-391) para insistir en la actitud ilustrada propia del romanticismo vernáculo. Myers puntualiza los valores iluministas presentes en el romanticismo local: “el progreso económico, social, cultural y político, la instauración de patrones de racionalidad en el conjunto de la sociedad, mediante una eficaz acción del Estado sobre el cuerpo social y sus integrantes, y una creencia en la capacidad de la voluntad política para torcer el curso de los hechos” (“La Revolución” 390). Precisamente el último de los elementos enumerados, la confianza en la política como vehículo de

identificación con el rosismo en lo político. Esta ruptura con la tradición consistía, en realidad, en una revuelta generacional (Myers 386), que tomó consistencia a partir de la disolución del “Salón Literario” y llevó a los jóvenes románticos a autodenominarse “Joven Generación”, en clara oposición con la “vieja”.

En el transcurso del siglo XIX y principios del XX, es posible reconocer en Argentina distintos estadios de comprensión del concepto de nación en correlación con los sectores letrados que, a través de un programa plasmado en diversas formaciones discursivas (arengas, manifiestos, obras literarias, periódicos, textos pedagógicos, entre otros), diseñaron una idea y un proyecto para configurar una identidad nacional:

1) en un primer momento, la incipiente configuración discursiva de la nación aparece ligada al movimiento romántico surgido en el Río de la Plata y a las bases programáticas de la denominada generación¹⁴² del '37 (Bertoni 9; Blanco *Lenguaje e identidad* 39; Cucuzza *Yo argentino* 26; Halperin Donghi *Proyecto XIII-XIX*; Myers “La Revolución”; Wasserman).

2) Un segundo estadio está vinculado con la oligarquía liberal, que, luego de la caída del rosismo, se instala en el país entre 1852 y 1880 y su proyección del ideario romántico (Cucuzza *Yo argentino* 26, 32-39).

transformación, representaría –siguiendo a Myers– “una contradicción directa al postulado central del historicismo, según el cual los procesos históricos debían producirse siguiendo leyes inmanentes, providenciales o naturales, al margen de los deseos humanos” (“La Revolución” 390). Sin embargo, la coexistencia de elementos ilustrados y románticos se produjo en un marco más amplio y complejo donde intervinieron también otras ideas y actitudes provenientes de otras tradiciones (como, por ejemplo, los socialismos “utópicos”).

¹⁴² Se recupera en el uso de esta noción sus dimensiones material, funcional y simbólica que P. Nora desglosa en *Les lieux de mémoire*: “es material por su contenido demográfico; funcional por su hipótesis, dado que asegura a su vez la cristalización del recuerdo y su transmisión; pero simbólica por definición, pues caracteriza mediante un acontecimiento o experiencia vividos por un pequeño número a una mayoría que no participó en ellos” (33). El número limitado de jóvenes que integraron la “Nueva” o “Joven” Generación –como ellos mismos la bautizaran– compartieron como experiencia vital el proyecto de creación de una nación moderna para el territorio argentino, en la que el estado y la sociedad son los agentes de transformación

3) Otro período puede enmarcarse a partir de 1880 –cuando ya ha culminado el proceso de “armado” del Estado nacional– y hasta el Centenario (Bertoni 18, 26; Cucuzza *Yo argentino* 26, 40-44; Halperin Donghi *Proyecto XIII*; Terán).

4) La última etapa, y la más estudiada por la crítica historiográfica debido a la marcada y explícita preocupación por la cuestión de la nacionalidad, se sitúa entre 1910 y 1920, en el marco de las operaciones culturales por el Centenario, y se continúa en clima de creciente fundamentalismo por lo nacional que va a desembocar en la crisis institucional de 1930.

De acuerdo con el recorte temporal que se ha establecido para esta investigación, en los apartados que siguen solo se reseñarán en forma sucinta los escenarios de construcción del imaginario de nación que operan hasta fin de siglo, límite superior del período demarcado, para examinar las representaciones asociadas a este concepto.

La puesta en marcha de la nación: el movimiento romántico del Río de la Plata

Los americanos hoy somos europeos que hemos cambiado maestros: a la iniciativa española, ha sucedido la inglesa y francesa.

J. B. Alberdi “Bases” 91

Los orígenes de la preocupación por la cuestión de la nacionalidad se vislumbran en la década de 1830 con la eclosión del movimiento romántico en el Río de la Plata. Este ensayo embrionario fue emprendido por un grupo de jóvenes, autodefinido como la Nueva Generación¹⁴³, que se concibe como tutor político e intelectual del nuevo ideario

¹⁴³ Siguiendo a Myers (“La revolución” 393-395), se distinguen al menos cinco etapas en el desarrollo de este movimiento:

estatal forjado bajo el signo del Romanticismo (Halperín Donghi *Proyecto XIII-XIX*). Embanderado en el movimiento romántico de origen europeo, el grupo –integrado en su mayor parte por jóvenes formados primero en el Colegio de Ciencias Morales y luego en la Universidad de Buenos Aires, instituciones educativas rivadavianas¹⁴⁴– sostiene la soberanía de la clase letrada como base del orden político que propicia y la soberanía del pueblo sobre la lengua y se erige, además, en guía de las demás fuerzas sociales. Según entiende O. Terán (223), esta generación, en el intento por construir una cultura nacional propia, se vio inmersa en “la paradoja del Romanticismo en el Plata”: o se abocó a la búsqueda de un legado autóctono –que el autor califica como inexistente–, tal es el caso de Echeverría, mentor de dicho grupo, quien intentó, sobre la base de la

- 1830-1838/39: agrupados en torno a la figura de Esteban Echeverría, se concretan los primeros ensayos y su “programa” intelectual. Se reconoce un alto grado de institucionalización, inusitado para la época, a través de la creación del Salón Literario de 1837, la Asociación de la Joven Argentina, la Asociación de Mayo, y las redacciones compartidas de periódicos de ideas. Sobre esas bases determinaron un “partido” literario e intelectual, que se atribuía la capacidad de reemplazar a los auténticos partidos que entonces se disputaban el poder.

- 1838/39-1842/44: el grupo se convierte en facción política y, debido a las condiciones políticas del Río de la Plata, sus miembros se convierten en exiliados que luchan por derrotar el régimen rosista. En esta etapa, se observa un “romanticismo revolucionario”, caracterizado por la virulencia del lenguaje en el discurso público. La figura central es ahora Juan Bautista Alberdi, secundado por Juan María Gutiérrez. El teatro montevideano es el escenario de mayor presencia y organización.

-1842/44-1852/54: la mayor parte de los románticos argentinos se concentra en Chile; el movimiento sigue manteniendo cierta identidad común a pesar de la dispersión geográfica de sus miembros. Se produce una renovada concentración en los debates y empresas intelectuales asociadas con el programa romántico.

-1852/54-1880: años de madurez intelectual de sus miembros y consenso de sus ideas entre los sectores letrados de la población.

-Luego de 1880, senectud de los miembros y de su ideología romántica.

¹⁴⁴ Myers (“La revolución” 391) pone de relieve la importancia de los títulos del Colegio de Ciencias Morales y de la Universidad de Buenos Aires, ya que conferían un capital simbólico de mucho mayor peso que las condiciones literarias, capacidades que en los años revolucionarios habían facilitado el camino del ascenso social a algunos periodistas. Por el contrario, la no-pertenencia se vivía como una marca de “bastardía intelectual”, tal es el caso de Sarmiento quien nunca pudo superar esa exclusión del círculo de la minoría con títulos. De este modo, la legitimación cultural fue impulsada por el propio Estado. Acerca de la impronta “ilustrada” del Romanticismo y de la influencia de las tendencias secularizadoras del régimen rivadaviano en el orden social y en el orden de las ideas, cf. Myers “La revolución”. En este punto, es lícito recordar los efectos del *capital escolar* que sistematiza P. Bourdieu (*Sociología y cultura*): el sistema escolar, y los títulos académicos –en especial si son prestigiados– que otorga como certificado de acreditación, comportan el efecto de asignación: designan al titulado competente en el espacio académico y, en consecuencia, también en el campo social. Esta *distinción* es la que permite a los miembros de la Generación de 1837 autoasignarse la función de guías de los destinos de la nación.

canción popular rioplatense, cimentar una literatura nativista¹⁴⁵ conforme con la tradición y el pasado europeos para conectarlos con el presente político del país; o bien consideró insuficiente la cultura vernácula postura sostenida por otros eminentes integrantes como Alberdi y Sarmiento, quienes identificaron, a manera de una dicotomía insalvable, la civilización con Europa y la barbarie con América. Como entidad, sus miembros libran dos enfrentamientos: en principio, confrontan en el plano simbólico con la Generación de Mayo, sus antecesores; en este punto, Myers (“La revolución” 386) advierte que la revuelta contra la tradición proclamada por los románticos locales confluiría con una revuelta generacional hasta tornarse indistinguibles entre sí. En otro orden, aunque no menos crucial, se identificaron en la oposición política y literaria al poder de Rosas, figura que va a dominar la escena política argentina durante tres décadas; a causa de las persecuciones ordenadas por el jefe federal, también se conoce a los jóvenes del 37 como la generación de los proscriptos¹⁴⁶ (Rosenblat *Las generaciones* 24). La figura central en torno a la que se nucleó la Asociación de la Joven Generación Argentina¹⁴⁷ es la de Esteban Echeverría¹⁴⁸. Esta entidad congregó a un nutrido conjunto de letrados tales como Juan

¹⁴⁵ Dicho adjetivo tiene su origen en uno de los hermanos Grimm, Jakob, quien define a la poesía popular como *Naturpoesie* o “poesía de la naturaleza”; consideraba que los poemas populares, debido a su procedencia anónima, eran como los árboles, “simplemente crecían”, y patrimonio del pueblo (Burke *La cultura* 37).

¹⁴⁶ Juan Bautista Alberdi está en Montevideo en 1838, Juan María Gutiérrez en 1839; de allí pasan a Chile en 1844. Domingo Faustino Sarmiento en Chile en 1839; Vicente Fidel López en 1840 y en 1846 se traslada a Montevideo; Esteban Echeverría en Colonia en 1840 y en Montevideo en 1841.

¹⁴⁷ Tal asociación política estuvo inspirada en la Joven Italia fundada por Mazzini (1805-1872) en Marsella en 1831. Previo a la fundación de la Joven Generación Argentina, sus miembros se reunieron en la casa de Miguel Cané y en la Librería Argentina de Marcos Sastre, hasta que en 1837 fundaron el Salón Literario. Este salón funcionaba en forma abierta hasta que cerró –por causa de la pronunciación en contra del bloqueo francés en el periódico *La Moda*– cuando sus integrantes decidieron formar una organización secreta mentada como Asociación de Mayo.

¹⁴⁸ Las Palabras Simbólicas, leídas en la sesión inaugural de la Asociación de Mayo, constituyeron la piedra basal del movimiento y, posteriormente, dieron origen al *Credo de la Joven Generación* (redactado en 1838) o *Dogma Socialista*. Este manifiesto aúna la cosmovisión del pasado compartida por el grupo y un programa político orientado a fundar la nación.

Bautista Alberdi, Juan María Gutiérrez, Vicente Fidel López, José Mármol, por nombrar algunos. La mayor parte de estos “unitarios” fueron proscriptos por Rosas y, en consecuencia, tuvieron que partir al exilio sobre fines de la década de 1830; el propio Echeverría muere en 1851 en la ciudad de Montevideo, sitiada por las fuerzas rosistas¹⁴⁹. Llegados a este punto, conviene recordar que los escritos de Alberdi y Sarmiento “fueron los que alcanzaron la mayor entidad intelectual por diseñar «una nación para el desierto argentino», según el título del clásico estudio de Halperin Donghi” (Terán 56). Por ello, se tendrán en cuenta principalmente sus formulaciones ideológicas, representativas del proyecto romántico de la Generación del 37. Ya en el destierro chileno, Alberdi y Sarmiento defendieron el gobierno de Portales –al que algunos chilenos como Francisco Bilbao tildaban de elitista por estar representado por una minoría ilustrada–, pues consideraban que la tiranía en Argentina se había producido como consecuencia del apoyo de las clases populares a la dictadura de Juan Manuel de Rosas y al régimen del caudillismo en general. Explica Safford (“Política, ideología y sociedad” 81) que la revolución francesa de 1848, que trajo aparejada la elección de Luis Napoleón, sirvió para que Sarmiento y Alberdi reafirmaran su desconfianza a un sistema democrático en los países en que predominaba una mayoría analfabeta. En tal sentido, Sarmiento (*Discurso* 6) manifiesta que, en Sudamérica, “(l)a Revolución descendía de la parte inteligente de la sociedad a las masas”; en otras palabras, desde un movimiento verticalista descendiente, las clases ilustradas –en contacto con las ideas revolucionarias europeas– promovieron la transformación social incluyendo a los sectores populares. La construcción del Estado-nación implicaba no sólo el esbozo de un orden político sino también de un proyecto cultural identitario cuya preceptiva era la negación del pasado colonial simbolizado por España. Impulsadas por

¹⁴⁹ En las primeras décadas del siglo XIX, se había producido ya una dispersión de esta facción a causa de la derrota de los unitarios en las guerras civiles del país.

estas ideas, las jóvenes generaciones románticas sudamericanas, cuya influencia se prolonga a muchas de las concreciones posteriores del sistema republicano, encauzaron la independencia política y cultural bajo el signo del discurso liberal francés, símbolo de la cultura humanista, la razón, la ciencia y el progreso. Para el movimiento romántico, el programa de acción política se vertebra sobre dos pilares: la educación y la inmigración; Sarmiento y Alberdi, preocupados por civilizar el desierto bárbaro devastado por las guerras intestinas, dieron forma a los presupuestos de nuestra tradición republicana (Botana). En referencia al estrato ideológico que atraviesa el ensayo de los románticos argentinos, Terán sostiene que “la matriz conceptual que organiza sus discursos corresponde predominantemente a ese tipo de nacionalismo imitativo y político que Habermas ha denominado «constitucionalista» y para el cual una nación es un espacio sobre el que se realizan un conjunto de valores universales” (56). Para la concepción sarmientina, era necesario sentar las bases de la república sobre el principio de igualdad, es decir el derecho a participar en la vida política; la formación del ciudadano descansaba en la labor educativa: en su pensamiento político se fundan las propuestas de una escuela común, obligatoria, gratuita y laica; el estímulo a la enseñanza secundaria y la fundación en 1870 de la Escuela Normal de Paraná, primer bastión del normalismo –cuyo objetivo era la formación docente–, iniciativas que tendrán su concreción en el siguiente período establecido. Sus esfuerzos por democratizar, dentro de los cánones de la época, el sistema de educación pública parecerían no condecir con la concepción aristocratizante que mantuvo respecto del sufragio (Bottarini)¹⁵⁰; estos aspectos contradictorios, sostenidos en la controversia de los representantes de la Nueva Generación acerca del papel del sufragio, se vislumbran incluso como una constante en la propuesta del nuevo orden político que se concebía democrático: “Que el sufragio

¹⁵⁰ En este aspecto, Sarmiento, quien defendió el voto femenino en 1870, constituye una excepción.

restringido sea preferido al universal es acaso menos significativo que el hecho de que, a juicio del autor del *Credo*, el problema de la extensión del sufragio puede y debe resolverse por un debate interno a la élite letrada” (Halperin Donghi *Proyecto XV*). Enmarcado en esta misión de guiar los destinos políticos de la nación, el pensamiento sarmientino signaba en la educación popular el instrumento válido para lograr el cambio social, huir del retraso asestado por el pasado colonial y lograr la apertura del país a la ilustración; tal es así que sintetizó su doctrina pedagógica en la máxima hay que “educar al soberano”, pues un pueblo ignorante elegirá siempre a Rosas. Respecto del contexto educativo, Héctor Félix Bravo (15) explica que “De acuerdo con la tradición medieval que heredamos de España e Italia, la instrucción pública argentina, hasta la época de Sarmiento, se caracterizaba por un predominio de los estudiantes universitarios o superiores sobre los estudios primarios.” Contra esta situación reacciona Sarmiento: en su ideario, la posibilidad del progreso económico –preocupación que también desvela a Alberdi– se encuentra ligada al desarrollo de la cultura y la educación; en otras palabras, de la barbarie a la civilización¹⁵¹, antinomia que, en el derrotero histórico de nuestro país, condensa el conflicto que atravesó a la Argentina a partir de la Independencia y se proyecta hasta el presente. Orientado hacia este razonamiento teleológico, en materia pedagógica, el iluminismo de Sarmiento provenía de los modelos de Estados Unidos y Prusia y era una reacción contra el carácter aristocratizante de la educación escolástica

¹⁵¹ A partir de una relectura de la tradición literaria argentina, Ricardo Piglia (1940-) otorga a *Facundo o Civilización y Barbarie* (1845) en “Notas sobre Facundo” (15-18) –junto con *El matadero* de Esteban Echeverría (*La Argentina en pedazos*)– un lugar fundacional en la configuración del canon. Esta operación, que interviene el pasado desde el presente, puede enmarcarse en la categoría *tradición selectiva*, propuesta por Raymond Williams (*Marxismo* 138; *El campo y la ciudad*), para designar un proceso activo de selección-exclusión y organización del campo literario, un recorte selectivo del pasado que, desde una determinada perspectiva estético-ideológica, establece una continuidad cultural determinada. En tanto texto inaugural, *Facundo* funciona –de acuerdo con Piglia– como un programa que, a través de la traducción –entendida como apropiación, adaptación– de las ideas europeas (en especial, las verdaderas en lengua francesa) a la realidad nacional, permite establecer continuidad y, al mismo tiempo, ruptura con una tradición; el determinismo geográfico y racial imprime el rasgo de barbarie en la reconstrucción histórica y literaria de la narrativa de los hombres del 37 (*La Argentina en pedazos*).

que había predominado durante la colonia e, incluso, unas décadas después de la independencia. Debido a la imposibilidad de abarcar la amplitud de ideas, luchas y logros del sanjuanino en materia de educación, no es objeto de este trabajo reseñarlos; baste decir que dedicó su vida a difundir sus pensamientos en esa área, pues, en su concepción, la influencia de la enseñanza resultaba concluyente para el progreso y la definición la nacionalidad. La polémica figura de Sarmiento, encumbrada por la generación del 80 y criticada luego por su anticlericalismo o sus ideas deterministas, sigue provocando opiniones encontradas, al igual que en su época; ya nos hemos referido al describir el contexto socio-político chileno, los debates literarios respecto de la lengua y el Romanticismo que mantuvo con Bello y su círculo y luego con García del Río respectivamente. Pero es con Juan Bautista Alberdi, compañero de generación y otro de los ideólogos del proyecto de nación, con quien mantendrá una diatriba personal e incisiva. Esta polémica que ha sido estudiada desde distintas aristas (histórico, político, psicológico, constitucional, cultural), es abordada por Mónica Scarano¹⁵² desde el ángulo ideológico-cultural; el interés particular en esta cuestión deriva de las implicancias del enfrentamiento, pues cada contendiente asume, en el marco del mismo escenario ideológico del liberalismo burgués, posturas marcadamente disímiles en cuanto a la dicotomía civilización-barbarie y la figura del gaucho.

Otra frase cara a nuestra historia condensa el nudo gordiano del pensamiento de Alberdi: “En América gobernar es poblar”, máxima inserta en su libro *Bases y puntos de partida para la organización política de la República de Argentina* (1852)¹⁵³; en las

¹⁵² Para un listado de las fuentes bibliográficas que enmarcan esta polémica y la dialéctica argumentativa puesta en juego, véase el artículo de Mónica Scarano “La polémica entre Sarmiento y Alberdi: un debate cultural”, citado en la bibliografía crítica.

¹⁵³ La primera edición de esta obra, cuyo título completo es *Bases y puntos de partida para la organización política de la República de Argentina, derivadas de la ley que preside el desarrollo de la civilización en la América del Sur*, se realizó en el diario chileno *El Mercurio* de Valparaíso, en mayo de 1852; como es bien conocido, las ideas allí vertidas constituyeron la fuente para la redacción de la *Constitución de la Nación Argentina* de 1853. En conjunto, sus escritos legaron dos líneas de definición

“Páginas explicativas”, escritas en 1879, tratará de precisar los alcances de la expresión: “Gobernar es poblar en el sentido que poblar es educar, mejorar, civilizar, enriquecer y engrandecer espontánea y rápidamente” (14), pero como para civilizar solo es posible hacerlo a través de poblaciones que ya hayan adquirido ese rasgo, la única metodología válida es la inmigración; presupuesto que también comparte Sarmiento. La diferencia acerca de la política demográfica concebida por uno y otro radica en que para Alberdi el modelo a importar era el europeo, mientras que Sarmiento apostaba al ejemplo de Estados Unidos. Aunque para ambos, y en general para la generación del 37, la propuesta de construir una cultura nacional a partir de la teoría del trasplante a tierras vernáculas de sujetos extranjeros portadores de civilización estaba enlazada con la construcción imaginaria del inmigrante deseado; proyecto que al momento de ser implementado en el período subsiguiente, sufrirá graves distorsiones que llevarán a varios de los integrantes de la Nueva Generación, ya partícipes de la élite gobernante, a replantearse los intentos puestos en marcha.

En alusión a las interpretaciones y críticas en circulación que, según el propio Alberdi, desvirtuaban su máxima, deja sentado qué entiende por poblar, es decir, hacer del desierto una nación: “Poblar es civilizar cuando se puebla con gente civilizada, es decir, con *pobladores de la Europa civilizada*. Por eso he dicho en la Constitución que *el gobierno debe fomentar la inmigración europea*” (17-8; el destacado es mío). En tal sentido, sostiene en *Bases* que la instrucción primaria, secundaria y superior también debe inspirarse en el modelo europeo, si bien aclara que el idioma de la libertad de la industria y del orden debe ser el inglés, y tener mayor condición de obligatoriedad que el latín (88).

de la nacionalidad: una, político-constitucionalista que abogaba por la importación de valores europeos a nuestras tierras; otra economicista, que resultó la dominante, fundada en el liberalismo británico y basada en el lema *ubi bene, ibi patria* (Terán 223-224).

Huelga decir que las posturas distintivas de Sarmiento y Alberdi derivaron en propuestas educativas también diferentes. El análisis de Gregorio Weinberg permite vislumbrar y comprender, de modo sintético pero sustancioso, el trasfondo de la controversia en materia educacional en aquel momento:

Quizás fuese una vía más adecuada pensar en los “modelos de desarrollo” implícitos que pueden hallarse en cada uno de ellos, lo que tampoco podría hacerse ciertamente fuera del tiempo. Sin pretender encontrar una fórmula explicativa simplista, parecería más satisfactorio por lo menos como primera aproximación, señalar que el “modelo” sarmientino fue de inspiración norteamericana, esto es, con crecimiento predominante hacia adentro, y en cambio el de Alberdi, con los años, fue haciéndose cada vez más europeo, vale decir, con signo opuesto: crecimiento hacia afuera, con todo lo que esto significa (“Domingo F. Sarmiento” 43-44).

Los supuestos de esta política educativa europeizante descartaban todo elemento hispánico, asociado a la etapa de la colonia, la Inquisición y el escolasticismo; estas hipótesis también condicionarían el plano lingüístico. Sobre la base de estos principios, en nuestro país, esta generación de cuño romántico sostuvo la tesis de que lengua heredada de la América española, potenciada por el contacto ‘culto’ con la francesa gala¹⁵⁴, se perfeccionaría y tomaría fuerza como idioma nacional (Blanco *Lenguaje* 39).

¹⁵⁴ De acuerdo con Fontanella de Weinberg, Juan María Gutiérrez y Juan Bautista Alberdi son los primeros de la generación argentina del 37 en plantear la emancipación lingüística de España como parte de la ruptura definitiva con la metrópoli. Una prueba de la hispanofobia en materia lingüística, que se proyectará hasta fines del siglo XIX, puede rastrearse en la postura extrema y cosmopolita de Alberdi (*Fragmento* 18-19):

La lengua no es otra cosa que una faz del pensamiento, la nuestra pide una armonía íntima con nuestro pensamiento americano, más simpático mil veces con el movimiento rápido y directo del pensamiento francés, que no con los eternos contorneos del pensamiento español... El día que dejamos de ser colonos, acabó nuestro parentesco con la España; desde la República, somos hijos de Francia. A la España le debemos cadenas, a la Francia, libertades. Para los que están en los íntimos orígenes históricos de nuestra regeneración,

De modo que, en contraposición con el espacio preponderante que los hispanos habían otorgado al latín, los grupos letrados sudamericanos –constituidos en rectores del nuevo orden– debatieron, con tenor prolongado e intenso, su (in)conveniencia para la conformación de una lengua americana. En este marco ideológico-cultural, los representantes de la Generación de 1837 manifestaron su triple rechazo a la tradición clásica, la cultura ibero-católica y el materialismo en filosofía, a las que concebían como elementos opuestos a la expansión civilizadora. Aunque condicionados por la idea de progreso, de trasfondo iluminista, estos autores conocían la lengua y los clásicos latinos y los citaban con frecuencia (e. g. el *Curso de Bellas Letras* de V. F. López). La actitud generalizada de rechazo al neoclasicismo de la “vieja” generación iluminista local “venía acompañado de un gran desprecio por la literatura latina que en la Argentina, donde la enseñanza del griego estaba mucho menos expandida que en los principales países de Europa, constituía la base de esa estética. Para los románticos esa literatura representaba lo antiguo, lo perimido, lo muerto;” (Myers “La Revolución 421). Como dato anecdótico de la desvalorización simbólica de esta lengua en el marco del capital cultural provisto por las instituciones educativas, se puede citar un fragmento de la *Autobiografía* (10-11) de Juan Bautista Alberdi durante su paso por el Colegio de Ciencias Morales:

La escuela de latín ejerció un influjo decisivo en los destinos de mi vida. Allí adquirí dos amistades, que no fueron las de Horacio y Virgilio: he dado en mi vida cinco exámenes de latín en que he sido sucesivamente aprobado, y apenas entiendo ese idioma muerto. Los amigos que allí contraje fueron Miguel Cané y el estilo de Juan Jacobo Rousseau: por el uno fui presentado al otro (...).

nuestras instituciones democráticas no son sino una parte de la historia de las ideas francesas. El pensamiento francés envuelve y penetra toda nuestra vida republicana.

Si bien Alberdi cuenta cómo, mientras el profesor Mariano Guerra hacía una lectura monótona de Virgilio, leía la novela *Julia o la Nueva Eloísa* de Rousseau, en esta misma narración de su “vida privada” –y a pesar del distanciamiento irónico contenido en el acto de persignarse– asigna a la lengua latina el lugar de piedra basal de la formación académica, y por ende factor de legitimidad intelectual entre los letrados:

el señor Heredia, para que yo no perdiese tiempo, quiso darme él mismo las primeras lecciones de gramática latina; y una tarde en su casa, sentados en un sofá, al lado uno de otro, empezó por invitarme a persignarme; después de lo cual, abriendo él mismo el *Arte de Nebrija*, dimos principio a la carrera en que ha girado mi vida (“Autobiografía” 10; el destacado es mío).

El fragmento citado permite observar que el rechazo no se dirige al conocimiento disciplinar, en este caso la lengua y literatura latinas, sino a lo que, en cuanto contenido, representa en el sistema de pensamiento: la estética neoclásica. La necesidad de crear una identidad propia exigía a los jóvenes románticos, como hemos señalado, la ruptura de los vínculos con las formas de expresión “viejas” del neoclasicismo que caracterizaba a la generación anterior y exaltaba –a través de la imitación, la traducción y la apropiación de los modelos lingüísticos, literarios y retóricos grecolatinos– el ideal del arte como modo de adquirir las cualidades de virtud y decoro, de acercarse a la excelencia propiciada por la *αρετή* (areté) griega. Desde la mirada romántica vernácula, la búsqueda de expresión de lo nacional debía realizarse bajo el principio de la *originalidad*, exigencia que llevó a la generación de 1837 a definirse, en principio, por la impugnación a la tríada neoclásico-español-materialismo, núcleo de la generación iluminista. Así, “la originalidad proclamada por los defensores rioplatenses del romanticismo se definía más por el sistema de exclusiones que establecía que por

cualquier contenido específico propio” (Myers “La Revolución” 421). El programa romántico de innovación tenía como referentes a Francia y América del Norte. Como lo ha dicho José Pablo Feinman, “Alberdi y la generación del 37, y Sarmiento en el deslumbrante *Facundo* imaginaron nuestro desarrollo histórico (sus condiciones de posibilidad) como una insoslayable integración al *espíritu del siglo*. *Europa* era para ellos el *telos* de la Historia, su profundo sentido” (12). Esta representación es la que induce a Alberdi a afirmar “el idioma inglés, como idioma de la libertad de la industria y del orden, debe ser aún más obligatorio que el latín” (“Bases” 88).

Siguiendo las teorías románticas europeas, la historiografía tradicional argentina interpreta el movimiento independista como consecuencia lógica del desarrollo de una conciencia nacionalista y a la Generación de 1837 como los primeros forjadores de un programa para la construcción de la nación. Sin embargo, se concedió escasa atención a las diversas formas de identidad política en tensión a partir de 1810, pero también entre los distintos miembros del grupo de los románticos (Chiaramonte “Formas de identidad”, Wasserman “La *Generación de 1837*”, Myers “La Revolución”). En la fase posterior a la Independencia, Chiaramonte (“Formas de identidad”) identifica tres tendencias de identidad política coexistentes: la *hispanoamericana*, continuidad del pasado español americano gestado durante la denominada época colonial y, al mismo tiempo, ruptura con ese pasado en tanto apuntaba a afirmar los derechos particulares de los americanos. La *provincial*, ligada al vínculo con la región. Y la *rioplatense*, o luego *argentina*, de caracterización más compleja; si bien al principio fue la más débil, prevaleció sobre las demás como consecuencia de un largo proceso. Según registra Chiaramonte (“Formas de identidad” 89-90), la primera variante, empieza a declinar al desaparecer el dominio hispano; la segunda predomina a partir de 1820, durante el proceso de construcción de las llamadas autonomías provinciales; la última variante, el

sentimiento nacional rioplatense o argentino, comienza a fortalecerse hacia 1826 y se consolida definitivamente hacia mediados de la década de 1840. Precisamente, en el exilio de los románticos argentinos en Chile se produce “la emergencia de un sentimiento de nacionalidad cuya referencia principal era «la nación argentina» en lugar de una identidad americana o hispanoamericana, de aceptación ampliamente generalizada y acrítica hasta entonces” (Myers “La Revolución” 411). En la misma línea conceptual que Chiaramonte y Myers, Fabio Wasserman investiga, desde un análisis lexicológico y conceptual, dos rasgos constitutivos de la Generación del 1837: la existencia simultánea de distintas formas de identidad política al interior del grupo – *América, las provincias, Buenos Aires, Río de la Plata, Argentina* y los gentilicios derivados– y el tardío predominio de la *identidad nacional argentina*, que cuaja recién en la década de 1840 durante la etapa del exilio en Chile. En otras palabras, la Generación de 1837, que subrogaba el derecho, en tanto élite letrada, de conductora de los destinos públicos, asumió, ya individual como colectivamente, un proyecto de construcción de una nación moderna en el Río de la Plata; la condición de “emigrados”, y la consecuente diferenciación con los habitantes de territorios vecinos –en particular a partir de la experiencia del exilio uruguayo y chileno–, fortaleció la configuración predominante de una *identidad argentina* entre los diversas denominaciones en tensión. En tal sentido, cabe mencionar los desencuentros y virulentas polémicas –especificadas más arriba– entre chilenos y “románticos” argentinos, que puede traducirse como la disputa entre formaciones sociales¹⁵⁵ por la legitimidad en un mismo campo (Myers “La Revolución” 411). Quizás, el punto más álgido de la rivalidad estaba dado por la condición de “modernos” de los argentinos, capital cultural gestado en su educación en

¹⁵⁵ En *La reproducción*, Pierre Bourdieu utiliza el concepto de formación social para designar “un sistema de relaciones de fuerza y de sentido entre los grupos y las clases” (como aparece citado por García Canclini “La sociología” s/n).

instituciones laicas y, correlativamente, en la importancia asignada a la “novedad”, a la introducción de las ideas y modas culturales en boga en Europa o en los Estados Unidos (en el sentido de última diferencia como marca distintiva), frente a la idiosincrasia chilena, que podría calificarse en su conjunto de tradicional y con una fuerte impronta católica. Este posicionamiento, que operaba como factor de *diferenciación* social¹⁵⁶ (Bourdieu), determinó la política del Estado chileno hacia el grupo de escritores románticos; como señala Myers, el grupo de exiliados se transformó en una élite “tecnocrática”, con cargos en la administración pública y en el sistema educativo; reunidos en este espacio, “(...) los emigrados románticos, amparados y utilizados por el Estado, se constituyeron en un vehículo de la modernización cultural chilena” (“La Revolución” 410).

Sin embargo, la distancia del territorio de origen y entre los propios miembros – diseminados por el Cono Sur, Europa y Estados Unidos– comenzó a acentuar, de forma lenta pero paulatina, sus discrepancias personales e ideológicas. A pesar de que las ideas de la Nueva Generación tuvieron consenso generalizado luego de la caída de Rosas, el grupo se disgregó en distintas facciones que signaban la política del momento (Chiaramonte “Formas de identidad”, Wasserman “La *Generación de 1837*”, Myers “La Revolución”). “Paradójicamente, la «Generación del ‘37» se disolvía como corriente orgánica en el mismo instante en que el sistema literario y de ideas promovido por ella conquistaba una hegemonía indiscutida en todos los ámbitos de la cultura argentina” (Myers “La Revolución” 395).

¹⁵⁶ Para Pierre Bourdieu, la *distinción*, o *diferenciación* social en traducciones al español, opera en forma articulada con el factor económico y contribuye a la reproducción de la clase dominante, su hegemonía en el campo cultural. En este aspecto, la distinción social entre clases se sitúa en el plano simbólico y está determinada por el capital cultural (no económico); la escuela, en la lógica de Bourdieu (*La distinción; Sociología y cultura*), es uno de los elementos clave que interviene de modo decisivo en su configuración.

La “organización” de la nación (1852-1880): la oligarquía liberal y su proyección del ideario romántico

(...) pero la sociedad en masa tiene interés vital en asegurarse de que todos los individuos que han de venir con el tiempo a formar la nación, hayan por la educación recibida en su infancia, preparándose suficientemente para desempeñar las funciones sociales a que serán llamados.

Domingo Faustino Sarmiento *Educación popular* 14

A partir del proyecto de definición de una cultura nacional esbozado por la generación del 37, se concibieron distintas posturas para lograr esa comunidad imaginada, según la clásica expresión cristalizada por Benedict Anderson. El primer cambio significativo se produce a partir de la Batalla de Caseros, en febrero de 1852, cuando el denominado Ejército Grande –alianza compuesta por fuerzas de Brasil, Paraguay y de las provincias de Entre Ríos y Corrientes–, comandado por Justo José de Urquiza, derrotó al de la Confederación Argentina y precipitó la caída del régimen federal (1829-1852) ejercido por Juan Manuel de Rosas. Este período, conocido en la historiografía tradicional como la “Organización del Estado Nacional”, se extiende hasta 1880, momento que marca el fin de las luchas civiles con la Ley de capitalización de Buenos Aires¹⁵⁷. La pregunta que plantea y responde Halperin Donghi (*Proyecto XLV*) acerca de qué ha cambiado

¹⁵⁷ Enmarcadas en este período suelen considerarse dos etapas: la primera corresponde al mandato de Urquiza (1852-1862), bajo cuya dirección se organiza constitucionalmente el Estado; sin embargo, la legislatura de la provincia Buenos Aires no acepta que las provincias del interior, a través del Acuerdo de San Nicolás, confieran al entrerriano el poder de regentar los asuntos públicos de la nación y el grupo político dirigente se escinde entre quienes irrumpen en la vida pública como prosélitos de la generación del 37, Sarmiento y Mitre, aunque paradójicamente la mayor parte de los decanos de la generación del 37 (Alberdi, Vicente F. López, Juan María Gutiérrez) se identifican con la Confederación urquicista (Halperin Donghi *Proyecto XLVIII*). El segundo período se perfila a partir del triunfo de la facción liberal porteña en 1861 contra la Confederación Argentina y el consiguiente afianzamiento de la provincia de Buenos Aires como cabeza del país; Mitre, vencedor de Pavón, se convierte en presidente del país entre 1862 y 1868, seguido por Sarmiento (1868-1874) y Avellaneda (1874-1880).

Caseros es el eje de la disputas que van a durar treinta años: “Evidentemente Caseros ha puesto en entredicho la hegemonía de Buenos Aires y ha impuesto la búsqueda de un nuevo modo de articulación entre esta provincia, el resto del país y los vecinos”. Por esta razón, el Congreso Constituyente sanciona en 1853 una Constitución que adopta la forma de gobierno republicana, representativa y federal y cuyos fundamentos se remiten a la Asociación de Mayo –principalmente a los ensayos de E. Echeverría– y a las *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina* de Alberdi; Buenos Aires reconocerá esta norma suprema solo después de las batallas de Cepeda (1859) y Pavón (1861) y bajo ciertas restricciones que determinaban su supremacía. Pero la construcción de la nación implica, además de la adopción de una forma de gobierno y de una ley suprema, ciertas operaciones culturales por parte de la élite criolla dirigente, tales como una lengua común, la institución de ciertos símbolos y prácticas rituales identitarios –baluartes que P. Nora denominó “lugares de memoria”: actas, tratados, fiestas cívicas, archivos, conmemoraciones, monumentos, entre otros–, y la canonización de un pasado oficial articulado bajo la forma de relato histórico; estas acciones de identificación nacional se vehiculizaron de modo privilegiado a través de la institución escolar, y en particular de la enseñanza de la historia¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Al respecto, Mónica Cabrera señala que la historia, como disciplina diferenciable e integrada a humanidades, es un producto de la modernidad: “El concepto de historia ‘secular’ es heredero de la Ilustración en del siglo XVII: nace en el momento en que abordar el pasado más lejano empieza a parecer más sencillo que referirse al presente, y entonces, se piensa, la ‘ciencia’ histórica requiere siempre que el tiempo haya ‘pasado’ para poder referirse a él, tenerlo disponible como pasado, para poder hablar de él, como algo que ya está, de algún modo, fuera de acción” (“Las significaciones” s/n); en otras palabras, convertir el pasado en objeto de conocimiento. Los representantes de la modernidad ilustrada se piensan a sí mismos como los operadores de la ruptura con el pasado y, en ese proceso de emancipación, irrumpe el nuevo orden que permite proyectarse a acciones futuras. En nuestro país, la práctica historiográfica adquiere especificidad a partir de la década de 1850, aunque cobra impulso decisivo a partir de 1880. El notable afán historiográfico en el período comprendido entre esta fecha y entresiglos ya es puesto de relieve por uno de los miembros más insignes de la generación del 80, Miguel Cané:

(...) una nación culta tiene por primordial tarea, la de estudiarse a sí misma, especialmente en el pasado. Ese estudio, entre nosotros, está aún por hacerse. Los dos *monumentos* que, mientras subsista nuestra patria, serán objeto de veneración, la obra histórica del general Mitre y la del doctor Vicente Fidel López, no pueden satisfacer la necesidad que sentimos de conocer la vida pasada de los argentinos con la precisión y amplitud que alcanzamos en el estudio de la historia de otros pueblos. Lo que necesitamos, ante todo, es darnos cuenta, organizar, inventariar, ordenar y catalogar todos los elementos de estudio de que

Encabalgado entre las perspectivas de la historia política y la historia de las ideas, el investigador argentino Fernando Devoto sitúa los orígenes del nacionalismo argentino –concebido en un sentido amplio¹⁵⁹, como lo emplean los historiadores encolumnados en las líneas teóricas de la historia de las mentalidades y de la historia social– en los orígenes de la tradición liberal decimonónica. La tarea de convertir en prosa histórica el proceso de invención de un pasado nacional fue asumida en nuestro país por Bartolomé Mitre (Devoto *Nacionalismo*; Halperin Donghi *Proyecto XLV-XLVI*; Mejía “Las historias”). De modo contundente, Devoto sostiene que es procedente “*empezar con Bartolomé Mitre cualquier historia del nacionalismo argentino, si entendemos a éste en el sentido amplio, cultural más que político, liberal y democrático, antes que tradicionalista*” (*Nacionalismo* 5; el destacado es mío). Si bien los preliminares del nacionalismo argentino se remontan a la generación del 37 y a los proyectos de Sarmiento y Alberdi –como se ha desarrollado en el apartado anterior–, fue Mitre el primer letrado que comprendió la importancia de instituir una gesta heroica común para fundir con el presente y planificar el futuro; en tal sentido, se le reconoce, junto con José Manuel Restrepo (1781-1863) en Colombia, Diego Barros Arana (1830-1907) en Chile y Francisco Adolpho Varnhagen (1818-1878) en Brasil, producir “las primeras representaciones de sus países como entidades políticas autónomas” y fundar las tradiciones interpretativas (Mejía 100). Estas narraciones históricas fueron determinantes en Hispanoamérica durante el siglo XIX e incluso el XX, pues como

disponemos, creando, si es posible, un depósito único, donde por fuerza de atracción y por la acción inteligente de los poderes públicos, se vayan concentrando los documentos, memorias, papeles públicos e íntimos, que puedan servir al historiador para sacar de ese caos su obra de arte y claridad (“El espíritu universitario” 34).

¹⁵⁹ En *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*, Fernando Devoto diferencia dos significados del concepto ‘nacionalismo’ en nuestro país: uno extensivo y ligado a la tradición liberal – en este punto, establece un paralelismo con Europa, pues también allí la idea de nación integradora y encauzada en un proyecto futuro fue impulsada por revolucionarios de cuño liberal –; y otro restringido, el de uso más conocido, asignado en general a movimientos antiliberales, autoritarios y excluyentes que recalcan en determinados rasgos culturales y raciales.

reconoce Mejía (100): “las vanguardias literarias de fines del siglo XIX tuvieron en ellas el referente de su rebeldía. La literatura, las ciencias sociales, la filosofía y la ensayística únicamente lograron en la madurez del siglo XX emanciparse de las representaciones históricas del XIX”. Específicamente en nuestro país, B. Mitre fue un referente indiscutido, tal como lo manifiestan las polémicas que mantuvo en su tiempo con Alberdi o con Dalmacio Vélez Sarsfield y Vicente Fidel López¹⁶⁰ por ejemplo, y los ataques que sobrevinieron años después por parte de los nacionalistas rigurosos. En tal sentido, el filósofo Coriolano Alberini sostiene que la polémica entre Mitre y López¹⁶¹ es la última manifestación del historicismo romántico, que había sido introducido por Echeverría y llega hasta 1880 aproximadamente (4). El relato histórico fundacional trazado por Mitre comprende la *Historia de Belgrano y de la Independencia argentina*¹⁶², cuya primera edición es de 1857, y la *Historia de San Martín y de la*

¹⁶⁰ También este jurista y político argentino tuvo un destacado papel en la configuración de la historia argentina. En el campo de la historiografía, escribió en 1881 la *Introducción a la historia de la República Argentina* y *La Revolución Argentina* (en tres volúmenes) y, entre 1883 y 1893, los diez volúmenes de *Historia de la República Argentina*, en los que se repasa el origen y el desarrollo político del país hasta 1852. En 1882 sostuvo una célebre polémica con Bartolomé Mitre acerca de su versión de la historia argentina a causa de la tercera edición, por parte de Mitre, de la *Historia de Belgrano*; el resultado del debate fue la publicación, en dos volúmenes, del texto de López *Debate histórico. Refutaciones a las comprobaciones históricas sobre la historia de Belgrano* en 1882. Esta contienda por el derecho de propiedad a “contar” la historia marca, en realidad, el momento bisagra en la oposición y dialéctica entre historia-memoria; en esta coyuntura opera la conciencia de la ruptura con el pasado y el fin de la memoria encarnada en grupos familiares patricios (Nora *Les Lieux* 19-20).

¹⁶¹ La interpretación de Fernando Devoto (*Historia de la inmigración* 27) del enfrentamiento entre López y Mitre, con el objeto de explicar la ambigüedad de la categoría inmigrante, resulta aquí funcional para ilustrar las pugnas por el poder detrás de la construcción de la historiografía nacional: Vicente Fidel López –hijo de Vicente López y Planes, compositor del Himno Nacional y presidente durante largo tiempo de la Legislatura rosista– legitimaba su historia de la Argentina identificándola con la de la élite tradicional rioplatense que habría fundado al nuevo país luego de la independencia. Siguiendo a Nora (*Les Lieux* 19-39), la narración de López se sitúa en el terreno de la memoria al nutrirse de recuerdos particulares o simbólicos, lugares de memoria, y la oralidad de un grupo que la fusiona, mientras que Mitre realiza una reconstrucción intelectual y otorga a la historia un papel rector y formador de la conciencia nacional: “En su polémica historiográfica con Bartolomé Mitre, a quien elípticamente enrostraba la marginalidad de su familia dentro de la elite porteña, llegó a sugerir que él no precisaba de los *documentos públicos escritos*, de los que alardeaba su rival, ya que *el salón de la casa de su padre –y las conversaciones que allí se tenían– constituía la memoria misma del país*” (el destacado es mío; Devoto *Historia de la inmigración* 27).

¹⁶² Cuenta con tres ediciones: además de la de 1857, se publicó una segunda en 1858-1859, y la tercera –primera completa, se dividió en tres tomos– y definitiva en 1876-1877 y estuvo a cargo de la editorial Félix Lajouane de Buenos Aires.

*Emancipación Sudamericana*¹⁶³, publicada por primera vez en 1887; ambas obras “respondieron a un prolongado esfuerzo por definir la identidad política de las provincias del Plata, cuya conformación territorial y estatal fue incierta hasta el último cuarto del siglo XIX” (Mejía 100). Como hemos anotado al comienzo de este apartado, en el momento en que Mitre empuña la pluma para escribir la *Historia de Belgrano*, el país estaba dividido desde 1853 entre los estados de Buenos Aires y la Confederación Argentina; a partir de la estructuración narrativa de un pasado común, el autor justifica la necesidad de unificar el territorio y, como resolución, propone incorporar las provincias a un estado liderado por Buenos Aires y diseña un plan de acción dirigido a fusionar a los futuros ciudadanos bajo la configuración de una identidad nacional. Guiado por esta finalidad, pone de relieve el carácter épico de la gesta independentista y el liderazgo porteño en la empresa (su actuación en las invasiones inglesas y el régimen de libre comercio, pretensión de las élites de la ciudad portuaria, entre otras razones) y cristaliza en el panteón de héroes nacionales a Belgrano primero y a San Martín después; en este aspecto, resultan reveladoras las poéticas palabras de P. Nora (*Les Lieux* 66): “Todas las Memorias de espada son relatos de la edad de oro”. Entonces, en la epopeya mitrista, la ruptura con el pasado colonial, la emancipación, se torna legendaria y el futuro de la nueva nación se avizora excepcional en el concierto de los países del mundo. Este destino de grandeza se funda, de acuerdo con los argumentos de Mitre, en la mayor homogeneidad racial de la población argentina respecto de los demás casos americanos; así, el vencedor de Pavón es el iniciador y referente de un mito, el de la “excepcionalidad” argentina, que fue difundido por quienes viajaban o mantenían un algún contacto en el exterior; tal fue su arraigo que aún en nuestros días perdura asociado a la condición de “argentinidad”, ya sea de modo residual, en la propia

¹⁶³ La segunda edición definitiva, corregida y aumentada, consta de cuatro tomos y también fue realizada por en Buenos Aires por la editorial Félix Lajouane con fecha 1889-1890.

memoria histórica y con suspicacia en el imaginario del resto de los países (hispano)americanos e incluso en el otro lado del océano. Entre quienes pusieron de manifiesto esta sobreexaltación de la propia imagen, cabe destacar las apreciaciones del filósofo español José Ortega y Gasset (1883-1955), quien en numerosas conferencias y escritos abordó esta cuestión ejerciendo una notable, aunque polémica, gravitación entre nuestros coterráneos¹⁶⁴.

Resulta ilustrativo el paralelismo trazado por Cucuzza entre el derrotero historiográfico de Mitre y la ironía de Sarmiento acerca de cómo las vacas habrían escrito la historia argentina: la primera edición de la biografía de Belgrano de 1857 y su tercera edición definitiva en 1887 bajo el título de *Belgrano y la Independencia Argentina*, año en que también se publica la primera versión de *San Martín y la emancipación americana* se corresponden, en el rubro de la ganadería y la expansión latifundista, con “los estertores de la etapa del saladero, el desarrollo del merino y la definitiva consolidación del shorthorn y de la alianza del latifundio con el capital inglés” (*Yo argentino* 33).

Entre los instrumentos necesarios para la construcción de la nación, la educación no tuvo en el período demarcado aspectos controversiales ni tampoco una política pedagógica mancomunada. La Constitución Nacional de 1853 establecía en el artículo 5° que cada provincia debía dictarse una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional que asegurase su administración de justicia, su régimen municipal y la

¹⁶⁴ Ortega y Gasset mantuvo una relación impar con la Argentina; realizó tres visitas al país en 1916, 1928 y 1939; en su última estadía pronunció en Universidad de La Plata, en el marco de una conferencia publicada en el volumen *Meditación del pueblo joven*, la popular exhortación que despertó tantas críticas y resabios “¡Argentinos, a las cosas, a las cosas! Déjense de cuestiones previas personales, de suspicacias, de narcisismos. No presumen ustedes el brinco magnífico que daría este país el día que sus hombres se resuelvan de una vez, bravamente, a abrirse el pecho a las cosas, a ocuparse y preocuparse de ellas directamente y sin más, en vez de vivir a la defensiva, de tener trabadas y paralizadas sus potencias espirituales, que son egregias, su curiosidad, su perspicacia, su claridad mental secuestradas por los complejos de lo personal” (211; el destacado es mío).

educación primaria. Durante su administración, Mitre se preocupó principalmente por ampliar la enseñanza secundaria con el objeto de ilustrar las futuras clases dirigentes y lograr la consolidación de las nuevas instituciones políticas; en tal sentido, se lo reconoce como el propulsor de la creación de las modernas instituciones secundarias nacionales en el país¹⁶⁵: el Poder Ejecutivo dispone la fundación del Colegio Nacional de Buenos Aires¹⁶⁶ –que dependía de la Universidad, instituida en 1821– el 14 de marzo de 1863 a través de la promulgación del decreto N° 5447, que en su artículo 1° dispone: “Sobre la base del Colegio Seminario y de Ciencias Morales, y bajo la denominación de "Colegio Nacional", se establecerá una casa de educación científica y preparatoria, en que se cursarán las Letras y Humanidades, las Ciencias Morales y las Ciencias Físicas y Exactas, con arreglo al programa anexo a este decreto, y según la distribución de materias que en él se determina”. Su ejemplo fue continuado en seis capitales del

¹⁶⁵ Hasta ese momento, sólo existían dos colegios en manos del poder central: el Montserrat, nacionalizado en 1854 junto con la Universidad de Córdoba, y el de Concepción del Uruguay, creado en 1849.

¹⁶⁶ En este punto, resulta pertinente reconstruir, desde los tiempos de la colonia, las distintas instituciones que ejercieron la enseñanza secundaria en el mismo lugar en el que aún funciona este colegio pre-universitario. La persistencia material del emplazamiento confiere unidad –en el sentido de su percepción como una sucesión lineal uniforme– a los diversos centros educativos que, en realidad, responden a momentos históricos y políticos muy disímiles que atravesó el país; la entidad material posibilita la constitución del establecimiento como lugar de memoria, al decir de P. Nora, y le proporciona una dimensión simbólica, pues identifica, a través de una experiencia vivida por grupos limitados, a una mayoría: basta mencionar como ejemplo los próceres que allí se educaron o la difusión en los colegios secundarios de todo el país del texto *Juvenilia* de Miguel Cané. Amalgamados en la memoria histórica, y también en la institucional, conviven en el imaginario estas organizaciones (Gutiérrez *Noticias históricas*; Sanguinetti *Breve historia*): el primer antecedente se remonta a 1654, cuando el Cabildo encargó a los jesuitas atender la educación de los jóvenes; en 1767, el rey Carlos III dispuso la expulsión de la orden y, a partir de entonces, se produjo una vacancia en los estudios de este nivel. Recién en 1772, durante la gobernación Juan José Vértiz (1719-1799), los bienes confiscados a los jesuitas se convirtieron en la base para la creación del Real Colegio de San Carlos o Carolino. Las cátedras inaugurales fueron las de latín, a cargo del presbítero Cipriano Santiago Villota, célebre profesor de latinidad y retórica, y primeras letras; en 1773 se designó como director de estudios públicos al canónigo Juan Baltasar Maciel (1727-1788), quien –junto con su sucesor Luis José Chorroarín (1757-1823)– fueron llamados “los maestros de la generación de mayo”. En 1818, durante el Directorio de Juan Martín de Pueyrredón (1776-1850), el colonial Colegio de San Carlos se transformó en el Colegio de la Unión del Sud (1817). Existió bajo esta denominación hasta que durante el gobierno de Bernardino Rivadavia (1780-1845) se determinó que pasara a llamarse Colegio de Ciencias Morales (1823). La refundación, bajo la égida de la Universidad de Buenos Aires (1821), no era solo un cambio nominal sino también en la organización y en la finalidad social de la educación de los jóvenes. Al caer Rivadavia, el gobernador Juan José Viamonte (1774-1843) refundió el Colegio con el de Estudios Eclesiásticos bajo el nombre de Colegio de la Provincia de Buenos Aires; en 1830 el gobernador Balcarce decretó su clausura. En la época de Rosas el Colegio fue arancelado y cambió de nombre en dos ocasiones.

interior por igual número de establecimientos. Concebido como institución abierta y preparatoria para los estudios superiores, la institución erigida por Mitre tenía como misión moldear la conciencia nacional.

Las tareas de rescate de la memoria institucional del Colegio Nacional y su pasaje al documento histórico fueron abordadas por primera vez por Juan María Gutiérrez en *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires. Desde la época de extinción de la Compañía de Jesús en el año 1767 hasta poco después de fundada la universidad en 1821*. El despertar de la conciencia historiográfica de Gutiérrez estaba ligado a la necesidad de fijar una tradición pedagógica que se engarzara con la prestigiosa educación jesuita –anclada en el pasado colonial– pero, al mismo tiempo, se opusiera a ella y fuera el símbolo de una nueva sociedad que, a partir de la Revolución, se encontraba, aunque muy gradualmente, en vías de una transformación y laicización nacional. Tal como explica Nora (28-30), la constitución de la memoria en historia debe cumplir con tres rasgos, ser memoria-archivo (posibilitado por la escritura); en segundo lugar, memoria-deber, como lo explica Gutiérrez en la “Advertencia”: “Al reunir las páginas que forman el presente libro, hemos creído cumplir con un deber (...) que tácitamente nos impusimos” (VIII); y, por último, fundarse como memoria-distancia, es decir la relación con el pasado no es una continuidad retrospectiva, en este caso del período colonial, sino la puesta en evidencia de una discontinuidad: “Es una tarea muy laboriosa entre nosotros la que impone la averiguación de los hechos del pasado, porque estos se hallan aun encerrados y sin clasificación en los archivos ó consignados en impresos sueltos de difícil adquisición” (VII). El texto de Gutiérrez, memoria institucional y pedagógica al mismo tiempo, resulta relevante para el análisis de este período porque se integra a la construcción de la identidad nacional al marcar un “antes” y un “después” del período

de organización nacional que comienza con el triunfo de Urquiza sobre Rosas; precisamente, escribe *Noticias históricas...* en 1868, mientras se desempeña como rector de la Universidad de Buenos Aires, cargo en el que fue designado por Mitre – cuyo interés central, como ya se ha advertido, es diseñar un plan orgánico para la educación media en nuestro país–: “ahora solo nos hemos propuesto ilustrar aquellas épocas escolares cuyos rastros iban borrándose á medida que el tiempo las alejaba, esponiéndolas á perderse para siempre. Las resoluciones, planes y reglamentos de la nueva época del país, que comienza con el año 1852, (...)” (VIII-IX). La separación entre el pasado y el presente se trata, en realidad, de una filiación por recuperar una tradición selectiva, en términos de Raymond Williams; el establecimiento de los “orígenes” expresa esa idea de continuidad, de identificar a quiénes debemos lo que somos, a “nuestros padres”, “conocer los pasos escolares de aquellos nuestros compatriotas que se hicieron notables en el foro y en la política en el primer período de la revolucion” (Gutiérrez VII).

No es casual, entonces, que Gutiérrez, como rector de la Universidad de Buenos Aires nombrado por Mitre, se ocupe de la tarea de organizar el relato histórico de la educación media en nuestro país; el interés en este nivel como trampolín necesario para la educación universitaria, semillero que en el que se formarán los grupos dirigentes y letrados del país, queda explicitado en el citado decreto N° 5447 a través de un considerando del Presidente de la República:

Que uno de los deberes del Gobierno Nacional es fomentar la educación secundaria, dándole aplicaciones útiles y variadas, a fin de proporcionar mayores facilidades a la *Juventud de las provincias que se dedica a las carreras científicas y literarias*; Que es sentida por todos la falta de una casa de educación de este

género, en que los jóvenes que han cursado las primeras letras *se preparen convenientemente para las carreras que han de seguir* (el destacado es mío).

Amadeo Jacques (1813-1865)¹⁶⁷, nombrado director de estudios y en 1864, tras el fallecimiento del Eusebio Agüero¹⁶⁸ (1791-1864), rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, es el autor del primer plan de estudios implementado en 1865 que, de acuerdo con el decreto fundacional, combinaba materias de “Letras y Humanidades, las Ciencias Morales y las Ciencias Físicas y Exactas” (art.1º, decreto N° 5447)¹⁶⁹. Las materias literarias se sustentaban en el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente latín, francés y alemán (Dussel “Curriculum y conocimiento”). Las ideas pedagógicas de Jacques quedaron materializadas en sus célebres *Memorias* de 1865, que puso a consideración de la Comisión –nombrada por el Poder Ejecutivo el 3 de marzo de 1865– responsable del diseño de un proyecto de instrucción general; pretendía orientar los estudios hacia una integración entre una sólida formación cultural con otros conocimientos de índole práctica para aquellos alumnos que no pudieran acceder a los

¹⁶⁷ Educador francés exiliado de su país por desavenencias políticas con Víctor Cousin, ministro de instrucción pública del país, fue destituido de sus cátedras y se le prohibió ejercer la docencia. Por esta razón, en 1852, portando una recomendación de Alexander von Humboldt, emigró a Montevideo. Luego cruzó la frontera cautivado por los aires progresistas del gobierno de Urquiza, y se trasladó de forma sucesiva a Paraná, Buenos Aires, Rosario, nuevamente Entre Ríos, Córdoba, Santiago del Estero, una expedición científica al Chaco; después de este periplo, se radicó en Tucumán y, en 1858, el gobierno provincial le confió la dirección del Colegio San Miguel. Ya bajo el gobierno de Mitre, se trasladó a Buenos Aires para asumir el rectorado del Colegio Nacional, modelo a imitar por los demás colegios del país. Entre sus propuestas pedagógicas transformadoras cabe destacar la concepción universalista de la educación y el *Plan de Instrucción Pública* –en co-autoría con Juan María Gutiérrez–, de suma influencia en los programas de estudio de fines del XIX. Su obra más conocida es el *Curso de Filosofía* (primera edición de 1846, primera edición), aunque editado en Francia fue el libro de cabecera en nuestro país para la enseñanza de esa disciplina.

¹⁶⁸ Figura consular a cuyo cargo estaba la administración económica y el mantenimiento de la disciplina (art. 5º, decreto N° 5447)

¹⁶⁹ De impronta enciclopedista, el primer plan de estudios comprendía las siguientes materias de cada rama del conocimiento establecida en el decreto: “1) Letras y Humanidades: Idioma castellano, Literatura española, Lengua latina, Francés, Inglés y Alemán. 2) Ciencias Morales: Filosofía, Historia y geografía general, Historia de América y de la República Argentina, Historia sagrada, antigua, griega y romana, ordenación del tiempo, cronología. 3) Ciencias Exactas: Matemáticas (aritmética y álgebra, geometría, trigonometría), Físico-Matemáticas (cosmografía o astronomía física, manejo de globos y mapas), Física (química, física: gravedad, calórico, luz, electricidad, magnetismo, electromagnetismo, aplicaciones a la mecánica y al estudio de las máquinas)” (Dussel *Curriculum* 20).

estudios superiores (Puiggrós 79). Su moderna visión humanista contrastaba con los intereses de la clase dirigente, postura a la que adhería José María Torres, a cargo de la Inspección de Colegios Nacionales. Puiggrós distingue en esta etapa dos posiciones en juego que serían tema de controversia en las décadas siguientes: una orientación “enciclopédica, dirigida hacia los estudios profesionales universitarios o a la actividad política y separada del trabajo”, al que estaría destinada la preparación práctica. En este terreno, Jacques criticaba el embelesamiento argentino con Europa, y especialmente con Francia; sostenía que no debían imitarse los errores del viejo mundo, sino avanzar en pos de un humanismo que integrara el saber científico (Dussel “Curriculum y conocimiento”). Un dato central es que durante esta etapa el Latín era la asignatura central en el curriculum de los colegios nacionales: concentraba la mayor cantidad de cursos y carga horaria; según Dussel (“Curriculum y conocimiento”), su importancia radicaba en que se le atribuía valor para desarrollar las facultades psicológicas y capacidad para “traer a nuestros ancestros de vuelta a la vida, incluirse en una conversación en los temas más altos y delicados” (Jacques 1865, 11; citado por Dussel “Curriculum y conocimiento”).

En cuanto al nivel elemental de instrucción, ni aun durante la presidencia de Sarmiento –baluarte de la educación pública primaria en nuestro país–, este tema tuvo el miramiento que se le había otorgado en épocas anteriores ni la fuerza que cobrará en la posterior (Halperin Donghi *Proyecto LXXVII*). La preocupación pedagógica de la época se vio plasmada en la tirada de revistas destinadas al auxilio didáctico en la escuela primaria; en este plano, Sarmiento “Con igual desvelo se consagró a la fundación en Buenos Aires, el año 1858, de los *Anales de la educación común*, órgano destinado a la propagación de una doctrina pedagógica profundamente arraigada en el movimiento de la “escuela única” francesa, movimiento al cual se anticipó en el orden

de las realizaciones positivas” (Bravo 15-16). También aparecieron otras revistas como *El Auxiliar Nemónico de las escuelas* y *La escuela primaria*.

En 1865, el entonces gobernador de Buenos Aires, Saavedra, funda la Escuela Normal, primer centro de experimentación didáctica, bajo la dirección de Marcos Sastre; pero esta institución no logró afianzarse y fue suprimida seis años después. En 1869, durante la presidencia de Sarmiento, el Congreso de la Nación sanciona con fuerza de ley la plataforma legal que posibilitará en 1870 la creación de la Escuela Normal de Paraná –sindicada como la primera del país–, a la que seguirá la Escuela Normal de Tucumán y, en forma ininterrumpida, los establecimientos normalistas se multiplicarán por todo el país.

Durante el período de las presidencias constitucionales de Mitre, Sarmiento y Avellaneda, la inmigración comienza a observarse como un problema, no solo debido a consecuencias como la explosión demográfica y el desarrollo de mecanismos de incorporación a la derivaciones actividad económica, sino a causa principalmente de las políticas implementadas por los grupos dirigentes para la integración de los inmigrantes, entre las que las medidas referidas a educación tendrán un papel relevante como instrumento estatal para la asimilación del extranjero. Tras el hiato obligado por las guerras de independencia, el momento inaugural de circulación y reanudación de un vasto ciclo migratorio europeo –cuyos orígenes pueden retrotraerse a la época de la conquista– puede inscribirse en 1830, fecha relevante en especial para el inicio de los desplazamientos desde la península Ibérica. Pero, si bien el flujo migratorio europeo ya se había entablado durante la eclosión del movimiento romántico en el Río de la Plata¹⁷⁰, a partir de la Batalla de Caseros, la Constitución de 1853 y la ley de

¹⁷⁰ Como ya hemos indicado, este grupo de jóvenes románticos, autodenominado la Nueva Generación, expandió su influencia a muchas de las concreciones posteriores del sistema republicano y encauzó la independencia política y cultural bajo el signo del discurso liberal francés, símbolo de la cultura humanista, la razón, la ciencia y el progreso. Su impronta también se hizo sentir en las preferencias al

inmigración y colonización de 1876 se desarrollan, en forma explícita, políticas manifiestamente pro-migratorias (Devoto *Historia de la inmigración* 17). La delimitación espacial que propone Devoto (*Historia de la inmigración* 18-19) para su estudio coincide con el recorte geo-político que hemos adoptado en esta tesis al descartar, como unidad de análisis, las fronteras políticas de los países y considerar en conjunto a la zona del Río de la Plata. Esta elección se funda en que los países de la cuenca del Plata –y, para el estudio de la inmigración, se considera a los actuales Argentina, Uruguay y Paraguay– estaban más fusionados por los desplazamientos que divididos por límites territoriales nacionales; observación que, en el marco de esta tesis, puede extrapolarse a la circunscripción del Cono Sur por la que se ha optado, si consideramos –como hemos señalado en la introducción a esta revisión histórica– las estrechas vinculaciones entre los procesos independentistas de Chile, la Argentina, y Uruguay, entre la configuración de los Estados republicanos liberales de cada uno de estos países y un clima intelectual común debido a la influencia de los emigrados argentinos¹⁷¹, que Stüven (“El exilio”) denomina “intelectuales pedagogos”, en la consolidación del campo cultural chileno (Sarmiento, Alberdi, López, Gutiérrez) y uruguayo (nuevamente Vicente Fidel López y Juan María Gutiérrez). Y fueron estos desterrados, conocidos como la Generación del 37, los que formularon sistemáticamente en sus escritos y, después de retornar al país, en las políticas implementadas –orientadas básicamente a suplantarse la herencia de raigambre hispánica y católica–, la noción de inmigrante que predominó luego de la batalla de Caseros. Los letrados argentinos, a los

momento de promover la inmigración: hacia mediados del siglo XIX, Francia era el tercer país (luego de España e Italia) en importancia en la emigración a la Argentina; en el plano económico, se dedicaban a la actividad comercial al por mayor y al por menor, pero sobre todo a tareas artesanales ligadas a la alimentación, indumentaria, carpintería, zapatería, herrería, entre otras (Devoto *Historia de la inmigración* 22 y 221).

¹⁷¹ En nota al pie 118 se hace referencia a la confusión terminológica respecto del vocablo *exiliados*, cuya aparición en el léxico rioplatense es posterior a la Batalla de Caseros y, para ese entonces, los proscritos por el rosismo ya habían retornado al país.

que la caída de Rosas había encumbrado a cargos de poder decisivos¹⁷², pudieron poner en práctica las ideas que teorizaron durante su destierro y desarrollaron una retórica pro migratoria, tal como Devoto la conceptúa (*Historia de la inmigración* 229). La representación que prevaleció y se cristalizó como hegemónica durante este período, en especial a través de la obra de Juan Bautista Alberdi y de Domingo Faustino Sarmiento, es la del inmigrante, en sentido estricto el europeo, como agente civilizatorio de la sociedad argentina. Si bien todos los gobernantes, cónsules y letrados se embanderaron bajo esta consigna, el precepto que mejor sintetiza la política del momento es la consabida máxima de Alberdi inserta en *Bases y puntos de partida para la organización política de la República de Argentina* (1852): “En América, gobernar es poblar”; la ecuación se completa con la definición del segundo de los términos en las “Páginas explicativas” de 1879 (14): “poblar es *educar*, mejorar, *civilizar*, enriquecer y engrandecer espontánea y rápidamente”, pero –añade Alberdi– “Poblar es civilizar cuando se puebla con gente civilizada, es decir, con *pobladores de la Europa civilizada*. Por eso he dicho en la Constitución que *el gobierno debe fomentar la inmigración europea*” (17-8; el destacado es mío). En síntesis, gobernar = poblar = civilizar = inmigración europea es la fórmula compartida por la élite letrada y política que concibe a la inmigración no solo como una herramienta de transformación social sino como el antídoto para los problemas y males que aquejan a la nación¹⁷³. Ya en 1845, desde el

¹⁷² Sarmiento, sin embargo, luego de la batalla de Caseros, retorna a Chile y se autoexcluye de la vida política argentina debido a que no considera que Urquiza, vencedor de Rosas, pueda constituirse en su legítimo sucesor si no detenta la autoridad para unificar el cisma que sacude al país. Esta postura intransigente acerca de la política urquicista y la Confederación, lo llevó a enfrentarse con Alberdi, para quien Urquiza era el heredero indiscutido de Rosas. Tanto el sanjuanino como Mitre, siguen los principios marcados por la generación del 37, mientras que Alberdi –aunque también V. F. López o Juan M. Gutiérrez, fundadores de aquel grupo– se fusionan con la Confederación urquicista (Halperin Donghi “Prólogo” XLVIII). Sarmiento vuelve a Argentina en 1855 y se instala en Buenos Aires; este mismo año se firma un tratado entre la Confederación y Buenos Aires por el cual se establece que el desmembramiento de esta provincia no afecta las leyes nacionales.

¹⁷³ Félix Frías, otro conspicuo miembro de la generación del 37 que, además, compartió con Sarmiento el destierro en Chile, resulta un ejemplo sobresaliente para esbozar los alcances de esta retórica pro migratoria en el proyecto de construcción de la nación. En un artículo de 1856, cuyo título precisa el

confinamiento en Chile, Sarmiento se preguntaba de forma metafórica en la célebre introducción al *Facundo*: “¿Hemos de cerrar voluntariamente la puerta a la inmigración europea que llama con golpes repetidos para poblar nuestros desiertos y *hacernos*, a la sombra de nuestro pabellón, *pueblo* innumerable como las arenas del mar?” (13; el destacado es mío). Las expectativas de progreso están cifradas –en el imaginario de los estos letrados– en la inmigración, pues la población vernácula, llámese indio o gaucho, se rechazaba debido a los rasgos negativos que se adjudicaban a cada tipo, como también se condenaba el influjo pernicioso de la herencia española. De modo muy extendido, para la generación del 37, la propuesta de construir una cultura nacional a partir de la teoría del trasplante a tierras vernáculas de sujetos extranjeros portadores de civilización estaba enlazada con la construcción imaginaria de un inmigrante deseado y, en tal sentido, la transformación del país se veía como una consecuencia directa su inserción: “Después de la Europa, ¿hay otro mundo cristiano civilizable y desierto que la América? ¿Hay en la América muchos pueblos que estén, como el argentino, llamados por lo pronto a recibir a la población europea que desborda como el líquido en un vaso?” (Sarmiento *Facundo* 31). De acuerdo con este tipo de pensamiento deductivo, solo resulta posible ingresar en la modernidad europeizando el país, y poblarlo permitiría convertir al desierto en una nación.

tópico “Sobre inmigración”, publicado en el periódico porteño *El Orden* resume los argumentos que sustentan dicha retórica en un párrafo que, si bien puede resultar un poco extenso, vale la pena citar debido a que condensa el ideario de la época de la élite letrada dirigente:

No es tanto las luces del siglo, como los hombres del siglo lo que importa hacer penetrar en medio de nosotros. De aquellas luces hacemos muy a menudo mal uso, y las convertimos frecuentemente en teas incendiarias. Pero el *extranjero* es el agente vivo, *el mejor conductor de la civilización*. El *hombre moralizado por la educación y por el hábito del trabajo*, es la lección más elocuente que pueda darse *al habitante indígena de Sudamérica*. El buen ejemplo fue en todo tiempo muy persuasivo, y la *presencia del hombre europeo*, esto es, el ejemplo inmediato de un hombre que conoce y practica los deberes de la familia, los que lo ligan a los demás hombres y a Dios, puede ser y será con el tiempo en estos países *el instrumento de que la Providencia se valga para extinguir los instintos semi-bárbaros, que pugnan por rechazar la benéfica influencia de la civilización que nos invade*” (46, reproducido por Halperin Donghi ; el destacado es mío).

Así, las ideas difundidas por la generación del 37 se plasmaron en iniciativas concretas para atraer la inmigración. A partir de 1852, el Estado toma un rol activo para incentivar la afluencia de europeos en particular: el Gobierno de la Confederación dicta una Constitución y emprende negociaciones para el establecimiento de colonias, mientras que el de Buenos Aires crea y subvenciona una comisión para promover el flujo de extranjeros en 1854, aunque ésta inicia sus funciones fehacientemente en 1857 (Devoto *Historia de la inmigración* 227). Las medidas se basaron en dos sistemas de colonización: público o privado. En el primero, el Estado (en especial, las provincias) ofrecían tierras a los colonos a escaso precio; en el segundo sistema, las tierras se vendían a bajo costo a empresarios, que, a su vez, las revendían a los inmigrantes, aunque debían cumplir con ciertas restricciones en cuanto a los rasgos de la colonia y los deberes y derechos de los colonos; también se concedieron posibilidades financieras para la obtención de maquinarias rurales y semillas. Tales programas promovieron, en principio, el desarrollo de asentamientos agrícolas en el litoral, en particular en Santa Fe y en Entre Ríos. Lo cierto es que en este período, conocido como de “organización nacional”, el movimiento inmigratorio aumentó en forma sostenida –al menos hasta la primera mitad de la década de 1870– bajo la anuencia del Estado y sustentada por el aliciente que significaba la bonanza económica de la Argentina. En cuanto a la inmigración a las ciudades en Argentina, indiferentemente de la extracción urbana o rural del lugar de proveniencia, el destino privilegiado era Buenos Aires; según el censo de 1869, el 41% del total de los inmigrantes se establecía allí; de los italianos emigrados al país, el 59% residía en esta ciudad, el 41% de los españoles y el 41% de los franceses; el segundo foco de atracción lo constituía la ciudad de Rosario, y luego Córdoba y Tucumán (Devoto *Historia de la inmigración* 230-237).

La dimensión educativa cobra en este contexto vital importancia en el plano más general de la política debido a la necesidad de integrar inmigrantes de distinto origen, lengua y costumbres a una cultura nacional, que se adecuara a las pautas de modernización del ideal europeo, en especial el modelo francés y se alejara de la herencia peninsular. El eslabonamiento entre políticas lingüísticas e inmigración, a partir de la pregunta articuladora “¿cómo hacer de la lengua heredada de la metrópoli una lengua propia?”, y la búsqueda de una modalidad nacional durante el siglo XIX y comienzos del XX han sido reconstruidos de modo muy minucioso por Ángela L. Di Tullio en *Políticas lingüísticas e inmigración: el caso argentino*. En este proceso de asimilación de los extranjeros, la educación primaria contribuyó a alfabetizarlos en la variedad estandarizada del español; en cambio, la escuela secundaria, cuyo bastión eran los colegios nacionales, tenía como cometido la formación de las élites. Hasta este entonces no se discutía la centralidad del latín en los planes de enseñanza, pues su aprendizaje era un signo de la distinción cultural.

No obstante, una vez puesto en marcha el programa esbozado por la generación del 37, este no dio en la práctica los resultados generados en la teoría: si bien las estrategias previstas para atraer un número masivo de inmigrantes fue exitosa, su ascendencia y nivel socio-cultural no resultó el esperado. Incluso algunos de los propios patrocinadores del plan inmigratorio condenaron con dureza la incoherencia entre la figura del inmigrante deseado de sus escritos iniciales –poblaciones inglesas y alemanas, como las que llegaron a Estados Unidos– y el inmigrante real, proveniente de la Europa latina. En el próximo período, el extranjero será visto como un bárbaro, en el sentido etimológico del término: el no-nacional¹⁷⁴.

¹⁷⁴ E. Benveniste (*Vocabulario de las instituciones indoeuropeas* 61-66, 231-232) esclarece que las nociones de extranjero y enemigo –como así también la de huésped– mantienen estrechas correspondencias en las lenguas indoeuropeas antiguas. Los usos arcaicos del griego *xenós* (por ejemplo, en Homero) y el latín *hostis* –igual en derecho que el ciudadano romano– designaban, en principio, al

Argentina entre 1880 y el Centenario: la consolidación del orden conservador y la construcción de la nacionalidad

(...) en mis momentos de duda amarga, cuando mis faros simpáticos se oscurecen, cuando la corrupción yanqui me subleva el corazón o la demagogia de media calle me enluta el espíritu en París, reposo en una confianza serena y me dejo adormecer por la suave visión del porvenir de la América del Sur. ¡Pareceme que allí brillará de nuevo el genio latino rejuvenecido, el que recogió la herencia del arte en Grecia, del gobierno en Roma, del que tantas cosas grandes ha hecho en el mundo, que ha fatigado la historia!

M. Cané *En viaje* 28

La elección presidencial de Julio Argentino Roca marca el inicio de un nuevo período en la historiografía argentina, señalado también como la República conservadora. El Partido Autonomista Nacional, tal era el nombre de la facción roquista, representaba una síntesis superadora de los dos partidos políticos que, luego de Caseros y hasta ese momento, habían polarizado la política argentina: el nacionalismo mitrista –que toma la denominación de Partido Nacional en 1874 para promover la candidatura a la presidencia de Nicolás Avellaneda– y el Partido Autonomista de Adolfo Alsina. De acuerdo con Terán (*Vida intelectual* 16), el propio roquismo contribuyó a fundar, como parte de su imagen autolegitimante, un discurso basado en la premisa de que se había ingresado en una nueva fase que clausuraba el pasado y conciliaba las posturas

huésped. El cambio en las instituciones romanas (ritos, acuerdos, tratados) determina que *hostis* pase a designar al enemigo, mientras *xenós* significa simplemente el extranjero, el no-nacional. Indica, además, que estos conceptos “solo pueden comprenderse partiendo de la idea de el extranjero es necesariamente un enemigo –y correlativamente, que el enemigo es necesariamente un extranjero. Precisamente porque el nacido afuera es *a priori* un enemigo, es por lo que se precisa un compromiso mutuo para establecer entre él y EGO, relaciones de hospitalidad” (*Vocabulario de las instituciones indoeuropeas* 232). La dialéctica acerca de cómo convertir al extranjero (potencialmente, un enemigo) en un ciudadano de la nación (“amigo”) ocupará el centro de interés del período subsiguiente.

antagónicas. El período presidencial de Roca (1880-1886) significó un gran avance en materia educativa en el país; durante este lapso de “administración y paz”, entre los meses de abril y mayo de 1882 y con motivo de la Exposición Continental de la Industria, se convocó en Buenos Aires el Congreso Pedagógico, denominado *Internacional* ya que se sumaron representantes de los países del Cono Sur; la delegación de Uruguay tuvo una destacada actuación a través de la representación de Francisco Berra¹⁷⁵, quien obtuvo el máximo reconocimiento por la obra presentada. Los debates –incluso en los puntos más álgidos, como la propuesta de secularizar la educación– y acuerdos alcanzados se consideran los puntos de partida de la ley de Educación Común 1420, aprobada el 8 de julio de 1884. Se creó también un Consejo Nacional de Educación (1881) que, debido a las discrepancias entre sus miembros, se disolvió a la brevedad y, en su lugar, se nombró una Comisión Nacional de Educación que fue la encargada de organizar el Congreso. Otros avances en materia educativa observan en la realización del Censo Escolar, el diseño de nuevos planes de estudio para el bachillerato y las escuelas normales y la promulgación de leyes para las universidades de Buenos Aires y Córdoba.

En este período, el gran crecimiento económico desplegado en Argentina entre 1870 y la primera mitad de la década de 1910, sumado al llamado aluvión inmigratorio, precipitaron los debates intelectuales y los discursos, entre los que incluimos los literarios, acerca de la configuración y definición de un imaginario del sujeto nacional. Además de este proceso interno, L. A. Bertoni (*Patriotas* 9-12) ha señalado un proceso

¹⁷⁵ Aunque de origen argentino, Francisco A. Berra (1844-1906) se formó como abogado en Uruguay, país en el que tuvo una destacada actuación en la enseñanza por sus profundos conocimientos en materia pedagógica. Se hizo conocido en Argentina a partir del Congreso Pedagógico de 1882, en el que obtuvo la medalla de oro por su obra, elogiada por el propio Sarmiento. Si bien regresó a nuestro país y se desempeñó como Director General de Escuelas en la provincia de Buenos Aires y como profesor de la Facultad de Filosofía y Letras, no tuvo en Buenos Aires la trascendencia que logró en el campo educativo uruguayo. Para un panorama más ajustado de su propuesta pedagógica y la participación en el Congreso Pedagógico de 1882, véase el artículo “Francisco Berra y la educación positivista en Uruguay (1874-1882)” de Marcelo D. Coll Cárdenas (consignado en la Bibliografía).

externo a nuestro país pero que condicionó el desarrollo de configuración de una sociedad nacional por ser el lugar de origen de los grupos inmigrantes: el inicio simultáneo de una nueva forma de constitución y de comprensión de las naciones y la nacionalidad en Europa. Para marcar un punto de inflexión en esta observación cabe citar la ya clásica conferencia *¿Qué es una nación?*¹⁷⁶ de Ernest. J. Renán (1823-1892), dictada en la Sorbona el 11 de mayo de 1882; en ella señala el fracaso de los ideólogos de la Revolución francesa, que intentaron aplicar el modelo de ciudades independientes de pocos habitantes como Roma a las vastas naciones europeas; paradigma que siguieron los letrados ilustrados y románticos del Cono Sur. Desliga también las cuestiones de raza, etnia o lengua como condicionantes exclusivos de la formación de la nación, correlaciones que habían resultado preponderantes en la formación de los estados nacionales de la Europa Moderna (Burke *Lenguas y comunidades* 88-89; Di Tullio *Políticas lingüísticas* 9-25); la analogía entre lengua e identidad proviene, a su vez, del topos imperial (Burke *Lenguas y comunidades* 30-31)¹⁷⁷, del que Nebrija se

¹⁷⁶ Para el análisis de la coyuntura política y filosófica y la filiación histórica en la que se encuentra inmerso el discurso de E. Renán, véase “Renán y el dilema francés de la nación” de Pablo Nocera. Cf. también el estudio crítico del filósofo y antropólogo Ernest Gellner (1925-1955) en el conocido capítulo “¿Qué es una nación?”, publicado en su obra *Naciones y nacionalismos*.

¹⁷⁷ Este topos se basa en la antigua idea de que todo lo que sucede en el mundo atraviesa una serie de etapas que van desde un principio a un final, o desde la infancia a la vejez. Si bien hubo algunas excepciones, la concepción más generalizada explicaba el cambio lingüístico en términos de corrupción. Entre los humanistas, Lorenzo Valla puso en correlación el florecimiento, esplendor y decadencia del latín con los del Imperio romano, observaciones que fueron tomadas por Nebrija y trasladadas al caso del castellano de la época para explicar su supremacía en la política de expansión territorial (Burke *Lenguas y comunidades* 31). Detrás de estas especulaciones subyace a la creencia en una lengua original de la humanidad que, debido a su corrupción, dio lugar a las lenguas del mundo: el mito de la torre de Babel. En el Cono Sur, Andrés Bello en la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847) expresa en el “Prólogo” sus temores ante el peligro de la decadencia del español en estas latitudes y reproduce los elementos retóricos convencionales del topos imperial:

Pero el mayor mal de todos, y el que, si no se ataja, va a privarnos de las inapreciables ventajas de un lenguaje común, es la avenida de neologismos de construcción, que inunda y enturbia mucha parte de lo que se escribe en América, y alterando la estructura del idioma, tiende a convertirlo en una multitud de dialectos irregulares, licenciosos, bárbaros; embriones de idiomas futuros, que durante una larga elaboración *reproducirían en América lo que fue la Europa en el tenebroso período de la corrupción del latín*. Chile, el Perú, Buenos Aires, México, hablarían cada uno su lengua, o por mejor decir, varias lenguas, como sucede en España, Italia y Francia, donde dominan ciertos idiomas provinciales, pero viven a su lado otros varios, *oponiendo estorbos a la difusión de las luces, a la ejecución de las leyes, a la administración del Estado, a la unidad nacional. Una lengua es como un cuerpo viviente: su vitalidad no consiste en la*

hizo eco al elevar el español al estatus del latín. Frente al organicismo y el determinismo que habían prevalecido hasta entonces, para la concepción de Renan la nación no resulta de la planificación, no es preexistente ni tampoco se improvisa sobre la marcha; supone un pasado común, por lo tanto es un resultado histórico; un proyecto de vida en comunidad, producto de la voluntad de los individuos representados en el sufragio de minorías, y, en conjunto, las naciones contribuyen a la obra común de la civilización.

En este escenario internacional, caracterizado por un clima expansionista de algunas potencias imperiales europeas que alentaban la formación de enclaves en tierras americanas como estrategia para obtener réditos económicos o políticos¹⁷⁸ (Bertoni *Patriotas* 9-40; Devoto *Historia* 255; Di Tullio *Políticas lingüísticas* 46), la cuestión de la nacionalidad adquirió nuevos y complejos matices. Se sumaba, además, la decepción frente a la afluencia de una inmigración masiva transoceánica europea que, empezaba a causar preocupación en la realidad rioplatense, pues el nutrido arribo de extranjeros no se correspondían con la imagen del inmigrante deseado: el plan inicial apuntaba a incentivar la llegada de sujetos provenientes del Norte de Europa, región que se concebía como más desarrollada económica y culturalmente, y atrajo, en cambio, a grupos del Mediterráneo, mayormente italianos y españoles de extracción social muy humilde. Pero también comenzaron a introducirse en el país otros grupos que, si bien no eran tan cuantiosos, resultaban –al menos– inesperados: turcos, otomanos, judíos provenientes de Rusia. El fenómeno se constituyó en el foco de atención de las élites gobernantes del 80 y generó un encendido debate acerca de las políticas que debían seguirse tanto en la captación de extranjeros como en su integración al país. Tanto

constante identidad de elementos, sino en la regular uniformidad de las funciones que éstos ejercen, y de que proceden la forma y la índole que distinguen al todo (13; el destacado es mío).

Sarmiento como Alberdi, precursores del proyecto inicial, fueron determinantes al puntualizar en el origen de los recién llegados el fracaso de su implementación.

El fenómeno inmigratorio comportó también, para los sectores dominantes, factores subversivos del orden público; es este marco de agitación social el que llevaría a uno de las plumas más conspicuas de la Generación del 80¹⁷⁹, Miguel Cané, a denunciar los agentes que habían introducido el desorden en el país: “los nihilistas rusos, los anarquistas franceses, los socialistas alemanes, los *fasci* italianos, los huelguistas de Inglaterra y Norte América, los cantones españoles, todos los descontentos” (en *Prosa ligera* 353-354). La expansión del conflicto desencadenó en 1902 la sanción de la *Ley de Residencia*, también conocida como *Ley Cané*¹⁸⁰, quien, en carácter de senador, presentó el proyecto de expulsión de extranjeros ante el Congreso Nacional. Sin juicio previo, el Poder Ejecutivo estaba autorizado a decretar la salida del país de los “agitadores”; de este modo, se buscaba frenar el avance de las masas y su activismo en la esfera política.

Otro punto candente de discusión era la falta de integración entre los grupos étnicos entre sí y a la nación. Tal situación era profundizada por la intervención de los países de origen de los inmigrantes en las colonias radicadas en el país. En el caso italiano, por ejemplo, el gobierno enviaba recursos económicos para las escuelas de su colectividad radicadas en Argentina. Como en otras comunidades (ruso, judíos, franceses, por nombrar algunos), el establecimiento de instituciones educativas tenía como finalidad conservar el sentido de pertenencia y el vínculo con la nación de origen de los ascendientes; los núcleos de la filiación se centraban en la enseñanza de la

¹⁷⁹ El grupo contó con la participación de miembros de diversa edad, origen y formación, tales como como Paul Groussac (1848-1929), Miguel Cané (1851-1905), Eduardo Wilde (1844-1913), Carlos Pellegrini (1846-1906), Luis Saenz Peña(1822-1907), Ernesto Quesada (1858-1926) y Joaquín V. González (1863-1934).

¹⁸⁰ La Ley 4.144 fue derogada recién en 1958, bajo el período presidencial de Arturo Frondizi (1908-1995).

lengua, la literatura, la historia y la geografía del país del que se provenía (Devoto *Historia* 255).

Frente a tal panorama, la generación del 80 esgrimió como posibles enmiendas de aquel horizonte que vislumbraba amenazante un proceso selectivo de migración, la educación pública y obligatoria –que tuvo en Sarmiento su más ferviente gestor– y la nacionalización de los inmigrantes, esto es, su conversión en ciudadanos del Estado argentino (Devoto *Historia de la inmigración* 230-237). Para tener un diagnóstico ajustado de la situación reproducimos las palabras de (57) Terán: “(...) en ese lapso se produce una “disputa por la nación” entroncada en la polémica por definir y/o redefinir un modelo de nacionalización para las masas y una nueva identidad nacional, querella que en sus terminales colocará, junto con aquel nacionalismo imitativo y universalista, otro de carácter diacrítico, esencialista y culturalista”. Como se ha visto en apartados anteriores, la Generación del 37 resolvió la disputa simbólica por la cuestión de la nación a través de un proyecto que preveía, de modo muy simplificado, poblar el desierto argentino con inmigrantes europeos y, en el ámbito cultural, el abandono del clasicismo grecolatino, fundamento de la generación iluminista; la búsqueda de una nueva identidad y de una cultura original y moderna debía darse a través del paradigma romántico. Entre 1880 y fines del siglo, los discursos de los hombres más encumbrados de la intelectualidad porteña mutaron del optimismo y la confianza desmedida en el progreso, el cosmopolitismo y la grandeza de la nación hacia del al pesimismo: la percepción del inmigrante como una amenaza y un agente desintegrador de la identidad nacional. Frente a este panorama, emergieron dos propuestas fundadas en alternativas muy distanciadas entre sí, en tanto una versión propugnaba la continuidad con un pasado prestigioso (“la edad de oro del mundo clásico”) y la otra línea se proyectaba hacia la idea de progreso y futuro. Es decir, un subterfugio promovía el retorno a la

cultura clásica grecolatina, fuente en la que abreva humanismo, como modo de restaurar valores “universales”. La otra opción, afianzada en las pautas de la modernización, privilegió el positivismo como sistema filosófico-científico para proporcionar un diagnóstico y un plan de acción concretos y concertados con los requerimientos de los nuevos tiempos y la problemática emergente. En los párrafos subsiguientes se describen de modo sucinto los fundamentos de cada propuesta.

Los sectores letrados, en un escenario sobredeterminado por el creciente aluvión inmigratorio no deseado, los peligros de la modernización y del crecimiento desmedido de Buenos Aires y la inversión de los valores morales (acumulación, especulación financiera, lucro, ascenso) a causa del mercantilismo, verán en el cultivo de los estudios clásicos un reducto del humanismo que se busca recuperar. Dentro del estrato ideológico de la Generación del 80, puede considerarse a Miguel Cané y a Calixto Oyuela como los autores más representativos de la estética clásica y del pensamiento de la clase dirigente respecto de la cuestión nacional, problemática que vuelve con renovado vigor y dominará la escena política y cultural hasta la celebración del Centenario. Miguel Cané considera, como ya lo había planteado Sarmiento en un contexto muy diferente¹⁸¹, que los males de la nueva barbarie –extranjería y mercantilización– solo pueden ser resueltos “desde arriba” (Terán 60); en este sentido puede marcarse una continuidad en la concepción de los sectores dominantes argentinos a lo largo del siglo XIX acerca de su auto-representación como guías legítimos de los destinos sociales¹⁸². La creación de la Facultad de Filosofía y Letras (1896), de la que

¹⁸¹ Cf. el apartado “La puesta en marcha de la nación: el movimiento romántico del Río de la Plata” en este mismo capítulo.

¹⁸² Los avatares de su creación están sujetos a los derroteros históricos de la Universidad de Buenos Aires, refundada en la década de 1860, una vez clausurada la etapa rosista, bajo la rectoría (1861-1873) de Juan María Gutiérrez. Si bien se consideraba importante, el estudio de las letras se encontraba subsumido al interior de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Durante el rectorado de Vicente Fidel López, en 1874, se lleva a cabo un intento de erigir una “Facultad de Humanidades y Filosofía” bajo la orientación de los estudios clásicos, pero el proyecto naufraga ese mismo año. Habrá dos intentos sucesivos (el

Miguel Cané fue el primer decano, puede traducirse como la puesta en práctica del programa del cultivo y recuperación de la tradición clásica¹⁸³. Tal propósito queda manifiesto en los discursos de Cané “La enseñanza clásica”, proferido el 20 de octubre de 1901 durante el acto de colación de grado, y “El espíritu universitario y el método científico”, pronunciado en 1904 el seno de la Facultad en el acto de transmisión del decanato. En estos discursos, en especial en el primero, Cané polemiza con las tendencias utilitaristas en educación. En este punto, resulta necesario precisar el estado de los estudios humanistas hasta ese momento.

En tal sentido, la enseñanza secundaria fue adquiriendo una tendencia utilitaria y “práctica” cada vez más marcada; orientación que fue relegando al latín en los sucesivos cambios de programas y planes curriculares promovidos desde el Estado. Entre 1863 y 1916 se realizaron 17 cambios de planes de estudio (Dussel “Curriculum” 3). La reforma del plan de estudios del bachillerato efectuada en 1891 mantuvo la enseñanza del latín, aunque se incluyeron algunos contenidos prácticos y las denominadas “humanidades modernas”. Durante la presidencia de Luis Sáenz Peña (1892-1895), se estableció un nuevo plan de estudios que redujo la enseñanza del latín y acentuó el utilitarismo en materia educativa. En el marco del mandato de José Evaristo Uriburu (1895-1898) se enfatiza la directriz instrumentalista: la Escuela Normal de Maestros de Rosario se convierte en Escuela de Comercio; en Buenos Aires se crea la primera Escuela de Comercio para mujeres como anexo de la Escuela Normal N° 2; en 1897,

primero, en 1881; el posterior, en 1888) de establecer la Facultad, pero ambos fracasan. En 1895 el estudio de las letras es suprimido en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. El impulso para la creación definitiva de la facultad de Filosofía y Letras se produce en 1896, por decreto del Poder Ejecutivo, bajo la presidencia de José E. Uriburu; se nombraron como miembros del Consejo Académico a Bartolomé Mitre, Bernardo de Irigoyen, Ricardo Gutiérrez, Rafael Obligado, Joaquín V. González, Paul Groussac, Carlos Pellegrini y Lorenzo Anadón.

¹⁸³ “Justamente, el proyecto de facultad de Filosofía y Letras que imaginó permite replicar la representación de una sociedad escindida entre habitantes laboriosos, prácticos e instruidos en una especialización científica, por un lado, y por el otro un sector letrado, dotado de la máxima espiritualidad y universalidad” (Terán 75).

se crea el Departamento Industrial anexo a la Escuela de Comercio de la Nación; en octubre de 1898, se aprueba por decreto el plan de estudios elevado por el Ingeniero Otto Krause para la incorporación, dentro del Departamento Industrial, de los Cursos de Mecánica, Química y Maestro Mayor de Obras. En el segundo gobierno de Roca (1898-1904), se intensifica esta dirección pragmática: en 1899, el Departamento Industrial se transforma en la Escuela Industrial de la Nación, bajo la dirección del Ingeniero Otto Krause. Durante este período tuvo lugar una de las primeras propuestas radicales de intento de reforma de la escuela media. El proyecto presentado por el ministro de Instrucción Pública Osvaldo Magnasco (1864-1920), *Plan de Enseñanza General y Universitaria*, proponía sustituir los colegios nacionales de las provincias por una organización descentralizada de institutos de enseñanza práctica, industriales y agrícolas, más ligados a la economía del interior; la primera asignatura que resultaría eliminada en la reducción de los contenidos humanistas sería el latín. Identificado con un positivismo autoritario (Dussel “Curriculum 4), Magnasco planteaba cerrar la mayor parte de los colegios nacionales del interior, sin detrimento de los cuatro colegios nacionales que existían en Buenos Aires: solo se mantendrían en funcionamiento el de Córdoba, el de Tucumán, el de Mendoza, el de Rosario y el de Concepción del Uruguay. Pese al intento de reducción y a las críticas al sistema humanista, Dussel (“Curriculum” 4-5) destaca que, sin embargo, Magnasco abogaba por un curriculum estrictamente literario para los colegios nacionales que sobrevivieran. Este proyecto generó un arduo debate en la Cámara de Diputados; la figura más relevante de la oposición, también enrolado en la corriente del positivismo, Alejandro Carbó (1862-1930), “sostuvo que se introducía la educación técnica para desviar la ola de ascenso popular hacia la educación superior y defendió el programa de los colegios nacionales” (Puiggrós 94); la educación humanista que se impartía en estas instituciones posibilitaba

el acceso a la universidad y, por consiguiente, la movilidad social. El proyecto fue rechazado en la Cámara y recibió la desaprobación tanto de los liberales laicos como de los clericales: el diario *La Nación* –fundado por Mitre, quien, a su vez, había creado los colegios nacionales durante su mandato– inició una campaña de desprestigio en contra del ministro¹⁸⁴ y también los sectores católicos se opusieron a la supresión del latín. La polémica terminó con la renuncia de Magnasco y el fin de su carrera política¹⁸⁵.

A propósito de esta “campaña” contra los estudios clásicos, en su discurso “La enseñanza clásica”, Cané expresa la falta de preocupación respecto de ese rumor pues, aunque la Facultad no haya contado con favores oficiales

no nos impide creer que el presidente actual de la República, soldado culto como el que más, sea incapaz de poner en ejercicio el poder inmenso que la constitución y el orden actual de ideas le confieren, para darse el placer de rebajar el alma de dos o tres generaciones de argentinos. Del mismo modo, nunca pudimos creer que el joven ministro de instrucción pública, antecesor del que nos honra con su presencia, llegara un día a levantar su escudo irreverente contra la vieja *alma mater*

¹⁸⁴ Para conocer los detalles de este enfrentamiento y el ataque de Magnasco al capital ferroviario británico, considerado motor del progreso en la época, véase *Revolución y contrarrevolución en la Argentina* de Jorge Abelardo Ramos.

¹⁸⁵ Estos episodios han sido recreados en clave paródica por el escritor puntano Eduardo Belgrano Rawson (1943-) en *Noticias secretas de América* (1998), título homónimo de un libro que existió y fue publicado en Inglaterra hacia 1825 y se trataba de un informe secreto para la Corona española escrito por los jóvenes Antonio Ulloa y Jorge Juan. De forma humorística, Belgrano Rawson revisita el pasado a través de una crónica no oficial:

Con tanta polémica al fuego, hasta el idioma de la Iglesia cayó en la volteada, cuando el ministro de Educación se mandó contra los latines durante la presidencia del Zorro. Osvaldo Magnasco provocó la furia de medio país al arremeter de pasada sobre la sagrada figura de los bachilleres. Menos Licenciados en griego y más técnicos en Lechería. (...) Sin embargo Magnasco era un latinista fino, capaz de pasar al castellano hasta la última "Oda" de Horacio. Pero había tenido la tonta idea de criticarle al Generalísimo su traducción de *La Divina Comedia*. ¿Qué necesidad hay de meterse con el tipo más importante de la República?, le reprochaba su esposa. "Está plagada de errores", refunfuñaba Magnasco. "Eso te pasa al meterse con autores intraducibles", añadió comprensivamente. Los acólitos del Generalísimo jamás se lo perdonaron, mientras los diarios aprovechaban para remover el cuchillo. Al final los diputados destrozaron el proyecto y el Zorro echó su ministro a las fieras.

que modeló su inteligencia adolescente y llenó de sueños e ilusiones su corazón juvenil (51).

Las alusiones a Roca¹⁸⁶ y a Magnasco resultan evidentes. En el mismo discurso, más adelante, Cané va a refutar otro de los argumentos que sostuvo Magnasco como fundamento de su fallida reforma. El otrora ministro atribuía los fallas del sistema educativo argentino a la influencia de los franceses, “a quienes describió como inclinados hacia el «exotismo lírico, el clasicismo antiguo, la civilización decadente, la cultura ociosa»” (Dussel “Curriculum” 4); proponía, en cambio, seguir los modelos norteamericano y alemán, más afines a las necesidades prácticas del mundo moderno. Sin embargo, Cané objeta esa representación y señala que es en Alemania, donde “la cultura del espíritu, en la educación alemana se hace más clásica e intensiva, coincidiendo precisamente esa admirable florescencia intelectual con el mayor desarrollo de la ciencia, de la industria, del comercio y del poderío militar” (“La enseñanza clásica” 57). En una extensa nota que anexa a la publicación de este discurso, Cané se dirige a quienes citan a Alemania “como el modelo de los países cuyo extraordinario desenvolvimiento político, económico, industrial y comercial ha coincidido con la reforma de la educación secundaria, *por el abandono de los estudios*

¹⁸⁶ Leopoldo Lugones, en su ensayo biográfico inconcluso acerca de Roca (1938), pone de relieve sus cualidades de oratoria, temple y su condición de hombre de acción, modeladas por su educación clásica en el Colegio del Uruguay: “(...) de modo que cuando al hojear las calificaciones del alumno Roca, lo hallamos por lo común sobresaliente o bueno con voto de tal en todos los ramos, sabemos a ciencia cierta que fue sólida la base de su instrucción. Así, sobre todo, en la gramática y el latín que tanto prueban la voluntad como el discurso” (88). En 1859, Roca rinde los exámenes finales para ingresar a las armas con excelentes calificaciones, “el mejor resultado de sus correspondió al latín, o sea la asignatura más ardua, durante todo el trienio. De ahí, a no dudar, la predilección que siempre manifestó por Plutarco o Virgilio” (94). Su condición militar no estaba reñida con el carácter de hombre letrado, signo de distinción social necesario para integrar la minoría dirigente oligárquica. Valiéndose de la figura retórica de la hipálage, Lugones configura una escena de lectura en plena campaña que tiene como protagonista al futuro “jefe” de la nación: “A su tienda *estudiosa*, donde el jefe del Estado Mayor habíalo encontrado una vez, Tito Livio, si no fué César, en mano, llególe la designación de segundo jefe del batallón Salta propuesta por aquel superior al generalísimo, para quien, *letrado* como era, no hubo mejor recomendación que el recuerdo oportuno de ese episodio ejemplar. Autodidacto él, y entroncada a la misma cepa de bronce su erudición asombrosa, el sabor *clásico* viene solo en esta anécdota de *varones de Plutarco*” (110).

clásicos y la adopción de programas prácticos” (“La enseñanza clásica” 57; el destacado es mío). Estos argumentos, esgrimidos por Magnasco, son rebatidos en forma sistemática y contundente por Cané, para quien, en el sistema educativo alemán, precisamente el latín es el elemento que permite la reserva espiritual aún en un marco modernizador y científicista. En 1817, los establecimientos educativos germanos se escindieron en dos órdenes: los *gimnasios*, que preparan para las profesiones *liberales* y mantienen el monopolio de las lenguas clásicas y las bellas letras, y las escuelas *reales*, para las *aplicadas* (industriales o comerciales), con predominio de las lenguas modernas. La división tajante entre ambas modalidades, sumada al peligro de que los alumnos de las escuelas reales vieran obturado el acceso a las carreras universitarias, obligó a buscar un factor conciliador y la solución se encontró en la implementación de la enseñanza de la lengua latina en estas instituciones; esta disposición generó un tercer tipo de establecimiento que mixturó ya desde el nombre, *realgimnasios*, las dos variantes y en ellos se enseñó el latín sin el griego. En esta línea argumental, tres años después, en otro discurso público Cané polemiza con los detractores de la enseñanza del latín en nuestro país expresando que el latín, “después de haber sido vehículo, método, oxígeno, todo, para la inteligencia humana, *es hoy elegido por aquellos que exteriorizan y objetivan siempre las deficiencias propias, como el macho cabrío que debe cargar con todas las responsabilidades y todas las maldiciones*” (“El espíritu universitario” 39; el destacado es mío). En este contrapunto, la representación que prevalecerá en el imaginario nacional de entresiglos es la sostenida por Cané y el grupo letrado hegemónico. Acorde con esta tesitura, Terán señala que, en el período demarcado, prevalecían dos paradigmas educativos antagónicos: la universidad francesa, representada en las escuelas profesionales y los establecimientos de investigación, y la alemana, enciclopédica y humanista (74-75). La configuración de un curriculum

humanista de base enciclopedista apuntaba a formar, sobre la base de una aristocracia cultural, una élite destinada “al cumplimiento de la obra nacional de regeneración política” (Cané “La enseñanza clásica” 62). La cifra de la cultura humanista está representada por el latín, como queda manifiesto en la minuciosa descripción del modelo alemán, pues “la cultura que su estudio da, no sólo únicamente por él se obtiene, sino que en ninguna parte es más indispensable que en nuestro ambiente” (Cané “El espíritu universitario” 39). Curiosa paradoja del destino, Miguel Cané, cuyo padre –como ya se ha referido– había iniciado a Alberdi en la lectura de Rousseau durante las clases de latín, proclama como imprescindible no solo estudiar “la lengua, sino también la literatura latina, desde los monumentos grandiosos que el mundo romano nos ha legado, hasta los escasos fragmentos de obras perdidas” (“El espíritu universitario” 39). Una vez más, los estudios clásicos operan como una marca de distinción social, en el sentido que Bordieu da al término, pues definen una cultura dominante aristocrática y la superioridad de los criollos patricios frente a los extranjeros. Pero constituyen también un modo de estimular identidades individuales (Dussel “Curriculum” 4), ya que la concepción estética clásica propiciaba el dominio de las pasiones e inclinaciones del hombre. Este ideal de elevar al hombre a través de la educación por el arte de orientación clásica, de lograr la conjunción entre armonía y moral frente a la fragmentación moderna, se entronca –siguiendo a Terán (77-79)– con los postulados éticos y estéticos de Friedrich Schiller (1759-1805), figura cúspide del movimiento denominado *Clasicismo de Weimar*¹⁸⁷. La “operación clasicismo” (Stenzel

¹⁸⁷ Se conoce con este nombre (en alemán, *Weimarer Klassik* o *Deutsche Klassik*) a un período de la historia alemana –por lo general, referido al lapso 1795-1805 o, en forma menos frecuente, a las dos o tres décadas entre fines del siglo XVIII y principios del XIX–, considerado el *siglo clásico*, en tanto representa el apogeo y la superioridad de la cultura y la literatura nacional en esa lengua sobre la base de los modelos clásicos grecolatinos, que le imprimen carácter universal. De acuerdo con Stenzel (201), la expresión aparece por primera vez en 1839 en la *Historia de la literatura* de Heinrich Laube (1806-1884) y designa un origen del progreso de la literatura nacional cuya perfección será alcanzada con la conquista de la unidad nacional. Debido a la crisis política que ocurre entre 1830-1840, la historiografía se propone “rehabilitar” las figuras del Goethe y Schiller, máxima manifestación del espíritu y los valores de la

192) tiene como objeto –emulando los procesos llevados a cabo en Alemania pero también en Francia– fijar un período cumbre de la literatura nacional estampándole un sello universal. En el país germano, además, el concepto de *klassik* es la vía para, por una parte, diferenciar las tendencias clásicas de las románticas y, por otra, asentar en el imaginario una idea de unidad nacional, proceso legitimado a través del florecimiento y la perfección literaria de inspiración preferentemente griega. Esta fórmula es la que un grupo hegemónico de la década de 1880 pretende replicar en Argentina, tal como lo ejemplifica Cané con “el fenómeno admirable de la Alemania, esto es, la coincidencia del mayor desenvolvimiento de los estudios clásicos con el más vigoroso desarrollo de la potencia nacional” (“La enseñanza clásica” 50). Así, lo clásico se entiende como la afirmación de la superioridad y la excelencia del espíritu nacional, modelado por la armonía estética, filosófica y moral proyectada de acuerdo con las coordenadas de la antigüedad grecolatina. De allí que en 1904, Cané proclamara públicamente que “el porvenir intelectual de nuestro país” (*Discursos* 19) está reservado a la Facultad de Filosofía y Letras, único ámbito donde se preservan los estudios “elevados”. En la configuración discursiva de la élite clasicista, el contraejemplo es la Facultad de Derecho; con tono apocalíptico Cané sostiene que, al excluir el estudio de las letras de la Antigüedad grecolatina en pro del “especialismo” (“El espíritu” 25), la Facultad de Derecho “ha muerto de aislamiento, que es la tuberculosis especial de los centros de cultura cuyos órganos no se adaptan bien a las funciones para que se crean” (“El espíritu” 22-23); ante esta “catástrofe” de matriz biológica, “las gentes se han quedado un poco como los indios de Colón ante el eclipse que tan bien explotó el ilustre navegante” (“El espíritu” 22). Ante la amenaza de la otredad que componen la barbarie

nacionalidad germana expresados a través de una literatura propia. Para Laube, la unión de los dos genios de Weimar daría cuenta de “lo mejor y lo más sublime por lo que Alemania pueda vanagloriarse” (como aparece citado por Stenzel 202). Para un análisis de los dispositivos discursivos que posibilitan la construcción del *clasicismo* como un espacio jerarquizado en el marco de la cultura de un país, véase Stenzel.

extranjera y, dentro de la propia oligarquía, la de un sector “iletrado”, para la configuración de un *nosotros* solo se vislumbra como alternativa la formación de una aristocracia social e intelectual *clásica* –en su sentido etimológico de ‘primera clase’–, y neohumanista:

El hombre moderno, *de alta cultura*, no es, ni puede ser, el producto único de una escuela especial; para darse cuenta clara y precisa de todo lo que necesita saber si quiere mantener elevada su inteligencia, requiere, no el haber agotado las enseñanzas parciales, sino haberse habituado a las generalizaciones fecundas, que solo apoyándose en el espíritu universitario se alcanzan (el destacado es mío; Cané “El espíritu” 25).

Mientras tanto, el positivismo comienza a hacerse cada vez más patente a ambos lados del Río de la Plata; su momento de auge en el pensamiento argentino está fijado entre 1880 y 1910, encabalgado entre dos siglos. Y es su impacto en el grupo dirigente vernáculo el que acusa Cané, en tanto representante del “espiritualismo estetizante” (Terán 10), al hacer referencia en forma insistente acerca del peligro que comportan los saberes especializados. Terán (83) advierte acerca de los recaudos que deben tomarse al momento de usar la categoría “positivismo” en este ámbito; tal como sucedió con los postulados del temprano movimiento romántico local, el positivismo no fue una importación y aplicación acrítica de ideas filosóficas rectoras y metodologías probadas. A cambio, el filósofo propone la designación “cultura científica” (Terán 9), que subsume tendencias diversas como el vitalismo, el decadentismo, el biologismo o naturalismo, entre otras; además, muchos de los intelectuales identificados con este rótulo “no cumplen cabalmente con el canon desarrollado desde Comte hasta Spencer” (Terán 9), teorías dominantes –en particular la del inglés– en este período de la cultura

argentina. Como modo de contrarrestar los efectos temidos del proceso de modernización en curso y dar forma a un imaginario nacional, la noción de “cultura científica” se define como “conjunto de intervenciones teóricas que reconocen el prestigio de la ciencia como dadora de legitimidad de sus propias intervenciones” (Terán 9). Los agentes culturales identificados con estas ideas también encontraron en el sistema educativo una vía para encauzar su proyecto de homogeneización de la nación. La penetración del positivismo puede observarse en Sarmiento (Terán 85), en el ya nombrado Congreso Pedagógico celebrado en Buenos Aires en 1882, cuando estalló el conflicto resumido en la fórmula simplificadora *católicos versus laicistas*, o en el intento de reforma elevado por O. Magnasco bajo firma autorizada del presidente Roca. En materia de pedagogía, el positivismo comtiano, ensamblado con el materialismo y el darwinismo, se introdujo principalmente de la mano del director de estudios Pedro Scalabrini (1848-1916) en la Escuela Normal de Paraná, cuna del normalismo, (Roig 172). Sin embargo, Puiggrós (96) indica que los normalistas no implementaron un positivismo ortodoxo sino mediado por los problemas cotidianos, las luchas políticas y las convicciones preexistentes¹⁸⁸. En esta etapa, el afán de los pedagogos positivistas consistía en la clasificación de los alumnos a través de distintas formas de registro (asistencia, conducta, calificaciones) e incluso en laboratorios, como dispusieron Víctor Mercante (1870-1934) y Alfredo D. Calcagno (1891-1962) en las escuelas normales y, posteriormente, en la Universidad Nacional de La Plata: las taxonomías se establecían a partir de la correlación entre medidas físicas, intelectual, moral y cultural de los sujetos. Asimismo, la determinación a través de la herencia y las normas del higienismo intervinieron también en la concepción normalista enmarcada en el nacionalismo

¹⁸⁸ Puiggrós (91-102) distingue dos directrices dentro del normalismo argentino: los normalizadores comprometidos con la oligarquía nacionalista y, en consecuencia, sostenedores del *statu quo* a través del establecimiento de principios rectores positivistas, tales como la selección de la población o normas de conducta y salubridad; la segunda variante era la conformada por los *democrático-radicalizados*, expresaron el antipositivismo y actuaron en defensa de la pluralidad y la igualdad escolar y social.

oligárquico. En líneas generales, esta postura alentaba la diversificación de los estudios medios: enciclopedistas y fundados en el estudio de las lenguas modernas para quienes siguieran una educación superior universitaria; especializados, en correlación con los adelantos científicos y técnicos, para el mundo del trabajo. En 1905, Joaquín V. González, en calidad de Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la presidencia de Quintana –antes había desempeñado este cargo bajo el mandato roquista–, envía un proyecto de reforma de la enseñanza secundaria. Sobre la base de la hibridación de teorías en desarrollo en los primeros años del siglo en los Estados Unidos y Francia, el proyecto patrocinaba la ampliación del ciclo secundario a seis años: una primera etapa de cuatro años comprendía los “estudios generales”; la segunda, de dos años, se orientaba a una cierta especialización en las áreas de Ciencias y Letras (Crispiani 69). En este plan de estudios se propugnaba abolir el latín de los estudios secundarios:

La idea central del proyecto de ley era lograr una instrucción secundaria que fuera a la vez “científica” y “nacional”, para lo que se propugnaba la eliminación de los estudios clásicos, básicamente de la enseñanza de griego y de latín, saberes considerados demasiado abstractos en una edad estratégica en la formación intelectual de los ciudadanos, cuyo lugar habría de ser ocupado por un conjunto de asignaturas de corte ciertamente humanístico pero con una clara orientación “práctica”, como ser Instrucción Cívica, Historia y Geografía argentinas, etc. (Crispiani 70).

Entre los argumentos para la erradicación de los estudios clásicos sostenidos por Joaquín V. González, se enuncia el de la carencia de profesores capacitados para impartir tales disciplinas (Del Col 11). En clara alusión a este juicio, Miguel Cané, en el discurso pronunciado en octubre de 1901 en el acto de colación de la Facultad de

Filosofía y Letras, y frente a la presencia de Joaquín V. González en carácter de Ministro de Instrucción Pública del roquismo, pregona:

Agregan esos señores del bando a que me refiero –y en el que se argumenta duro y parejo, – que ese innegable fracaso de nuestra instrucción secundaria en los últimos años proviene precisamente de que, durante los mismos, no se han hecho estudios clásicos ni cosa parecida. Y como, a fuer de lógicos que son, tienen que proponer una causa determinante de esa decadencia, afirman que ésta proviene de la absoluta y persistente deficiencia de la inmensa mayoría de los profesores encargados de dar dicha segunda enseñanza. (...) Dan esos señores gran importancia al cuerpo docente en la instrucción secundaria (...) (“La enseñanza clásica” 52-53).

En resumidas cuentas, para una y otra concepción el punto neurálgico de la querrela estaba centrado en la orientación –clásica o moderna– de los colegios nacionales en los que se formaba la élite dirigente.

Capítulo 3

Una “centella de la libertad civil”: el papel de la *Gramática latina* de Bello en la construcción de la nación republicana

3.1. El lugar del latín en la reforma cultural chilena post-independentista

Suponemos decidida la cuestión acerca de la importancia y utilidad de los estudios clásicos, como fundamento de toda educación liberal; y dando un paso más, nos proponemos inquirir cuál sea el mejor modo de hacerlos.

Andrés Bello (1781-1865)

Con esta categórica sentencia, pronunciada en 1831 en *El Araucano* –órgano periodístico de difusión del orden conservador chileno¹⁸⁹–, el polígrafo venezolano inicia un artículo que compendia sus ideas respecto de la enseñanza de la lengua latina y pretende clausurar la contienda por la inclusión de las disciplinas clásicas en la enseñanza media en el país trasandino. Incluso va más allá y postula la necesidad de revisar el método y proporcionar instrumentos didácticos adecuados para su transmisión.

Tales ideas están ligadas no solo a cambios de corte teórico en el área de la lingüística sino a acontecimientos externos, políticos e históricos, que se tradujeron en

¹⁸⁹ El periodista y crítico literario Raúl Silva Castro (1903-1970) analiza las vicisitudes de *El Araucano* entre 1830, fundado como instrumento del orden político conocido como “portaliano” bajo la dirección de José Manuel Gandarillas (1789-1842), y 1877, fecha en que se publicó el último número: “En septiembre de 1830 se publicaba el primer número de *El Araucano*, periódico semanal al que se confió desde el primer instante la misión de hacer la defensa y el esclarecimiento de las medidas gubernativas, en artículos ponderados, serios, escritos con circunspección y elegancia de forma” (“Portales” 167). Aunque se acota que, a pesar de ser un órgano del ministerio, disentía en algunos casos con las disposiciones del gobierno, como se refrenda a través de una carta de José Joaquín Prieto a O’Higgins. Ana María Stiven (“El exilio”) destaca que, en la consolidación del sistema republicano chileno, fue fundamental la prensa como espacio privilegiado de debate acerca de los imaginarios de nación y también para la definición del campo cultural, área en que la lengua, la literatura y la educación –junto con la historiografía y la religión– tuvieron un papel predominante. La primera ley de imprenta se dictó en 1828 y, según el dato aportado por José Peláez y Tapia (1927), entre la fecha de promulgación y 1851 se publicaron 152 periódicos con más de un número (citado en Stiven “El exilio” 418). Si bien Stiven da por sentado que Bello fue director de *El Araucano* desde 1830 (“El exilio” 420), Silva Castro indica que, de acuerdo con los indicios que describe en su investigación, “podría inferirse que Bello tomó a su cargo la redacción editorial de *El Araucano* y todas las funciones que competen a un director de diario, a fines de 1835 (...)” (“Portales” 169), aunque a partir de septiembre de 1830 había asumido la responsabilidad de conducir la parte literaria y científica (“Portales” 168).

reformas en el sistema educativo. En tal sentido, Chile fue uno de los países que, una vez lograda la independencia y ya en el proceso de configuración de la república, emprendió la reforma cultural promovida por figuras vernáculas, exiliados argentinos e intelectuales reconocidos que fueron convocados a prestar servicios en aquel país. En el marco del proyecto republicano (hispano)americano¹⁹⁰, la educación de los ciudadanos era uno de los principios constituyentes del programa de acción política, el motor del progreso y la empresa a la que era prioritario destinar esfuerzos y recursos¹⁹¹. Como afirma Gabriela Ossenbach Sauter (“Andrés Bello” 21), “la organización del sistema educativo chileno resultaba peculiar no sólo porque se organizó muy temprano con respecto al resto de los países latinoamericanos, sino también porque en su estructura originaria se le concedió a la Universidad un papel muy destacado en la dirección de todos los niveles de la enseñanza”. Por tal motivo, para realizar una reforma profunda respecto del pasado colonial, la tarea inmediata a la emancipación política de España que emprendieron los ilustrados hispanoamericanos consistió en despojar —a través de la clausura, reforma o fundación de instituciones educativas—, a los estamentos del régimen colonial de la formación de las élites y reorganizar la estructura educativa sobre la base de las demandas e intereses de los nuevos Estados republicanos. Como es bien conocido, el orden eclesiástico —en especial jesuitas y dominicos, pero también agustinos, franciscanos, mercedarios entre los más destacados— monopolizó el ámbito

¹⁹⁰ Luego de las guerras de independencia, que posibilitaron la ruptura de los lazos coloniales con España, la mayor parte de los países de América del Sur adoptó como orden político el sistema republicano; con la salvedad de Brasil, colonia de la corona portuguesa, que, si bien promulga su independencia en 1822, mantiene el régimen monárquico hasta 1889, fecha en que finalmente se proclama la República. Como es conocido, los orígenes del movimiento independentista hispanoamericano se remontan a los modelos de la denominada Guerra de independencia de los Estados Unidos (1775-1783) y a la Revolución francesa (1789-1799) (Guerra *Modernidad*); la incorporación de estos ideales revolucionarios permitió a nuestros insurrectos poner fin al gobierno de la metrópoli y alumbrar las nuevas naciones bajo una ideología republicana que representaba el paradigma del mundo civilizado.

¹⁹¹ De acuerdo con Nicolás Cruz (*El surgimiento* 8), en Chile se le concedió mayor importancia a la educación media que a la elemental, descuidada por parte de los primeros gobiernos republicanos. En la agenda política estatal, el sistema de enseñanza primario también fue relegado ante la instrucción universitaria, cuya implementación interesó sobremanera a las autoridades de la época.

de la educación en (Hispano)américa durante el período monárquico. A partir de la Independencia, el ideario de sistema educacional, deudor del revolucionario francés, se concibe como estatal y la enseñanza privada también será regulada por el gobierno; los sucesos de 1810 posibilitaron en 1811 la creación de un colegio de carácter nacional que fusionara los establecimientos preexistentes y estuviera bajo la dirección del Estado¹⁹². En otras palabras, las preocupaciones inherentes al nuevo sistema, el orden social y la formación y el compromiso político de los ciudadanos, constituyeron el eje sobre el cual se articuló el nuevo programa pedagógico desde una concepción de la educación que, sin embargo, no abandonó el sesgo elitista de las antiguas universidades coloniales¹⁹³.

¹⁹² En contadas ocasiones, también los cabildos intentaron ocuparse del tema pero encontraron muchas restricciones en cuanto a financiamiento o permisos por parte de la corona. En este aspecto en particular, Sol Serrano (*Universidad y nación* 30) propone como ejemplo la petición formulada en 1580 por el Cabildo de Santiago, y avalada por el Obispo, para crear una escuela de gramática –en ese período, solo se usaba esta denominación para la latina–; el rey la autorizó con la salvedad de que debía autofinanciarse, aunque luego no se encontró un profesor competente y, finalmente, fueron los dominicos quienes se encargaron de dictarla. A principios del siglo XIX, Chile contaba con escuelas elementales, el Convictorio Carolino, el Seminario Conciliar y, en el nivel superior, la Universidad de San Felipe. La Real Academia de San Luis, fundada en 1797 por Manuel de Salas (1754-1841), fue la primera institución chilena de dominio laico. Años más tarde, dicha Academia sería el andamiaje del Instituto Nacional. El propio Manuel de Salas, Juan Egaña (1769-1836) y Camilo Henríquez (1769-1825) fueron los impulsores de la formación del Instituto Nacional; el plan inicial para su organización fue presentado por Camilo Henríquez ante el recién creado Congreso Nacional y luego publicado en el periódico *La Aurora de Chile* el 18 y 25 de junio de 1812. Formalmente, el Instituto comienza sus actividades en 1813 en las instalaciones del antiguo colegio jesuita de San Miguel; fue clausurado en 1814 durante la Reconquista y reabierto en 1819 bajo el mandato de B. O’Higgins.

¹⁹³ En cuanto a la educación superior, durante el período llamado colonial, estaba dirigida a la formación eclesiástica; se otorgaron bulas papales a los jesuitas y dominicos en la década de 1620 para erigir universidades pontificias que formaban a sus novicios en filosofía, teología y derecho canónicos (Serrano “La ciudadanía examinada” 551-552). Recién hacia fines del siglo XVIII, se manifestó la necesidad de fundar una universidad secularizada. Con este fin, el Cabildo de Santiago gestionó con éxito un decreto Real ante Felipe V y, en 1747, se establece la Real Universidad de San Felipe que comienza a funcionar en forma efectiva en 1756 y, luego de la expulsión de los jesuitas en 1767, absorbió sus bienes y alumnos, aunque prohibió la mención de autores y textos contrarios al derecho divino de los reyes. A partir de la independencia comienza un proceso de transición: en 1817 pasó a llamarse Universidad de San Felipe; en 1835, una vez organizada la república, fue rebautizada Universidad de San Felipe de la República de Chile y, finalmente, su extinción se concreta en 1839 y se decreta que sus bienes pasen a formar parte de la Universidad de Chile. Si bien los métodos de enseñanza y los contenidos de la Universidad de San Felipe se mantuvieron dentro del sesgo escolástico tradicional, su instauración marca el comienzo de la intervención del estado, en correspondencia con las reformas borbónicas, en materia educativa. Durante el dominio colonial, fueron los jesuitas quienes establecieron la red más extensa e importante en todos los niveles educativos en el Cono Sur (Serrano *Universidad y nación* 32-3; Furlong *Los jesuitas* 175). Su expulsión originó una gran vacancia que los cabildos y autoridades locales se vieron obligados a subsanar, aunque la precariedad de recursos humanos y económicos no generó resultados satisfactorios hasta el período republicano, momento en el que la preocupación por la política pedagógica se constituyó en un eje de acción. En tal sentido, Juan María Gutiérrez realiza una observación similar para el territorio rioplatense desde la Conquista hasta que el Estado tomó en sus manos esta tarea: “El profesorado y la

Ana María Stuvan ha expresado un acertado diagnóstico acerca de la institucionalización del Estado republicano chileno y el papel central de la educación en este proceso:

Se entendió que el orden institucional se apoyaba sobre elementos de orden social, y que el nuevo orden estatal y nacional requería de una cuidadosa elaboración que abarcara toda la organización política, social, económica, cultural y del conocimiento en el país. Ese orden social emanaba del hecho de que los actores políticos, en Chile, integraban en su totalidad una denominada clase dirigente, socialmente homogénea, con fuertes lazos de parentesco, autorreferida como poseedora legítima de la autoridad del Estado y portadora de valores comunes para establecer las normas que habían de regir la sociabilidad política. Esos elementos de cohesión, que durante la primera mitad del siglo XIX incluyeron también y en forma importante los valores religiosos, permitieron que el cambio hacia los nuevos órdenes se intentara regular a partir de estos factores unificadores, que la elite de la época definía como aristocráticos. De allí la valoración, por ejemplo, de la educación como sustento del orden social e institucional, que aparece en casi todas las expresiones de la clase dirigente del siglo XIX (“Una aproximación” 261).

La sincronía de los factores enunciados (institucionalización del Estado, formación de los ciudadanos, reforma educativa y cultural) en circunstancias históricas particulares de la sociedad chilena y en vinculación con el contexto europeo, permite comprender que los cambios políticos se proyectaban no solo en la esfera social y en la burocracia administrativa, sino en el campo educativo y, de forma específica, en la

dirección escolar eran de resorte exclusivo del Clero á quien correspondía como función especial de su ministerio. Los colejos, incluyendo en ellos al de la *Union del Sud*, no fueron entre nosotros sino verdaderos seminarios” (*Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la Enseñanza Superior en Buenos Aires* VI).

importancia que se concedía a cada espacio disciplinar en el programa de enseñanza. En este punto, es fundamental señalar que se procuró que los planes de estudio, tanto de la enseñanza preuniversitaria o Media como de la universitaria, respondieran a las necesidades de la nueva República, tal como lo declara Andrés Bello en el Discurso inaugural de la Universidad de Chile pronunciado el 17 de septiembre de 1843: “El programa de la Universidad es enteramente Chileno: si toma prestadas a la Europa las deducciones de la ciencia, es para aplicarlas a Chile. Todas las sendas en que se propone dirigir las investigaciones de sus miembros, el estudio de sus alumnos converjan a un centro: la patria” (Ossenbauch Sauter “Andrés Bello” 25).

En este capítulo se abordará el instrumento lingüístico¹⁹⁴ conocido como *Gramática latina* de Bello, con el objeto de analizar, en tanto serie discursiva, su marcado posicionamiento ideológico debido a su carácter de libro de texto oficial, por un lado, y la vigencia que mantuvo en el sistema secundario durante el siglo XIX en el marco de la formación y consolidación del Estado nacional chileno, por otro.

¹⁹⁴ Desde el campo de La Historia de las Ideas Lingüísticas, el lingüista francés S. Auroux (“Instrumentos lingüísticos” 141) define este concepto enmarcándolo en el proceso de *gramatización*:

la gramática o el diccionario monolingüe no son simples representaciones (“teorías”) de una lengua preexistente. Las hemos calificado de “instrumentos lingüísticos” (Auroux *La révolution technologique*) para insistir en su *carácter de artefactos: existen como objetos técnicos en el seno de una comunidad que ocupa determinado territorio, y prolongan las competencias de cada uno*. No son, ciertamente, la representación de algo que estaría en la cabeza de cada uno de los locutores, como una competencia parejamente distribuida. Esta posición, que encontramos inclusive en Saussure y Chomsky, apenas se sostiene” (el destacado es mío).

3.2. La *Gramática latina* de los Bello como artefacto lingüístico del aparato estatal republicano

Aquellos libros, (...), que como el del Sr. Bello contribuyen a popularizar esa literatura de la antigua Roma (...) son, a pesar de sus modestas apariencias i de su lento influjo los mas poderosos apoyos de la cultura literaria (...), pero ponédlos hermanos de ese pueblo de niños cuya inteligencia regais con la mira de que sean algun dia los grandes ombres de la patria

Vicente Fidel López “Discurso” 100-101

La emancipación política de la metrópoli, además de la ruptura con el legado colonial, trajo aparejada la organización de la nueva república y la necesidad de fundar la nación moderna. Aunque, como sostiene Guerra (“El soberano” 93), “(h)acia falta, igualmente, una pedagogía para crear la nación y difundir la imagen del ciudadano moderno: mediante la escuela, la simbología, las ceremonias, el calendario (...)”. Así lo entendieron los primeros organizadores del sistema republicano, que se abocaron a la tarea de implementar una política pedagógica congruente con el nuevo escenario. En este contexto, se produce en 1829 la llegada de Andrés Bello a Chile, país en el que ocupará los más altos cargos en la administración pública y desarrollará las tareas de educador, periodista, filólogo, escritor, gramático, legista. Su figura resulta insoslayable en la historia hispanoamericana post-independentista por su participación en la prensa¹⁹⁵, la redacción del Código Civil chileno, su labor en educación, pero,

¹⁹⁵ En cuanto al florecimiento de las publicaciones, y en especial de periódicos, que tiene lugar en esta década, François-Xavier Guerra (*Modernidad* 281-389; “El soberano” 93) sostiene que el proceso de Independencia de la América Hispana está condicionado por la existencia previa de una Modernidad cultural –ligada a formas modernas de sociabilidad, como los periódicos de opinión, debates constitucionales, esbozos de partidos posible debido al desarrollo de la imprenta– que permitió el acceso de las élites intelectuales a la nuevas formas políticas, siguiendo el influjo decisivo de “la pedagogía política de la prensa revolucionaria” peninsular.

principalmente, por ser el pionero en producir textos fundantes que sistematizan la interrelación entre lengua y política en el marco de la conformación de los estados republicanos modernos¹⁹⁶. El nombre de Andrés Bello es una referencia obligada en cualquier estudio que aborde el papel desempeñado por la reflexión metalingüística acerca de la lengua y el discurso literario –en cuanto repositorio de formas lingüísticas prestigiosas y núcleo del canon– en el siglo XIX hispanoamericano. Existe una prolífica bibliografía acerca de la renovación lingüística que significó la *Gramática castellana destinada al uso de los americanos* (1847). Entre los estudios más recientes, Narvaja de Arnoux (*Los discursos*), desde la perspectiva Glotopolítica¹⁹⁷, explica que la “gramática nacional”, como el propio Bello la designa, participa del proyecto estatal al normalizar una variedad lingüística –la legitimada por el uso de la gente educada– que pudiera representar una identidad cultural nacional de cierta homogeneidad. Así, la representación de la lengua legítima formulada por la gramática nacional se impone a los sujetos a partir de su circulación por el sistema educativo. Desde este enfoque, el propósito de este análisis consiste en explicar cómo el artefacto lingüístico denominado

¹⁹⁶ La correspondencia entre lengua y nación en la América hispana es deudora del proceso de normalización que se produjo en Europa a partir de la Revolución francesa. Según explica P. Burke (*Lenguas y comunidades* 181-191), las relaciones entre lenguas y Estados se fueron estrechando desde mediados del siglo XVIII en adelante. En tal sentido, para Burke, la historia de las lenguas europeas confirma la tesis de Reinhart Koselleck, quien postula que el estallido de la Revolución de 1789 produjo una ruptura conceptual del pensamiento occidental; para explicar esta inflexión, el historiador alemán, en su obra *Futuro pasado* –compilación de sus principales aportes teóricos–, postula la noción de *Sattelzeit*, categoría que designa el período entre 1750 y 1850, lapso de mutaciones conceptuales que establecería los ejes cardinales políticos, sociales e intelectuales de la modernidad (Palti “Koselleck y la idea de *Sattelzeit*”). En el ámbito lingüístico, este concepto se traduce, en términos de Burke (*op. cit.* 185), en un segundo “descubrimiento de la lengua” basado en la uniformidad y vinculado con la “invención” de la nación. En tal sentido, la autonomía lingüística se convirtió en atributo de la autonomía política, y la educación elemental obligatoria en el órgano privilegiado de difusión de la variedad oficial de la lengua estándar.

¹⁹⁷ Según indica Narvaja de Arnoux (*Los discursos* 11-12), la designación *glotopolítica* fue acuñada en 1986 por Jean Baptiste Marcellesi y Louis Guespin, fundadores de la escuela de Rouen, pues el término

por su recurso a la forma griega, neutraliza las oposiciones lengua/habla/discurso; ahora bien, es sobre todos estos aspectos que la sociedad actúa, lo sepa o no, [...] determina también quién puede utilizar qué nivel de lengua o qué lengua y para verbalizar qué. [...] Definiremos, entonces, como Glotopolítica toda acción de gestión de la interacción lingüística en la que interviene la sociedad (Guespin 1985, citado por Narvaja de Arnoux *Los discursos* 12).

en forma usual la *Gramática latina* de Andrés Bello¹⁹⁸ forma parte del programa político-pedagógico concebido por los representantes del aparato estatal para construir, desde el lenguaje, un imaginario de nación articulado por valores cívicos.

Llegados a este punto, conviene detenerse para realizar una somera síntesis de los campos disciplinares y los lineamientos teóricos-metodológicos adoptados para el abordaje del corpus.

¹⁹⁸ Este es el nombre que le asigna la edición venezolana en *Obras Completas*, aunque la primera edición lleva la firma de su hijo Francisco Bello. Esta circunstancia determina que algunos autores lo consideren un “híbrido” (Daher Hernández 333).

3.3. Reformulaciones de la *Gramática latina*: lineamientos teóricos-metodológicos

(...) la importancia que doi a la excelente obra de gramática latina que nos a dejado el señor D. Francisco Bello. Bastaba este servicio, señores, echo a la juventud de esta república (...)

Vicente Fidel López "Discurso"¹⁰⁷

Conocida en el mundo de habla hispana como la *Gramática latina* de Andrés Bello debido al prestigio indiscutible del autor, vigente incluso en la actualidad, las cuatro ediciones de este texto (1838 – 1847 – 1854 – 1863) componen, en realidad, una serie homogénea. En otra instancia, profesores –en su mayoría del Instituto Nacional– de lengua y literatura latina elaboraron, para estudiantes de esa institución y para los de todos los liceos del país cuyos docentes tuvieran la voluntad de implementarlos, compendios de la *Gramática latina* que, en ocasiones, figuraron como anexos incluidos en libros de textos, ya sea de literatura o historia, dedicados al mundo clásico. A continuación, citamos algunos que incluso mencionan en el título la fuente adaptada:

Lobeck, Justo Florián. *Progymnasmata latina: colección de ejercicios latinos i castellanos y arreglada conforme a la Gramática de don Francisco Bello.*

Santiago: Impr. Chilena, 1862.

---. *Gramática elemental de la lengua latina: arreglada para el uso de los dos primeros años de humanidades del Instituto nacional i colejos de la República.* Santiago

de Chile: Impr. Nacional, 1864.

---. *Nociones jenerales: la gramática latina...* Valparaíso: Impr. Universo, 1869.

Vendel Heyl, Luis Antonio. *Sumario de la historia de Grecia i de Roma: hecho con el objeto de enseñar la versión del castellano al latín i precedido de un índice general de la sintaxis de D. Francisco Bello*. Santiago: Impr. Chilena, 1848.

En los textos escolares consignados, la selección de la fuente y su explicitación responden a la legitimidad, en materia de pedagogía y conocimientos gramaticales, socialmente reconocida de Andrés Bello. Si bien aparece en letra de molde el nombre de su hijo Francisco, ya a partir del texto primigenio la designación explícita del venezolano, en cuanto figura tutelar, se presenta como garante de su calidad y científicidad y se constituye en *auctoritas* lícito.

El campo del Análisis del discurso proporciona las herramientas metodológicas adecuadas para el estudio de la serie denominada *Gramática latina* de Andrés Bello y para los opúsculos elaborados sobre esa fuente. En este caso, y siguiendo a Narvaja de Arnoux (*Análisis del discurso*), el abordaje del material de archivo¹⁹⁹ se realiza a partir del reconocimiento de operaciones de reformulación interdiscursiva²⁰⁰. En el decir de Narvaja de Arnoux (*Análisis del discurso* 10), el interdiscurso “expone una memoria ideológico-discursiva” que lleva a indagar en los textos fundadores, “aquellos que inician una tradición o definen una matriz generadora de una serie”. En tal sentido, el corpus seleccionado está integrado por una serie gramatical que tiene carácter fundador, no solo por la renovación que supone en los estudios gramaticales del Latín al hacerse cargo el Estado republicano de la enseñanza media –como parte del programa de

¹⁹⁹ La autora define con estas palabras dicha categoría teórica: “textos escritos que no han sido obtenidos a partir de experiencias diseñadas por el investigador o propuestos al analista por otro profesional o por un particular con objetivos ya determinados, sino que se seleccionan entre aquellos que han sido o son susceptibles de ser conservados gracias a variados mecanismos sociales e institucionales que los constituyen en “documentos” (Narvaja de Arnoux *Análisis* 9).

²⁰⁰ Los otros modos de abordar materiales de archivo a los que se refiere Narvaja de Arnoux (*Análisis* 9) son el análisis contrastivo que permite delimitar formaciones discursivas y el estudio de la conformación de objetos discursivos en un texto.

construcción de un imaginario nacional chileno—, sino por su relación con la tradición occidental en clave (hispano)americana y, también, por las reformulaciones interdiscursivas de las que fue objeto. Asimismo, debe aclararse que la perspectiva del Análisis del discurso implica una exploración del corpus de carácter interdisciplinario (Narvaja de Arnoux y Del Valle; Narvaja de Arnoux *Análisis y Los discursos*), en interacción permanente con “saberes históricos en tanto aborda los textos atendiendo a múltiples remisiones a sus condiciones de producción y a las de circulación previstas” (Narvaja de Arnoux *Los discursos* 19). Por esta razón, las fuentes seleccionadas se consideran significativas para el contexto socio-histórico en el que ocurre su producción y circulación. Por otro lado, las representaciones lingüísticas, en cuanto representaciones sociales, comportan actitudes, estereotipos, imágenes y opiniones que definen objetos lingüísticos, como las gramáticas, (Narvaja de Arnoux y Del Valle) y requieren del auxilio de la sociolingüística.

Resta precisar aún qué se entiende por reformulación interdiscursiva²⁰¹ en esta tesis. Como modo operativo, implica, tomada en un sentido muy amplio, “la transformación de un texto en otro” (Maingueneau *Términos* 84); puede tratarse de una *autorreformulación*, cuando el propio autor del discurso fuente la produce, o de una *heterorreformulación*, cuando la realiza otro enunciador (Maingueneau *Términos* 84). En este capítulo se analizará ambos tipos de procedimientos realizados sobre el texto fuente *Gramática Latina* (1838) de Francisco Bello, compuesta para los alumnos del Instituto Nacional pero adoptada luego por otros colegios públicos. En principio, en la mixtura entre *auto* —en especial si tenemos en cuenta que el propio autor declara la

²⁰¹ Maingueneau distingue además la reformulación interdiscursiva —a la que hacemos referencia—, de la *intradiscursiva*. En esta variante, “el enunciador relaciona dos unidades sucesivas de su discurso y las plantea como equivalentes” (*Términos clave* 83). Las dos variables de la reformulación —que abarca procedimientos lingüísticos que van desde la sustitución hasta la paráfrasis— pueden realizarse a través de los procesos de *autorreformulación*, el enunciador reformula sus propio discurso, o de *heterorreformulación*, en este caso la transformación la realiza un coenunciador.

asistencia de su padre, Andrés Bello, en la composición– y *heterorreformulación*, se ubican la segunda edición (1847) y tercera edición (1854) a cargo de Andrés Bello, con “Adiciones” y “Correcciones” que pertenecen a Luis Antonio Vendel-Heyl (1786-1854)²⁰² y la cuarta edición (1863), en la que Andrés Bello ha cedido sus derechos a Justo Florián Lobeck²⁰³ (profesor universitario miembro de la Universidad de Chile y Profesor del Instituto Nacional de Santiago) y no interviene ya en su ampliación y corrección. Se intentará, entonces, identificar las diferencias significativas entre las distintas versiones. Tales reescrituras se efectuaron bajo la premisa de adecuar el texto fuente a las modificaciones que se introdujeron en los planes de estudio a lo largo del siglo XIX –la cuarta y última edición de la *Gramática latina* corresponde al período 1857-1863, que marca el fin del Plan de Estudios Humanistas en Chile (Cruz)²⁰⁴ y a las nuevas orientaciones que siguió la enseñanza secundaria, de acuerdo con las demandas del sistema escolar estatal.

Cabe mencionar que entre 1881 y 1893, etapa en que se asiste a un cambio en el rumbo del latín en la instrucción pública secundaria –pues, por un decreto de 1872, su estudio se había excluido de los tres primeros años y durante el lapso 1889-1903 se manifiesta la influencia alemana en la educación chilena y los profesores germanos traídos *ad hoc* se hacen cargo de su enseñanza– se publican en Chile las obras completas de Andrés Bello; en dicha recopilación se incluyen escritos que, a lo largo de los numerosos tomos, versan sobre las lenguas clásicas y ponen en evidencia las múltiples y profundas aproximaciones que el caraqueño había dedicado al tema. Así,

²⁰² Intelectual francés, helenista y latinista. Una vez radicado en Chile (adonde llegó debido al azar de un naufragio en 1840), fue incorporado a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Chile y nombrado profesor del Instituto Nacional (Miguel Amunátegui y Gregorio Víctor Amunátegui *Biografías* 251-260).

²⁰³ Justo Florián Lobeck (1816-1869). Filólogo alemán.

²⁰⁴ Si bien la supresión definitiva del latín en los estudios de Humanidades se produce en 1901.

por ejemplo, el tomo V, de 1884, contiene el ensayo “Qué diferencia hai entre las lenguas griega i latina por una parte i las lenguas romances por otra, en cuanto a los acentos i cantidades de las sílabas i qué plan deba abrazar un tratado de prosodia para la lengua castellana” (1823); y el tomo XV, de 1893 –el mismo año en que se aprueba una reforma en el plan de estudios del secundario que establece que el latín, cuyo aprendizaje es voluntario desde 1880, ya no podrá ser optativo con la lenguas modernas–, comprende el artículo “Breve idea de la antigua i jenuina pronunciacion del latin”.

Tal es la influencia de Bello en los estudios gramaticales que su impronta se extiende más allá su muerte, acaecida en 1865, e incluso de las fronteras chilenas: dos años más tarde, en 1867, Manuel Antonio Caro y Rufino José Cuervo publican en Bogotá la *Gramática de la lengua latina para el uso de los que hablan castellano* –claro intertexto²⁰⁵ que alude al título *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*– preparada para la enseñanza del latín en las escuelas colombianas. No solo siguieron al maestro venezolano en sus teorías gramaticales y en la propuesta de una gramática ajustada a las necesidades de las nuevas naciones (hispano)americanas, sino también en la elaboración de un texto didáctico para el bachillerato, intervención pedagógica cuyo objetivo consistía en fortalecer la educación humanística. Por ello, en 1878, el Decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Chile, Francisco Vargas Fontecilla, recomienda la gramática latina de los colombianos, “enteramente ajustada a las teorías de Bello, relativas tanto a la gramática general, como a las

²⁰⁵ Afirma Maingueneau (*Términos* 64) que la intertextualidad, en su acepción de propiedad constitutiva de todo texto, es una variante de la interdiscursividad, aunque el empleo de la primera noción se reserva para el campo literario, o en un uso más extendido, cuando se aplica a obras. Genette (*Palimpsestos*), en cambio, prefiere denominar *transtextualidad* o trascendencia textual a las relaciones entre textos y considera a la *intertextualidad* como una de las cinco formas de relaciones transtextuales –las cuatro restantes son *paratextualidad*, *metatextualidad*, *architextualidad* e *hipertextualidad*–; en la clasificación del teórico francés, el concepto en cuestión indica la copresencia de dos o más textos a través de la cita, el plagio o la alusión. En el caso de la gramática de los colombianos M. A. Caro y R. J. Cuervo, el título –por medio de la alusión– remite necesariamente para su comprensión al pensamiento gramatical de Bello.

particularidades de la lengua castellana” para el estudio de esta lengua en el país trasandino (Hanisch Espíndola 104).

Desde este posicionamiento, la lengua latina, su enseñanza y uso, se concibe como un conocimiento situado en un contexto social, político y cultural. Su (des)valorización en el sistema educativo chileno durante el siglo XIX está ligada de manera inseparable a las representaciones simbólicas²⁰⁶ de quienes, desde el aparato estatal, definen la identidad nacional. Como se ha señalado en el primer capítulo de esta tesis siguiendo a Pierre Bourdieu (“La producción”), la legitimidad del latín –más allá de las “virtudes intrínsecas” que le atribuyeron sus defensores– dependía de las leyes del mercado, es decir del valor social determinado por ciertos condicionamientos producto de tensiones y negociaciones entre las fracciones de las clases dominantes, quienes establecen las “ficciones orientadoras” (Shumway *La invención*)²⁰⁷ que articulan el imaginario nacional.

Además, si se entiende la gramática latina en cuestión como una clave hermenéutica significativa en la formación del Estado chileno, pues ciertas marcas discursivas permiten acceder a representaciones hegemónicas de la nación, nos situamos en el campo de la política del lenguaje o *glotopolítica* (Narvaja de Arnoux y Del Valle; Narvaja de Arnoux *Los discursos*). En las investigaciones realizadas desde esta perspectiva se enfatiza la centralidad del Estado en la reflexión, el carácter interpretativo por sobre el descriptivo y la prevalencia de la impronta histórica en vinculación con procesos económicos, sociales, políticos y culturales (Narvaja de Arnoux *Los discursos*). Al mismo tiempo, se recurre a ciertas categorías teóricas –como

²⁰⁶ Este concepto proviene de la Psicología Constructivista y fue sistematizado por Jerome S. Bruner (1915-); consiste en presentar una serie de proposiciones lógicas o símbolos arbitrarios para ofrecer una determinada representación del mundo (*Hacia una teoría*).

²⁰⁷ Con este sintagma, Nicolás Shumway designa un conjunto articulado de relatos que configuran el imaginario de una nación. Para el autor, no pueden ser probadas, pues son creaciones artificiales, al igual que las ficciones literarias, “necesarias para darles a los individuos un sentimiento de nación, comunidad, identidad colectiva y un destino común nacional” (*La invención* 14-15).

las ya citadas *gramatización* e *instrumento lingüístico*, entre otras que se irán especificando a medida que aparezcan nombradas— provistas por la corriente de la Historia de la Ideas Lingüísticas desarrollada en Francia (Auroux “Introduction”, *La révolution*, “Les embarras” y “Instrumentos”), análisis que, dentro del amplio espectro histórico, se ocupa también de indagar en metalenguajes, tales como la gramática y los diccionarios.

El abordaje de la serie gramatical latina, constituida a partir de las diversos tipos de reformulaciones interdiscursivas, permitirá reconstruir el lugar que el proceso de enseñanza-aprendizaje del latín ocupó en la enseñanza media durante gran parte del siglo XIX en la definición de la identidad nacional propulsada por los organizadores del Estado.

3.4. Las reescrituras del texto fuente

El día que (...) los fautores de planes de estudios secundarios enciclopédicos (...) traten honradamente de seleccionar las materias de mayor eficacia formativa, tal vez habrá llegado el tiempo en que vuelvan a estar en auge los estudios clásicos (...). Si alguna vez llega este día, la *Gramática latina* de Don Andrés Bello recobrará toda la importancia que tuvo al tiempo de su publicación (...).

Aurelio Espinosa Pólit "Prólogo" LV

Es necesario presentar las reformulaciones de la *Gramática latina* en función de los acontecimientos políticos del periodo comprendido entre el momento posterior a la Independencia y el crepúsculo del siglo XIX, cuando el latín quedó confinado en el Bachillerato de Humanidades; en 1901 fue suprimido definitivamente de la instrucción secundaria pública. A lo largo de este *continuum*, efectuaremos cortes que responden a periodos que implicaron cambios en la política educativa chilena y, en forma colateral, determinaron una reescritura del texto fuente.

El texto en cuestión tuvo la fortuna de hacerse conocido en el mundo de habla hispana como la *Gramática latina* de Andrés Bello debido al prestigio indiscutible del autor, vigente incluso en la actualidad. Pero se trata, en realidad, de una serie homogénea, compuesta por cuatro textos (1838 – 1847 – 1854 - 1863), en la que cada uno implica una reformulación significativa del anterior, en el marco de la red que, a partir de la gramática latina, se constituye en Occidente esencialmente desde el siglo XVI, apogeo del Renacimiento (Auroux *La révolution*; Narvaja de Arnoux "La reformulación", *Los discursos*). Asimismo, los elementos de la serie se encuentran en relación directa con los avatares surgidos de la implementación de la enseñanza media o secundaria en Chile, a partir de la instauración del sistema republicano. En tal sentido,

es necesario poner de relieve que los textos pedagógicos son instrumentos funcionales a un proyecto político –*lato sensu* del término– sostenido por las clases dirigentes y expresan los conocimientos, pero también un sistema de valores, jerarquías e ideas, que se desea inculcar a las jóvenes generaciones.

La autoría del primero de los componentes, y piedra basal de la serie, pertenece al joven hijo de Andrés Bello, Francisco, quien junto con Ventura Cousiño²⁰⁸, se desempeñaba desde 1835 en las cátedras de Latinidad Superior en el Instituto Nacional. La primera edición de la *Gramática Latina* se inscribe en el plan de estudios de 1832²⁰⁹, propuesto por Ventura Marín, Manuel Montt y Juan Godoy bajo el signo del conservadurismo, de orientación humanística y científica²¹⁰. Dentro de los seis años que duraba el curso de humanidades, se enseñaba latín como clase principal; esta lengua, de acuerdo con Domingo Amunátegui Solar (*El Instituto Nacional XV*), tuvo un predominio absoluto en los diez años posteriores a la implementación del Plan. Andrés Bello había sido designado para evaluar el proyecto y, en el marco de la educación requerida para un sistema republicano (Jakšić *Andrés Bello* 144), impugnó el papel subsidiario que se le asignaba al derecho romano²¹¹; sus observaciones finalmente, fueron tenidas en cuenta para el diseño definitivo. Las ideas de Bello, vertidas en *El Araucano*, dispararon la polémica en 1834 con José Miguel Infante (1778-1844), quien

²⁰⁸ Buenaventura Cousiño Jorquera (Santiago, 18 de julio de 1808 – 29 de noviembre de 1855). Estudió en el Instituto Nacional y se graduó de abogado por la Facultad de Leyes de la Universidad de San Felipe en 1836. Fue colaborador de Manuel Montt cuando éste asumió como ministro del interior para conducir la campaña del gobierno y asegurar la reelección de Bulnes. En 1835, accedió por concurso a la cátedra de Latín del Instituto Nacional y en 1845 ingresó a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, donde pronunció un discurso sobre la *Excelencia de la literatura latina*, trabajo que fue publicado en los Anales de la Universidad.

²⁰⁹ Publicado originalmente el 7 de enero de 1832 en *El Araucano*.

²¹¹ Andrés Bello objetó el plan con el artículo “Observaciones sobre el plan de estudios de la enseñanza superior, elaborado por Montt, Marín, Godoy. Año de 1832”, publicado el 21 de enero de 1832 en *El Araucano*.

cuestionó la restauración del derecho romano en *El Valdiviano Federal*²¹². Su argumento se oponía al estudio de la lengua latina y a la memorización, reñidos con la formación de sujetos críticos y racionales²¹³.

La segunda (1847) y tercera (1854) edición a cargo de Andrés Bello, con “Adiciones” y “Correcciones” que pertenecen a Luis Antonio Vendel-Heyl, se enmarcan en el Plan de Estudios Humanista, implementado en 1843²¹⁴. En la elaboración de dicho Plan tuvo un papel relevante Ignacio Domeyko (1882-1889), y en su aprobación intervinieron Andrés Bello, Antonio Varas y otras personas del círculo del presidente Manuel Bulnes. En este diseño, el latín era la única materia a la que se dedicaba una hora de clase durante cada día de los seis años que duraba el nivel secundario.

Desde 1857 en adelante comienza la polémica acerca del lugar que debe ocupar el latín en los estudios secundarios, objeción que amenazaba la supervivencia del Plan de Estudios Humanista; en la década de 1860 se introdujeron algunos cambios, a los que sucederían las reformas de 1871 y 1872, hasta que finalmente el latín fue suprimido de la enseñanza secundaria en 1876, circunstancia que determinó la supresión del Plan de 1843. En este complejo contexto, signado por un intenso debate en torno a la permanencia del latín, se publica la cuarta edición (1863) de la *Gramática Latina*. En esta ocasión, Andrés Bello ha cedido sus derechos a Justo Florián Lobeck y no interviene ya en su ampliación y corrección.

²¹² Véase Bello, *Infante y la enseñanza del derecho romano* de Sergio Martínez Baeza.

²¹³ Infante se convirtió, de algún modo, en el precedente de quienes se oponían a la enseñanza del latín. Acerca del plan de estudios de 1832 y la polémica Bello-Infante, Lastarria anota en *Recuerdos literarios*: “la polémica que el señor Bello sostuvo contra el ilustre reformador Infante, cuando él nos impuso el estudio del derecho romano, i se empeñó en perfeccionar el del latín; estudios que pueden haber sido dignos del aplauso que les tributa el señor Amunátegui, pero que a nosotros no nos han servido jamas como instrumentos de progreso” (126).

²¹⁴ Para una historia de la enseñanza media pública en Chile, véase *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876 (El Plan de Estudios Humanista)*. También *El latín en Chile* de Walter Hanisch Espíndola.

Como señala Juan Poblete “Como herencia de la tradición escolástica y de la práctica religioso-educativa de la Colonia que pervive largamente en el período post-Independencia, el Latín adquiere en el sistema educativo nacional chileno de una larga primera mitad del siglo XIX, un lugar *ideológicamente* central” (“El Castellano” 211; destacado en el original). Sin embargo, los tempranos ataques efectuados a su centralidad en el sistema educativo y las representaciones asociadas a esta lengua, identificada con “los discursos y las prácticas religiosas y la ideología cultural conservadora” (Poblete “El Castellano” 211), suscitarán un progresivo cuestionamiento de su preeminencia. Asimismo, en la segunda mitad del siglo XIX, el entusiasmo por los avances científicos europeos y su propagación en Hispanoamérica, como sucedió con el positivismo, pusieron en jaque al latín y a los estudios humanísticos en general. En aras de la modernización de la sociedad, el énfasis se desplazó a la enseñanza de las lenguas modernas (principalmente inglés y francés) y conocimientos científicos y técnicos, y se cuestionó la capacidad del latín para expresar los conocimientos expresados en lenguas modernas.

3.4.1. La piedra basal: *Gramática latina* de Francisco Bello

(...) aludo a un joven [Francisco Bello] que, nacido en Inglaterra, se formó principalmente en Chile; que casi niño fue profesor del Instituto Nacional; que contribuyó allí bastante al restablecimiento del estudio de la lengua latina; que, en una gramática, introdujo por la primera vez las doctrinas de la filología europea de los últimos años; (...).

Andrés Bello *Memoria quinquenal*

citado por Miguel Luis Amunátegui *Vida de Don Andrés Bello* 545

El proceso de implementación de la educación secundaria, entendida como se concreta en 1843 a través del denominado Plan de Estudios Humanista, comienza a gestarse desde la Independencia y se bosqueja en el plan de estudios de 1832. Entre los ideólogos de su elaboración y puesta en marcha, se destaca la figura de Andrés Bello. En el marco de esta etapa, previa al plan definitivo, con la publicación de la *Gramática Latina* en 1838, Francisco Bello²¹⁵, hijo de Andrés Bello, inicia en Chile “una tradición de redacción de textos para el aprendizaje de las lenguas clásicas” (Castillo Didier 38-9); la temprana fecha de edición indicaría el carácter fundacional de esta obra en la producción de gramáticas, diccionarios y otros textos pedagógicos elaborados *ad hoc* para la enseñanza de la lengua latina en instituciones educativas del Cono Sur. Con anterioridad, se registran dos intentos de renovación bibliográfica en la disciplina en el marco de la reforma de las instituciones de segunda enseñanza post-independentista; la innovación apuntaba a suplantarse el libro de texto que hasta entonces había prevalecido

²¹⁵ Francisco José Manuel Bello Boyland, segundo hijo del primer matrimonio de Andrés Bello con Ana María Boyland, nació en Londres en 1817. Su deceso se produjo en Santiago en 1845, producto de la tuberculosis. Eximio latinista, obtuvo la cátedra de latín en el Instituto Nacional cuando solo contaba con dieciocho años. El interés en la lengua clásica que compartió con su padre hizo muy estrecha la relación entre ambos. (Jakšić *Andrés Bello* 223-226).

en la enseñanza del latín: las *Introductiones latinae* de Nebrija. El primer intento se dio en el Instituto Nacional; allí, en 1827, Pedro Fernández Garfias inició la enseñanza del latín en lengua española, según el método de Ordinaire, y José Miguel Varas y Ventura Marín comenzaron a enseñar, también español, diversos ramos de filosofía experimental:

Así que en 1827, ya se desterraba del Instituto al *Nebrisensis*, i Don Pedro Fernández Gárfias iniciaba la enseñanza del latín por Lhomond, publicando su librito de *Terminaciones latinas*, sacadas del *Rudimento* de Lhomond, según el método de Ordinaire, su traducción del método de enseñanza de las lenguas por J. J. Ordinaire²¹⁶, su librito de *Nomenclatura*, su *Manual del monitor* o tabla analítica de las materias de gramática latina de Ordinaire, i su *Suplemento* a la segunda parte de la gramática latina del mismo (Lastarria *Recuerdos literarios* 16).

Al año siguiente, la Junta de Educación del Instituto Nacional eleva al Ministro del Interior un informe de los autores que se siguen en los cursos de enseñanza. En la “Sesión de 14 de noviembre de 1828”, consta:

La de gramática latina se divide en dos clases: primera de minoristas, a quienes se enseña por el método moderno de Juan Jacobo Ordinaire, traducido por el mismo profesor que preside esta clase, e impreso en esta capital; la segunda de mayoristas, en que todavía se sigue el arte de Nebrija, mientras la Junta adopta otra que pueda ser mas conveniente, i cuyos ejemplares puedan encontrarse con facilidad por los alumnos (*Sesiones de los cuerpos lejislativos* 421).

²¹⁶ Jean Jacques Ordinaire (1770-1843) fue un profesor francés de gramática general. Los textos elaborados consistían en un arreglo a la tabla o clasificación de las palabras, que los alumnos debían memorizar.

Antes de la publicación de la Gramática Latina de Francisco Bello, el propio Andrés Bello dirigió una edición de *Epitome historiae sacrae, ad usum tyronum lingua latinae* (1784) de Charles François Lhomond (1727-1794); solo intervino en el cuidado y no introdujo modificaciones en la obra. Si bien el pie de imprenta da como fecha de publicación 1830, Miguel Luis Amunátegui indica, en *Vida de Don Andrés Bello* (546-547), que el verdadero año fue el de 1833 y esta fue la segunda obra impresa en latín en Chile²¹⁷. Aurelio Espinosa Pólit ilustra este dato citando un aviso del 10 de Mayo de 1833 en *El Araucano*: “*Epitome historiae sacrae* (...) adoptado para la traducción de la primera clase de latinidad; cotejado prolijamente con el original por Don Andrés Bello” (LXXXVII). En un intento por afianzar el incipiente sistema republicano, se intentaba ofrecer, en los planes de estudio que regulaban la enseñanza, libros de texto que difundieran las ideas ilustradas francesas. Asimismo, la *Gramática francesa* de Lhomond (1780)²¹⁸ constituyó el punto de partida de las gramáticas escolares en lengua vernácula, imbuidas de las teorías de la gramática general.

El segundo intento de renovación, anterior al texto de Bello, provino del liberal español José Joaquín de Mora, autor del Plan de Estudios del Liceo de Chile: “Al mismo tiempo que se enseñaba gramática latina, no por Nebrija, sino por la gramática de Mora (...)” (Lastarria *Recuerdos literarios* 17). El texto en cuestión era un catecismo publicado originalmente en Londres por la editorial Ackermann, que se reeditó en 1831 en Santiago de Chile: *Gramática latina: dispuesta en forma de catecismo: adaptada al método de enseñanza mutua y sacada de las mejores publicadas hasta ahora en Europa*. Mora fue expulsado ese mismo año y el Liceo de Chile clausurado.

²¹⁷ La primera fue en 1827 el *Tractatus de Re Logica, Methafisica et Morali; pro filiis et alumniis Intituto Nationali Jacobopolitanae, sicribat Joannes Egaña* (Amunátegui *Vida de Don Andrés Bello* 546-547).

²¹⁸ El texto, decretado oficial en las escuelas primarias, por influencia de la tradición grecolatina, define la gramática como “el arte de hablar y escribir correctamente” y se centra más en la morfología que en la sintaxis.

Ambos ensayos constituyen para Lastarria la prueba de que “la emancipación i reforma de los estudios había principiado con Lozier i sus discípulos, con Mora i los suyos” y no con Andrés Bello, como asevera Vicuña Mackenna (*Recuerdos literarios* 123)²¹⁹. Aunque, al evocar la figura de Francisco Bello, también destaca su “educación clásica eminentemente británica” (144) y como meritorio el hecho de que el joven “Ya habia escrito su gramática latina, como profesor del Instituto” (145).

A diferencia de los textos anteriores, la *Gramática latina* es la primera propuesta en Latinoamérica de un manual en esa lengua destinado al sistema secundario, no solo en Chile sino también en el Cono Sur. Desde su primera edición, tuvo carácter innovador y fue diseñada como un instrumento moderno de enseñanza de la lengua clásica. Precisamente, Juan Bello (1825-1860), al incorporarse a la Facultad de Humanidades de la Universidad de Chile, pronuncia un discurso en elogio de su predecesor, Ventura Cousiño, y destaca el significativo cambio que este profesor y su colega, Francisco Bello, habían impreso a los estudios del Latín a partir de la segunda mitad de la década de 1830:

En cuanto al estudio del latín, con más perfeccion i mas completo se hace en la actualidad, sin duda alguna; pero desde entonces mediante los esfuerzos de Cousiño i su jóven colega en esta enseñanza [Francisco Bello], *datan la mayor parte de los adelantos e innovaciones* llevados después a la altura en que hoi se encuentran. *Sólo desde aquella época se pusieron en manos del estudiante los escritores i poetas del siglo de oro de la literatura romana*, i se relegaron al olvido los de la decadencia, los del último tiempo i peor gusto de ellas, como Quinto Curcio, que fueran los únicos anteriormente usados. Así mismo, la prosodia

²¹⁹ Jakšić observa que cuando Lastarria escribía las páginas de *Recuerdos literarios*, en 1873, “se encontraba construyendo deliberadamente su imagen de Bello como un conservador sin remedio, y la suya propia como la del padre del verdadero liberalismo chileno” (*Andrés Bello* 142-143).

i métrica latinas formaron desde entonces i por primera vez parte del estudio de la gramática de esta lengua: reformas importantes que no faltará quien mire con menosprecio... (“Discurso” 403).

A los fines de esta tesis, resulta significativa la observación de Juan Bello respecto del corpus seleccionado, los autores del siglo de oro, para el lapso denominado la “República temprana”. También Francisco Bello en el Prólogo a la primera edición subraya que para la comprobación de las reglas recurre a “varios ejemplos sacados de autores clásicos y en su elección se ha puesto el mayor estudio por hacerlos a par de claros y propios, instructivos y doctrinales” (Bello *Gramática latina* 9). El afán antológico de recurrencia al canon del período clásico, establecido como norma lingüística culta del pueblo del Lacio, manifiesta una línea de continuidad anclada en un pasado prestigioso y “conveniente” (Hobsbawm) para contribuir a los fines de una educación ilustrada de corte republicana. Sobre el aspecto del canon ejemplar, volveremos más adelante en este capítulo.

Así, el manual se convierte en un dispositivo pedagógico destinado al Instituto Nacional que, afianzado como el principal establecimiento de acuerdo con el programa estatal (Jakšić *Andrés Bello* 144), respondía a la necesidad apremiante de formar a los ciudadanos de la República. Ahora bien, como es presumible, el plan de 1832 obedecía a la ideología del sector hegemónico:

Los conservadores, en cambio, adoptaron conscientemente la idea de fomentar la instrucción de una élite, primeramente en Santiago, posteriormente en provincias. Esta élite debía educarse en los estudios humanistas y científicos. El sistema debía apuntar, como señalaba Andrés Bello en los años de su llegada, a la formación de

abogados, profesionales que podían servir al desarrollo del país en todos los ámbitos necesarios” (Cruz 44).

Por esta razón, cobró trascendencia la polémica sostenida en la prensa entre Infante y Bello a la que se aludió con anterioridad.

Respecto de la primera edición de la *Gramática latina*, no queda en claro cuál fue la participación de Andrés Bello. Francisco Bello lo inscribe en el agradecimiento y ampara con su nombre y prestigio la iniciativa del joven y novel profesor del Instituto Nacional. El trabajo se encuadra dentro de la línea general del amplio y complejo pensamiento gramatical de Bello, y se encastra con perfecta coherencia en toda su obra, por lo que parece justificado atribuir la doctrina y la práctica que sustenta al texto fundamentalmente a Bello. En la dedicatoria de esta primera edición²²⁰, el autor se confiesa deudor de su padre en el plano intelectual:

A MI PADRE

Reciba V. en este ensayo gramático respetuosa ofrenda de mi afecto filial. *Educado por V., socorrido en este trabajo por sus vastos conocimientos e inspirado por el más tierno cariño a su persona, le dedico esta Gramática como la primicia de mi gratitud a sus desvelos, y de mi reconocimiento por su bondadoso auxilio* (Bello *Gramática latina* 4; el destacado es mío).

El prólogo autoral da cuenta de la índole “oficial” del texto: “Debo añadir aquí que el gobierno Chileno ha dispensado a esta obra su generosa protección, consecuente al celo con que fomenta cuanto puede contribuir a los progresos de la educación

²²⁰ La dedicatoria se suprime en la segunda y tercera ediciones a cargo de Andrés Bello; reaparece en la cuarta, aumentada y corregida por Justo Florián Lobeck.

pública” (Bello *Gramática latina* 9). Además del reconocimiento del Estado nacional, la *Gramática Latina* obtiene legitimidad en el sistema educativo a través del título de “Profesor del Instituto Nacional de Chile” portado por Francisco Bello. Convencido de la necesidad de una gramática latina que supere “(l)os conocidos y numerosos defectos de las gramáticas generalmente adoptadas para la enseñanza del Latín” (Bello *Gramática latina* 7), a partir de su experiencia profesional y como miembro de la institución escolar, Francisco Bello ofrece a la educación estatal una obra que “corresponda al celo del maestro y sea capaz de secundar la aplicación del alumno” (Bello *Gramática latina* 7) en cuanto al método y al contenido incorporados.

El libro, de trama expositiva, se encuentra dividido en tres partes, a saber: “Analogía” (a la que se dedican cinco capítulos), “Sintaxis” (quince capítulos) y “Prosodia” (siete capítulos). La última sección será eliminada por el propio Andrés Bello en las reformulaciones sucesivas.

También en el prólogo, el autor se inscribe de manera explícita en determinada tradición y concepción gramatical:

En la Analogía me he valido principalmente de las gramáticas de Ordinaire, de Lefranc y de las que se intitula *Arte explicado*. En la Sintaxis, la Minerva de Francisco Sánchez, el Nuevo Método de Port-Royal, el Curso de la lengua latina por Lemare, y la mentada gramática de Lefranc han sido las obras que he hallado más útiles y a las que más doctrinas debo. En la Prosodia he acudido frecuentemente a los tratados de P. P. Riccioli y Lanceloto, y en muchos puntos he recurrido a otros varios gramáticos (Bello *Gramática latina* 9).

Como puede observarse, el autor adscribe a la gramática latina de corte renacentista, en especial a la *Minerva sive de causis linguae latinae* (1562), obra

cumbre de Francisco Sánchez de las Brozas, conocido como el Brocense y considerado el “padre” de la gramática general y teórica. La innovación consiste en que la estructura de su gramática se sostiene sobre la base de la *ratio*, es decir la autoridad de la razón, frente a los primeros gramáticos del Humanismo (Lorenzo Valla, Antonio de Nebrija), que escriben gramáticas basadas en el *usus* de los autores antiguos, con un carácter exclusivamente normativo. Desde esta perspectiva, un gramático debe buscar la estructura racional de la lengua y desde ella explicar los usos. Obra fundamental en Europa (aunque no en España, donde prevaleció el *Arte* de Nebrija), la Minerva ejerció influencia en la *Grammaire générale et raisonnée* (1660) de Claude Lancelot, escrita en co-autoría con el lógico Arnauld²²¹. La tradición racionalista de Port-Royal –llamada así porque sus autores pertenecían a esa abadía francesa, centro jansenista del siglo XVII– basada en la filosofía cartesiana, sostiene la universalidad de toda gramática sobre la base de una razón común aplicable a todos idiomas. Uno de los continuadores de la tesis de Port Royal fue Etienne Bonnot de Condillac (1715-1780), cuyo *Cours d’Études pour l’Instruction du Prince de Parme, La Grammaire* (1775) sentó las bases de la gramática general; dato relevante si tenemos en cuenta que la *Gramática castellana* (1847) de Andrés Bello se inscribe en la tradición del pensamiento ilustrado y tiene como antecedente el *Curso de Humanidades Castellanas* (1845) de Jovellanos, inspirado en los principios gramaticales instituidos por Condillac. Las doctrinas filológicas introducidas en este aspecto se corresponden con la reformulación de teorías gramaticales elaboradas por autores que habían servido de sustrato a las ideas de la

²²¹ La deuda de los gramáticos de la ilustración francesa con la *Minerva* de Sánchez de las Brozas ha sido explicada con claridad por Fray Benito de San Pedro (1732-1801), autor de el *Arte de romance castellano, dispuesta según sus principios generales i uso de los mejores autores* (1769):

Este es el método que me he propuesto seguir, imitando al de Francisco Sánchez de las Brozas, en su *Minerva* (1562), sobre la unión de las partes de la oración latina, por la cual mereció ser llamado Padre de las Letras y Restaurador de las Ciencias, y en el día es seguido universalmente, con singular honor y gloria de nuestra nación, de todos los extranjeros y hombres sabios de nuestro siglo, habiéndole casi copiado Vossio y explicado Scioppio y Perizonio, como también el célebre Lancelot, autor del nuevo método de Puerto Real (citado en Lázaro Carreter 198).

ilustración francesa, marco intelectual de la Revolución de 1789. Las fuentes citadas, sin embargo, no aparecen discriminadas en el cuerpo del texto; el autor amalgama las distintas concepciones teóricas y declara de modo enfático que, “repugnando el *jurare in verba magistri*, he procurado siempre averiguar por mi mismo cuanto se hallaba a mi alcance; y he puesto el mayor conato en que mis reglas se cimienten, como en una sólida roca, sobre los escritos mismos de los clásicos latinos” (Bello *Gramática latina* 9). Este alegato resulta de interés pues el autor explicita que ha tratado de ilustrar las reglas con ejemplos tomados de textos reales de escritores; en cambio, en las gramáticas generales los usos particulares no se adecuan a reglas universales: los ejemplos para la norma son inventados. La ejemplificación con citas literarias, en el sentido de *auctoritas*, es posterior; se utiliza en las gramáticas particulares, como la de Vicente Salvá; asimismo Gaspar Melchor de Jovellanos y Andrés Bello incorporan este uso, aunque en ciertas oportunidades la cita se reformule de acuerdo con la regla. Con palabras similares a las empleadas por Francisco Bello, su padre expresa años después en la *Gramática castellana*: “No he querido, sin embargo, apoyarme en autoridades, porque para mí la sola irrecusable en lo tocante a una lengua es la lengua misma” (9). En este aspecto en particular, parece advertirse también el ascendiente del venezolano en la configuración textual.

Luego de la temprana muerte de Francisco Bello, fue su padre quien se ocupó de la segunda y tercera ediciones, y la *Gramática latina* fue incluida y dada a conocer entre las obras del eminente lingüista Andrés Bello.

3.4.2. La edición de 1847

Estimo que esta gramática es superior, como tratado magistral, a todas las compuestas en Europa que he tenido ocasión de consultar; (...).

Miguel Amunátegui *Vida de Don Andrés Bello* 546

Esta edición cuenta con modificaciones en su mayoría “redactadas o indicadas por el autor” –entiéndase Francisco Bello–, aunque también se introducen “innovaciones” (*Gramática latina* 5), asumidas bajo la responsabilidad de Andrés Bello. Desde su aflicción, confiesa al lector en el Prólogo: “Hemos consagrado a esta segunda edición todo el tiempo y esmero posibles, para corresponder de algún modo al favor con que ha sido acogida la primera, y a los encargos de su autor. Ella ha sido para nosotros un legado bien triste (...)” (*Gramática latina* 9).

Si bien en el índice se reconocen cuatro partes (Analogía, Sintaxis, Prosodia y Ortografía), en el texto solo se tratan dos –además de las nociones generales–: “Analogía” (nueve capítulos) y “Sintaxis” (quince capítulos). Cada una de las secciones corresponde a una fecha de impresión distinta: la primera parte a 1846, la segunda a 1847. La mayor parte de las “Adiciones” y “Correcciones” pertenecen a Luis Antonio Vendel-Heyl, como el propio Andrés Bello deja sentado (*Gramática latina* 4 y 8-9). En la “Advertencia a la segunda edición” (*Gramática latina* 5-11), el venezolano especifica las “innovaciones” de las que declara responsable, tanto en la Analogía como en la Sintaxis.

El objeto de la nueva edición es presentar “el mejor método que a nuestro juicio pudiera seguirse en la enseñanza del latín por medio esta *Gramática*” (*Gramática latina* 5). Con este objeto, proporciona un listado en orden de prioridades de los pasos a seguir para abordar su estudio. Además de las fuentes citadas en la primera edición, la

indicación autoral del prólogo amplía el espectro: “nos hemos servido, como él mismo (su hijo Francisco) lo ha hecho en sus apuntes manuscritos, de la excelente Gramática de M. Burnouf (*Méthode pour étudier la langue latine*)²²², adoptada por la Universidad de Francia” (*Gramática latina* 8). En tal sentido, el editor de las *Obras Completas*, Espinosa Pólit, a través de notas al pie permite conocer en forma literal las glosas que Andrés Bello realizó a la primera edición, en las que se advierte la consulta de dicha obra; por ejemplo, la referida al neutro de la cuarta declinación: “la costumbre es dar como indeclinables los neutros en *u*; pero Freund, autor de un Diccionario latino-alemán, cita 44 ejemplos ciertos del genitivo en *us* contra cinco en *u* (Bournouf)” (*Bello Gramática latina* 56).

En este prefacio se refuerza, además, la voluntad –manifestada ya en la primera edición por Francisco Bello– de secundar el programa de educación estatal: “Pero hemos tenido así (...), el deseo de contribuir, en cuanto nos era dado, a la mejora de la educación literaria, que tan celosa y liberalmente promueve nuestro gobierno” (*Gramática latina* 10). Sobre tal aspecto, interesa destacar que, de acuerdo con esta concepción pedagógica, el fin del conocimiento acabado de la gramática latina es el abordaje de la literatura y la retórica clásicas. Resulta fundamental para este propósito el estudio de la sintaxis: “El verdadero genio del latín está en la Sintaxis (...). De no profundizarla lo bastante proviene que sean como muertas para la mayor parte de los lectores las bellezas de la elocuencia y poesías romanas” (*Gramática latina* 11). Los

²²² Jean-Louis Burnouf (1775-1844). Filólogo francés; se desempeñó como profesor del Colegio Real de Francia. Su texto, *Método para estudiar la lengua latina*, tuvo gran difusión en los países hispanoamericanos. El original francés puede consultarse en el enlace <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=nnc1.cu55109292;seq=7;view=1up;num=iii>. No solo aparece citado como fuente de consulta por Bello; también el colombiano Rufino José Cuervo elabora su *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana* (1886) sobre el precedente de esta gramática (Ahumada Lara 91). Asimismo, Miguel Antonio Caro poseía un ejemplar de la traducción española, *Método para estudiar la lengua latina* (Caracas, 1849), ejemplar que se conserva en la biblioteca del Instituto Caro y Cuervo (Schütz 13). Al igual que Bello, Caro y Cuervo utilizaron la gramática de Burnouf como insumo para su *Gramática de la lengua latina* (1867), pues, además de sus virtudes pedagógicas, claridad y sencillez, según Jorge Páramo Pomareda en su *Estudio preliminar*, el texto “era empleado, al parecer con éxito, en la vecina república de Venezuela” (citado por Schütz, 13).

autores privilegiados del corpus literario que se nombran en esta “Advertencia a la segunda edición” son Cicerón, Virgilio, Livio y Tácito, aunque en el texto se incluyen también ejemplos de Ovidio, César, Horacio, Séneca, Salustio, Lucrecio y Quintiliano entre otros.

La publicación del texto cuenta no solo con el apoyo del gobierno chileno sino también de instituciones educativas estatales, pues al título de “Profesor del Instituto Nacional” –que portaba el autor en la primera edición– se le adjunta el de “Miembro de la Universidad de Chile”. Fundada en 1842, esta Universidad tuvo un carácter decisivo en la conformación de la identidad nacional; su primer rector, Andrés Bello, en el discurso inaugural pronunciado el 17 de diciembre de 1843, proclamó: “el programa de la Universidad es enteramente chileno: si toma prestadas a la Europa las deducciones de la ciencia, es para aplicarlas en Chile. Todas las sendas en que se propone dirigir las investigaciones de sus miembros, el estudio de sus alumnos, convergen a un centro: la patria” (25). Las letras clásicas ocupan un lugar fundamental en este programa, como se expresa en el mismo discurso. El trabajo intelectual, por tanto, se encontraba supeditado al proceso de construir la nación. En el marco de la enseñanza secundaria, los estudios humanísticos, establecidos como centrales en el curriculum inicial de 1832, aparecían reforzados en el Plan de Estudios de 1843²²³, de cuya observación se desprende que la lengua y la literatura latinas constituían “el conocimiento central y articulante de todo el plan de estudios” (Cruz 58); la hegemonía del programa y del latín se mantendrán hasta 1857, momento en que se hacen públicas las primeras críticas en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Sin embargo, el mismo año de la

²²³ Este Plan estaba basado en las ideas elevadas en 1838 por Ignacio Domeyko (1802-1889) en su *Memoria sobre el modo más conveniente de reformar la instrucción pública en Chile*.

implementación del Plan, Antonio Varas (1817-1886)²²⁴, quien participó junto a Lastarria en la fundación de la Sociedad Literaria, en calidad de rector del Instituto publica en el *Semanario de Santiago* tres artículos con observaciones acerca de la organización de las materias y la dirección de los estudios secundarios. Entre las opiniones generales, propone dividir la enseñanza en instrucción para los estudios universitarios y formación del ciudadano, con una preparación diversificada acorde con los recursos de cada provincia. Acerca de la enseñanza de la lengua clásica, opina: “Nos parece, decía, que el señor Domeyko da al estudio del latín una importancia exajerada. Convenimos con él en que puede ser de mucho provecho para aprender el español, pero no lo creemos indispensable. Tampoco creemos que influya tanto en la perfeccion de la facultad discursiva i demas mentales, ni en que sea un ramo de la filosofía porque deba principiarse” (Amunátegui Solar *El Instituto* 365). Estas observaciones dan prueba del carácter elitista asignado al latín, pues su permanencia no era discutida en la formación para los estudios superiores. Según consta en las *Memorias* de Domeyko, la educación apuntaba “a la clase que desde la infancia se destina para formar el cuerpo gubernativo de la República, y que por esto influye directamente en todo lo que pueda suceder de bueno o malo en una nación” (citado por Cruz 14). En efecto, durante la vigencia del Plan, se priorizó la formación de los sectores sociales destinados a dirigir los destinos de la nación. En tanto manual escolar, *La Gramática Latina* puede considerarse entonces herramienta de transmisión y expresión de la ideología oficial. Al respecto, el argentino Vicente Fidel López, en su Discurso de incorporación a la Facultad de Filosofía y Humanidades a la Universidad de Chile (1845), realiza un elogio de su antecesor, que

²²⁴ Las *Memorias* de Domeyko fueron publicadas en *El Semanario* entre diciembre de 1842 y enero de 1843. De inmediato concitó la reacción de un sector del grupo letrado, cuya voz pública fue Antonio Varas; en el mismo periódico, en enero de 1843, bajo el título de “Observaciones a la Memoria del señor Domeyko” hace pública su crítica a las ideas del profesor polaco. Tales divergencias no llegaron a constituir un conflicto y el plan fue aprobado.

no es otro que Francisco Bello. Aunque enrolado en las filas del movimiento romántico rioplatense, pondera el latín como modelo de las bellas letras:

La gramática latina que publicó el Sr. D. Francisco Bello está destinada a producir fecundos i utilísimos resultados en la educación de nuestra juventud i es de esperar que este libro precioso contribuirá eficazmente a hacer desaparecer de las obras de ingenio en que se han ensayado algunos de nuestros jóvenes ese desenfreno de ridículo simbolismo con que el inexperto deseo de imitación los ha deslucido tan completamente, i que es tan contrario a las ideas i a las inspiraciones que provoca el estudio de los maestros antiguos (99).

La nueva edición, debida a “los discretos i sabios del padre del autor”, va a introducir, según entiende López, simplificaciones y superaciones en el estudio del latín; “mejoras” que van a tener “poderosa influencia (...) en el cultivo de las inteligencias jóvenes” (100). Destaca del estudio de la *Gramática latina* en primer lugar, la cualidad de “precisión”, sin la cual “todo es aire y sonido puro, todo es uero i absurdo” (99). Además, disciplinan “la memoria i la razón del adolescente, comenzando por hacerlo serio y concentrado en medio de las expansiones caprichosas i volterianas de la edad infantil” (101).

Los testimonios registrados, producciones discursivas de sujetos pertenecientes al grupo letrado dominante, dan cuenta de que, sobre el texto tratado, opera una doble legitimación: la del Estado nacional y la universitaria.

3.4.3. La segunda edición de la *Gramática latina* y la *Gramática castellana* de Bello: textos en diálogo

Quo semel est imbuta recens, servabit odorem testa diu ²²⁵

Horacio, *Epistulae* 1, 2, 69

La fecha de la segunda edición (primera a cargo de Andrés Bello) de la *Gramática Latina*, 1847, coincide con la de la publicación de la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Ambos textos gramaticales tienen en común mucho más que su datación: fueron concebidos sobre la base de un programa pedagógico – referido a la enseñanza de la lengua madre del castellano y de la lengua nacional–, destinados a circular en el ámbito educativo y dirigidos al receptor americano de un país recientemente independizado. El caso de Chile se inscribe, en el plano histórico regional, en el marco más amplio de la configuración de los Estados nacionales en el Cono Sur que, a su vez, tiene como contexto el ingreso de este extremo del continente al capitalismo a escala mundial.

Así, estos textos particulares de Bello están en interacción con la “red” (Baggioni 94) de las gramáticas, artefactos discursivos nodales en la compleja trama de relaciones entre lenguas y naciones que, cronológicamente, nos remite al Renacimiento (Baggioni, Burke *Lenguas y comunidades*, Narvaja de Arnoux *Los discursos*). Este período histórico –primer momento de lo que Baggioni (47-50) denomina “las tres revoluciones ecolingüísticas”, *circa* 1500, 1800 y 2000– está marcado por la invención de la imprenta y la adopción de las lenguas vernáculas nacionales, descritas y

²²⁵ “Una vasija nueva conserva largo tiempo el olor del líquido que la impregnó primero”.

normativizadas en las gramáticas²²⁶. Es en esta etapa cuando también adquiere un significativo desarrollo la *gramatización*, según la perspectiva de Sylvain Auroux (“Introduction”; *La révolution*): proceso extendido del siglo V al XIX y a través del cual una lengua como la latina, provista de las tecnologías básicas del saber metalingüístico: la gramática y el diccionario, se convierte en un paradigma pedagógico para el aprendizaje o transferencia de las técnicas a otras lenguas no estandarizadas. También Baggioni considera que la “red” gramatical está unificada estructuralmente por el molde estandarizador latino. Este “desarrollo” de algunos dialectos que adquieren estatus de lenguas, a expensas y sobre la base modélica del latín, conlleva un fenómeno retórico denominado “apologías de las lenguas vernáculas” por Peter Burke (*Lenguas y comunidades* 77-82), que se convirtió en un género literario del Renacimiento:

Al igual que sucede con los tratados sobre la dignidad humana, pudiera ser que estas apologías de las lenguas fueran ejercicios retóricos elaborados por autores igualmente capaces de argumentar en sentido contrario. Pueden asimismo entenderse como expresiones de confianza, pero también como síntomas de un relativo complejo de inferioridad frente al latín, frente al italiano o, desde el siglo XVII en adelante, frente al francés (82).

Este sintético derrotero histórico permite re-situar la producción gramatical de Bello para intentar comprender por qué, al mismo tiempo que defendía la enseñanza del latín y reeditaba la gramática compuesta por su hijo Francisco para el sistema educativo

²²⁶ De acuerdo con Narvaja de Arnoux (*Los discursos* 24), “desde el punto de vista del saber metalingüístico, las gramáticas se despliegan en tres modalidades fundamentales: las gramáticas de Estado, fuertemente normativas; las particulares, que recorren variedades y registros; y las generales, que buscan desentrañar la facultad humana del lenguaje. El desacuerdo de la sociedad burguesa (que avanza como expresión del desarrollo del capitalismo) con las monarquías estatales da lugar “a las gramáticas que se afirman en el poder central –las del Estado–, las que recorren el territorio cuestionando ese centro –las particulares– y las que lo cuestionan desde otro lugar apelando a la especie humana” (24-25).

nacional chileno, publicaba una gramática castellana para los (hispano)americanos, en la que trataba de apartarse de la “latinización” abusiva de la Gramática de la Academia. Si, como demuestra fehacientemente Narvaja de Arnoux (*Los discursos* 199-252), la gramática “nacional” de Bello se inscribe en una larga tradición gramatical que remite al Renacimiento, es posible que el “gesto estatal” (Narvaja de Arnoux *Los discursos* 23) del autor de rechazar la remisión a la lengua latina –que, sin embargo, aparece nombrada frecuentemente en el texto prescriptivo– también se ciña a la tradición retórica renacentista de reivindicar la lengua propia demostrando su superioridad y autonomía respecto del latín.

Los puntos de contacto entre ambas gramáticas conducen a pensar que, más allá de la necesidad de normalizar una variedad lingüística que pudiera representar una identidad cultural de cierta homogeneidad, en la planificación del sistema educativo nacional, tanto el latín como el castellano “de los americanos” tenían igual importancia y estatus. Aspecto que se advierte, incluso, en otro ámbito que preocupa a Bello y en el que se intersectan las dos lenguas: el orden jurídico.

Puntos de contacto

Las reflexiones de Andrés Bello acerca de la relación entre la lengua latina y la americana fueron explicitadas muchos años antes de la aparición de las gramáticas en artículos periodísticos publicados en *El Araucano*: “Sobre el estudio de la lengua latina” en 1831, “Gramática castellana” en 1832 y “Latín y Derecho Romano” en 1834.

En el primero de ellos, sin dejar lugar a dudas, sostiene: “Suponemos decidida la cuestión de los estudios clásicos, como fundamento de toda educación liberal; y dando un paso más, nos proponemos inquirir cuál sea el mejor modo de hacerlos” (473). En la enumeración de las utilidades del estudio de la lengua latina que el venezolano realiza

en “Latín y Derecho Romano”, ocupa el primer lugar, precisamente, el argumento referido a la conexión entre el latín y el español:

Primeramente, es difícil hablar con propiedad el castellano, si no se posee la lengua madre, de que se derivan casi todos los vocablos y frases, *ya que en la construcción y el genio se asemeja tanto*. ¿De qué proviene el mal uso que se hace entre nosotros de multitudes de voces, y los solecismos que se cometen a menudo hablando y escribiendo? Se dirá con razón que no proceden de estudiarse el castellano; pero es preciso añadir que *una de las cosas que hacen más fácil su estudio y nos llevan con más brevedad y seguridad al uso legítimo de sus vocablos y frases, es el conocimiento de la lengua latina. Es un error creer que se aprende la propiedad del castellano con sólo estudiar la gramática de la Academia u otra alguna* (489-490; el destacado es mío).

La segunda razón consiste en la afirmación de que el aprendizaje previo de la lengua latina facilita la adquisición de lenguas extranjeras como el francés o el inglés, interés eminentemente moderno. La tercera, en su importancia para el cultivo de las bellas letras, aspecto fundamental para la fundación y la transmisión de una literatura nacional. La cuarta, en que es la lengua de la religión católica; sostenida como oficial por los sectores hegemónicos. La quinta, en que no hay ciencia que no utilice nomenclatura latina o griega (“Latín y Derecho” 490-1). Incluso, Bello llega a aseverar que el “hábito de análisis filológica que se forma en el estudio de las lenguas antiguas” es “una llave maestra” (“Latín y Derecho” 490). En esta enumeración de argumentos, resulta interesante señalar la superposición de justificaciones de orden conservador (por ejemplo, “lengua de la religión”) con otras de eminente cuño liberal (“lengua de la ciencia”). Como se infiere de los fragmentos citados, la gramática latina otorga

legitimidad a ciertos usos lingüísticos propios de una variedad culta en los ámbitos letrados como el literario, el político y el legal, pero no cumple una función análoga en la determinación de las categorías de la lengua nacional.

Aunque resulte contradictorio con los argumentos teórico-cognitivos citados, en “Gramática castellana” (176) observa:

Otros alegan que para los jóvenes que aprenden el latín no es necesario un aprendizaje particular del castellano, porque, en conociendo la gramática de aquella lengua, se sabe ya también la del idioma patrio; error que no puede provenir sino del equivocado concepto que tienen algunos de lo que constituye el conocimiento de la lengua materna. El que haya aprendido latín mucho mejor de lo que generalmente se aprende entre nosotros, sabrá el latín; y además habrá formado una mediana idea de la estructura del lenguaje y de lo que se llama gramática general; pero no sabrá por eso la gramática del castellano; porque cada lengua tiene sus reglas peculiares, su índole propia, sus genialidades (...).

Bajo la antonimia “vago/oscuro” (177) y “sencillo/ luminoso” (183), diferencia las gramáticas nacionales que, siguiendo la de la Academia, aplican a la lengua castellana “sin la menor modificación la teoría y las clasificaciones de la lengua latina” (178) de aquellas que dan “a conocer la lengua materna, presentándola con sus caracteres y facciones naturales, y no bajo formas ajenas” (183). En forma específica, su crítica a la *Gramática* de la Academia se dirige, en principio, a la declinación por casos de los nombres castellanos y a la distinción genérica y, por otra parte, a omisiones, como la simplificación de los tiempos verbales en el pasado, que provienen de formas únicas en el latín. En este punto, invierte los términos propuestos en los artículos anteriores y enfatiza en que “una teoría sencilla y luminosa del idioma nativo es el

mejor modo de preparar al niño a la adquisición no solo del latín, sino de cualquier otra lengua y cualquier otro género de conocimiento”. Esta publicación periódica, en donde discute desde principios pedagógicos la importancia del “estudio de la lengua patria”, “uno de los más necesarios y de los más abandonados” (175), supone –en grado paralelo a los lingüistas del Renacimiento– un lector que tiene un perfecto manejo de los niveles morfo-sintácticos del latín, pero también de su pronunciación, traducción y literatura; en suma, un alocutario perteneciente al grupo letrado, pues concluye su argumentación con la sentencia horaciana: “*Quo semel est imbuta recens, servabit odorem testa diu (...)*”²²⁷.

El propósito común que vertebra estos artículos periodísticos, y más de una década después, la publicación simultánea de los textos gramaticales en latín y en castellano, es la necesidad de actualizar los conocimientos acerca de estas lenguas y, al mismo tiempo, adecuarlos a receptores americanos, habitantes de países con un imaginario nacional en proceso de formación. En tanto instrumentos pedagógicos, la *Gramática latina* como también la *castellana destinada al uso de los americanos*, se inscriben en el programa educativo que lleva adelante el Estado nacional chileno:

Haremos ahora algunas indicaciones sobre el mejor método que a nuestro juicio pudiera seguirse en la enseñanza del latín por medio de esta Gramática (*Gramática latina* 5).

(...) mi ambición quedará satisfecha con que alguna parte (...) contribuya a la mejora de un ramo de enseñanza, que no es ciertamente el más lucido, pero es uno de los más necesarios” (*Gramática castellana* 13).

²²⁷ Horacio, *Epistulae* 1, 2, 69. “Una vasija nueva conserva largo tiempo el olor del líquido que la impregnó primero”.

De lo teorizado en los “Prólogos” y puesto en práctica en el cuerpo gramatical de los textos en cuestión, se advierte también que, para el lingüista venezolano, el aprendizaje de la gramática tiene un valor en sí como puerta de acceso a las obras literarias: “Pero hemos tenido así (...), el deseo de contribuir, en cuanto nos era dado, a la mejora de la educación literaria, que tan celosa y liberalmente promueve nuestro gobierno” (*Gramática latina* 10).

Y más adelante:

El verdadero genio del latín está en la sintaxis; (...) De no profundizarla lo bastante proviene que sean como muertas para la mayor parte de los lectores las bellezas de la elocuencia y poesía romanas, que, terminado el estudio del latín, pocos se curen de tomar otra vez en mano los escritos de Cicerón, Virgilio, Livio, Tácito; (...)” (*Gramática latina* 11).

También en la *Gramática castellana*, Bello ilustra las reglas con ejemplos tomados del corpus literario, incluso para legitimar ciertos usos arcaicos en la lengua hablada pero que siguen vigentes en la escrita:

En una gramática nacional no debían pasarse por alto ciertas formas y locuciones que han desaparecido de la lengua corriente; ya porque el poeta y aun el prosista no dejan de recurrir alguna vez a ellas, y ya porque su conocimiento es necesario para la perfecta inteligencia de las obras más estimadas de otras edades de la lengua (*Gramática castellana* 11).

El filólogo y lingüista Amado Alonso (1856-1852), en su estudio de la *Gramática castellana*, también estima que la lengua culta, escrita y literaria, legitima el criterio de “corrección” al que deben ajustarse las formas gramaticales:

Bello las autoriza en última instancia con la práctica más afianzada y tradicional de la lengua literaria. Es verdad que la gramática es el arte de *hablar bien*, conforme al *uso general* de la gente *educada*: son buenas (correctas) las formas de hablar «cuando las patrocina la costumbre uniforme y auténtica de la gente educada» (Prólogo, p. 11); pero es que si la gente educada tiene un modo de hablar más cultivado que la iletrada, eso se debe a que lo orienta con cultivo y estudio hacia la lengua de los escritores, en suma, porque lo basa en la lengua del arte literario que le sirve de guía y de correlato ideal. (...) En realidad, apenas si en algunos casos hace Bello diferencia entre el bien *hablar* de la gente educada y la lengua *escrita* literaria, como si para él el bien hablar fuese un ideal y la buena lengua literaria su real cumplimiento. Así es como la gramática de Bello es directamente gramática de la lengua literaria, con extensiones al uso doméstico que las gentes educadas hacen de ella. El hablar de las clases educadas no es bueno con sólo ser practicado; tiene que acordarse con la tradición literaria (Alonso XVIII).

Pero, tal vez, el presupuesto ideológico cardinal que orienta la producción de ambas gramáticas es el empeño de Bello por desvincularse de la tradición lingüística peninsular, anclada en Nebrija y en la Academia, y filiarse con las gramáticas del Renacimiento a través del Brocense, la línea racionalista de Port-Royal y las gramáticas en lenguas vernáculos europeas. En este contexto, podemos comprender las aparentes “contradicciones” de Bello que han detectado los críticos en cuanto a su acalorada defensa del latín y, al mismo tiempo, la propuesta de “deslatinización” (teórica y descriptiva) de la gramática castellana. No propone, en realidad, una ruptura radical con

el proceso de gramatización (Auroux) iniciado en el Renacimiento, sino más bien, en el marco de esa tradición, formula la advertencia de no incurrir en falsas extrapolaciones y considerar que cada lengua tiene su propia estructura, que es la que debe describir el gramático de manera independiente: “Es preciso enumerar las formas que toma, y los significados y usos de cada forma, *como si no hubiese en el mundo otra lengua que la castellana*” (*Gramática castellana* 6; el destacado es mío). En tal sentido, y con los reparos obligados, la de Bello es una posición estructuralista *avant la lettre*: cada lengua debe ser considerada como un sistema en sí mismo y no dependiente de otro. Contra los humanistas, que sostuvieron la superioridad del latín como lengua docta enfrentándose a los defensores de las lenguas vernáculas, Bello dirige su crítica:

En España, como en otros países de Europa, una admiración excesiva a la lengua y literatura de los romanos dio un tipo latino a casi todas las producciones del ingenio. *Era ésta una tendencia natural de los espíritus en la época de la restauración de las letras*. La mitología pagana siguió suministrando imágenes y símbolos al poeta; y el período ciceroniano fue la norma de la elocución para los escritores elegantes. No era, pues, de extrañar que se sacasen del latín la nomenclatura y los cánones gramaticales de nuestro romance (*Gramática castellana* 6; el destacado es mío).

Y añade con ironía:

Si como fue el latín el tipo ideal de los gramáticos, las circunstancias hubiesen dado esta preeminencia al griego, hubiéramos probablemente contado cinco casos en nuestra declinación en lugar de seis, nuestros verbos hubieran tenido no sólo voz pasiva, sino voz media, y no habrían faltado aoristos y paulo-post-futuros en la conjugación castellana (*Gramática castellana* 6-7).

Por esta razón, rechaza la posibilidad de una gramática universal basada en leyes generales y las analogías con otros idiomas y aboga por una lengua “nacional”; sin embargo, en este punto, cita en latín a Prisciano (*Vim nominis habet verbum infinitum; dico enim bonum est leger, ut si dicam bona est lectio*) como autoridad “antigua y genuina” que le permite atribuir “la naturaleza del sustantivo al infinitivo” (*Gramática castellana* 8).

Posicionar la “lengua nativa” –como la llama el gramático– en la tradición retórica renacentista, permite a Bello legitimar la lengua nacional, normalizar su gramática y configurarla como lengua literaria y del derecho, con la finalidad de que pueda acceder al estatus de “cultura”. Las modalidades lingüísticas americanas no son, entonces, una desviación del castellano peninsular, así como las lenguas romances no eran inferiores al latín: “Chile y Venezuela tienen tanto derecho como Aragón y Andalucía para que se toleren sus accidentales divergencias, cuando las patrocina la costumbre uniforme y auténtica de la gente educada” (*Gramática castellana* 13). Con estas observaciones, Bello realiza una crítica a las gramáticas que pretendían describir una lengua a partir de categorías que no le son pertinentes; en particular, como señala Alonso, “el reproche central que Bello hace a la *Gramática* de la Academia es el ser poco española por demasiado latina” (*Gramática castellana* XIII)²²⁸. La discusión acerca de la estructura distintiva propia de cada lengua era muy intensa en el seno de la lingüística inglesa y, probablemente, Bello la traslada a la lengua romance: “La línea que Bello continúa en sus doctrinas es sin duda la de Port-Royal y sus seguidores con la consulta directa de ciertos inspiradores de Port-Royal (...) y de los filósofos ingleses y

²²⁸ A pesar de estas críticas, el lingüista venezolano retoma ciertos aspectos de la *Gramática* de la Academia. Narvaja de Arnoux especifica que Bello, en la *Gramática castellana*, establece una continuidad con estos criterios: “conciencia de la importancia política de la lengua, carácter normativo y propósito pedagógico. También, como la RAE, excluye del cuerpo gramatical la ortografía” (“Gramática nacional” 67).

escoceses, especialmente Stuart Mill” (Alonso “Prólogo” LXXXIV; el destacado es mío). Asimismo, Alonso (“Prólogo” XXVI-XXVI) ha puesto de manifiesto la posibilidad de que –a través de Alexander von Humboldt (1769-1859), a quien frecuentó en Caracas entre 1799 y 1800– el venezolano hubiera tenido contacto con las ideas de Wilhem von Humboldt (1767-1835) acerca de las leyes formales y estructurales privativas que cada lengua infunde al pensamiento de un pueblo.

Además, la coincidencia en las fechas de publicación entre la segunda edición de la *Gramática Latina* y la primera de la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* permite inferir entre ambos textos se establece una relación de transtextualidad (Genette *Palimpsestos*):

El estudio de la *Gramática Latina* de don Andrés Bello es como la bajada a las bóvedas subterráneas donde se descubren los cimientos del monumento grandioso de su *Gramática Castellana*. No es oficio de los cimientos exhibirse presuntuosamente, sino asegurar, con fidelidad anónima y desconocida, la estabilidad y la perennidad del edificio. Los conocimientos del latín de Don Andrés Bello, lejos de exhibirse, deliberadamente se ocultan en su *Gramática Castellana*, pero ésta no ha resultado el monumento inconvencible que es, sino en virtud de aquellos invisibles cimientos de un dominio perfecto del latín. El que este dominio fuese realmente cabal le ayudó a acertar con el exacto término medio al que tan pocos alcanzan, ni de olvidar lo que el castellano debe al latín, ni exagerar lo que del latín queda en el castellano; le permitió eliminar con resolución todo resabio abusivo de latinismo en la puridad y llaneza del castellano constituido en lengua independiente; le llevó hasta dejar traslucirse que el latín podía constituir un estorbo para el gramático castellano por obsesionarle con categorías mentales abolidas en las lenguas modernas. Pero en esto último, tal vez hubo su poco de

coquetería de pedagogo, que se preciaba ante todo y sobre todo de su labor innovadora en la gramática del español (Espinosa Pólit LXXXIX-XC).

Más allá de las presunciones acerca del grado en que los conocimientos de latín de Bello influyeron (desde la adhesión o la reprobación) en la *Gramática Castellana*²²⁹, puede observarse el uso del procedimiento de autorreformulación discursiva en los casos en que era posible la correspondencia entre ciertas categorías sintácticas, como ocurre, por ejemplo, con el verbo –la clase de palabra que mejor mantuvo la flexión latina–: “Podemos, pues, *definir el verbo latino, como el castellano*, diciendo que es una palabra que significa el atributo de la proposición indicando al mismo tiempo el número y persona del sujeto, el tiempo y modo del atributo” (*Gramática latina* 110; el destacado es mío). Y en la *Gramática castellana*: “El *verbo* es, pues, una palabra que denota el atributo de la proposición, indicando juntamente el número y persona del sujeto y el tiempo del mismo atributo” (24). En cuanto al verbo, en esta segunda edición, Andrés Bello enmienda el capítulo “De los tiempos latinos comparados con el castellano”; sin embargo –siguiendo el precepto de no “aplicar indistintamente a un idioma los principios, los términos, las analogías” (*Gramática castellana* 5-6)–, no se vale en esta exposición de la terminología creada para el “Análisis ideológica de los Tiempos de la Conjugación Castellana” (1841) (Espinosa Pólit LXVI-LXVII). En los casos que no era posible tal reciprocidad, como sucede con el nombre y el adjetivo, Bello se opondrá a extrapolar las categorías propias del latín.

Otro aspecto común entre ambos textos, que los articula con el proceso de gramatización en Occidente, remite al tratamiento del objeto de estudio: las gramáticas

²²⁹ Narvaja de Arnoux (*Los discursos* 242-243) indica que Bello se propone en su *Gramática castellana* revisar las nomenclaturas de origen latino y emplear solo las categorías que se adecuen a la lengua propia. Otros autores sostienen que “la *Gramática Latina* debe mucho a la *Gramática Castellana* y que ésta, en estado embrionario, influyó en aquella decisivamente en su contenido, objetivos, etc.” (Daher Hernández 337).

tradicionales tenían un componente descriptivo (caracterización de los elementos delimitados) y uno prescriptivo (los usos lingüísticos debidos o correctos); si bien tanto la *Gramática castellana* como la *Gramática latina* establecen una continuidad con esta tradición, en ambas la prescripción está subordinada a la descripción en la reflexión metalingüística; de ahí su valor. La exhaustividad explicativa de la *Gramática latina*, puesta en relieve por varios autores (Amunátegui *Vida de Don Andrés Bello* 546; Espinosa Pólit LV-LIX, por nombrar algunos), da prueba de la intención de ofrecer una gramática completa para el estudio y consulta de quien desee manejar la lengua con profundidad. A la descripción gramatical se incorporan las “listas más completas de las numerosas excepciones” (5) de las reglas generales, “*Todo* lo relativo a la Conjunción e Interjección” (7), “frases y modismos que manifiestan de paso la variedad de usos de una misma palabra” (10), un capítulo dedicado al valor y al uso de los verbos latinos, otro con figuras de la sintaxis (elipsis, pleonismo, silepsis, etc.), un apartado con “Auxilios para la traducción”, entre otras adiciones. Consciente de la complejidad de la obra, Andrés Bello distingue rangos de alumnos y, en la “Advertencia a la segunda edición”, recomienda a los profesores del segundo curso suprimir contenidos para los alumnos de “capacidad mediocre” (7); al mismo tiempo, sugiere no retardar a causa de aquellos la marcha de los “jóvenes de talento distinguido” que deberán adquirir “un conocimiento más completo de la lengua latina (...) para el lucido desempeño de las altas funciones eclesiásticas y de la profesión forense” (7). Esta diferenciación que efectúa el grado de conocimiento de la lengua latina, “fundamento de toda educación liberal”, opera –como se ha insistido antes– en la distinción social de los individuos, incluso al interior del mismo grupo letrado y muestra la importancia política que adquiere en el diseño del Estado-nación moderno.

En cuanto manual escolar, la continuidad de la *Gramática latina* en el sistema educativo parece asegurada en la “Advertencia a la segunda edición”, pues Bello anuncia: “Reproduciremos con alguna más extensión estas advertencias cuando se publique la Gramática entera con el prólogo del Autor [Francisco Bello] y el índice general” (7).

3.4.3. Tercera edición

Hai en ella [la *Gramática latina*] ciertos capítulos, como la comparación entre los verbos latinos i los castellanos, los ausilios para la traducción, i otros varios, que harían honor al humanista mas consumado, i que mui bien podrían figurar como artículos sueltos en la revista mas acreditada”.

Amunátegui *Vida de Don Andrés Bello* 546

La tercera edición, que también estuvo a cargo de Andrés Bello, está fechada en 1854. Se antepone una breve “Advertencia” a la de la Segunda edición, en la que se reconoce la labor de revisión y corrección realizada por Vendel-Heyl, al mismo tiempo que se anuncia su repentino fallecimiento. El texto se compone de las nociones generales: la primera parte, llamada “Analogía” en la anterior, se designa ahora “Lexilogía” (nueve capítulos) y la segunda parte o “Sintaxis” (dieciséis capítulos).

En el momento en que se publicaba y ponía en circulación, comienzan a escucharse voces disidentes respecto de la educación humanista. El Plan de Estudios de 1843, pensado para las escuelas modelo de las ciudades —en particular para el Instituto Nacional—, se había aplicado de manera uniforme en los Liceos de las provincias. Los reclamos apuntaban en que no se podían implementar todas las clases debido a la escasez de alumnos en los cursos superiores y, en ocasiones, a la dificultad de conseguir

docentes calificados para darlos. También se requería determinada infraestructura, prevista en el Plan, como internados, laboratorios, bibliotecas, mapas, además de los libros de textos oficiales (Cruz 87)²³⁰. Más allá de estas peticiones puntuales, las demandas de los colegios del interior señalaban, en realidad, la necesidad de una reforma más profunda. Al igual que Antonio Varas en la polémica con Ignacio Domeyko de 1843, los diversos cuestionamientos solicitaban una educación diversificada, a partir de la incorporación de una orientación técnica, conforme con los recursos y potencialidades de cada provincia. Las palabras de Nicolás Cruz (88) permiten una comprensión ajustada del panorama: “Nos parece que la característica principal de la educación colegial de las provincias en las décadas de 1850 y 1860 fue, justamente esta contrapropuesta, al Plan de Estudios Humanistas, manifestada a través de una demanda por una educación práctica y útil”. Sin embargo, acota, que resulta muy difícil evaluar el impacto de dichos reclamos en las reformas del plan de estudios que tendrán lugar a partir de 1860, “principalmente porque los debates y reformas mismas se van a desarrollar en Santiago, teniendo como actores principales a los miembros de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile y a las autoridades del Ministerio de Instrucción Pública” (Cruz 88).

Dos años después de la publicación de la tercera edición de la *Gramática latina*, se escucha en el seno de esa Facultad el discurso de Gregorio Víctor Amunátegui (1830-1889), que, en forma pública, va a cuestionar la enseñanza del latín, su autoridad, el lugar central y obligatorio que ocupa en la enseñanza secundaria. Para Poblete, este discurso representa el primer cuestionamiento en el ámbito académico al lugar central del latín (“El castellano” 223). En su alocución, que versaba acerca del “Estudio de las Lenguas y Literaturas Extranjeras”, propone quitar al latín su carácter obligatorio y

²³⁰ Para un diagnóstico exhaustivo de la situación, véase el capítulo III de *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile* de Nicolás Cruz (87-132).

transferirlo a cuatro lenguas modernas (francés, inglés, alemán e italiano), con el afán de responder a las exigencias de los tiempos contemporáneos. Considera un “anacronismo la mayor protección que el Estado dispensa a un idioma que, aunque muy importante, lo es sin embargo ahora mucho menos que varios otros” (Amunátegui “Discurso” 249). La crítica de Amunátegui contra el latín es de consistencia ideológica; denuncia el carácter elitista de la educación estatal humanística “(...) creo que el Estado debe proponerse educar al pueblo, i no esmerarse en el cultivo de unos pocos, descuidando el de los demás” (253). Aun esos pocos que aprenden el latín escolar “apenas alcanza a traducir a tropezones los autores latinos” (251-252) y, en forma de pregunta retórica, añade: “Si se sometiera a los literatos chilenos a una prueba semejante, ¿creeis que habría muchos que (...) supieran traducir los versos de Lucano, siquiera lenta i embarazadamente?” (252). Sus palabras dejan en claro que el latín, en tanto capital cultural, funciona como signo de distinción cultural (Bourdieu); su acreditación –ya que no el dominio– simbolizan, en el imaginario social, la pertenencia al grupo hegemónico. Asimismo, se cuestiona su utilidad para expresar los nuevos conocimientos científicos en el marco del incipiente ingreso a la modernización: “(...) se ha convertido en una lengua muerta, de mérito puramente literario e histórico. En la actualidad el latín conduce a la erudición, pero no a la ciencia. Es indispensable para los anticuarios, pero no para los ciudadanos ilustrados e industrioses de una república moderna” (249). El nuevo escenario exige repensar la educación y su papel en la formación cívica de los sujetos de la nación: “¿Hai algo que justifique la obligación de aprender este idioma impuesto por la fuerza a los jóvenes estudiantes de una república moderna?” (Amunátegui 248). En definitiva, el discurso de Gregorio Víctor Amunátegui cuestiona, la enseñanza desde un punto de vista interno, dado que señala que no se alcanzan los objetivos fundamentales, a la vez que polemiza acerca del modelo de ciudadano que se busca formar para la república y,

en consecuencia, el modelo de nación imaginada: “la Facultad de Humanidades, como lo está indicando su nombre mismo, tiene por misión cultivar i hacer progresar en Chile, no un ramo especial de la ciencia, sino todos aquellos cuyo conocimiento es indispensable para constituir el hombre inteligente i moral: su objeto es la formación, no de jurisconsultos, de teólogos o de ingenieros, sino de ciudadanos” (245). La controvertida disertación de Amunátegui no sería respondida hasta tres años más tarde.

Si bien esta crítica marca una primera controversia acerca de la preeminencia del latín y los valores que comportaba, su enseñanza continúa siendo central hasta la década siguiente y la *Gramática latina* de Bello, el libro de texto oficial en los establecimientos públicos del país.

3.4.5. La última edición

(...) espero mui felices resultados de los trabajos qe el Sr. Bello nos a dejado sobre Gramática latina.

Vicente Fidel López “Discurso”100

La cuarta edición es de 1863, pero Andrés Bello ha cedido sus derechos a Justo Florián Lobeck y no interviene ya en su ampliación y corrección. El nuevo editor, profesor universitario y también miembro de la Universidad de Chile y Profesor del Instituto Nacional de Santiago, reincorpora la dedicatoria de Francisco Bello a su padre pero suprime la “Advertencia” a la segunda edición. Se compone de “Nociones generales”, “Lexilogía” (nueve capítulos), “Sintaxis” (diecisiete capítulos), “Apéndice”, “Explicación del calendario romano” y “Fe de erratas”.

En ese mismo año, toma densidad la polémica acerca de la pertinencia del latín en el sistema secundario que tuvo como protagonistas a renombrados miembros de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile y a las autoridades del Ministerio de Instrucción Pública. Luego del pronunciamiento de Gregorio Víctor Amunátegui, en 1857, acerca de la conveniencia de despojar al latín de su carácter obligatorio y mantenerlo como un ramo optativo, sobreviene la defensa de esta lengua en boca de Joaquín Larraín Gandarillas (1822-1897). En 1863, al incorporarse a la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile, lee su alegato a favor de la lengua y literatura latinas. La refutación se sostenía en el argumento de la “gimnástica mental” (621), que pone de relieve el cariz disciplinante del aprendizaje del latín. Ante “los adversarios del latín”, expone ciertas razones de tinte conservador, que van a generar la inmediata reacción de aquellos. La primera enfatiza el aspecto aristocratizante del dominio del latín: “Esta clase de educación, utilísima a todos, es necesaria en todo país a los que han recibido de la Providencia una inteligencia privilegiada o una alta posición social, i a los que la religión i la patria llaman a los elevados puestos públicos, como el sacerdocio, la magistratura, el gobierno i administración superior” (619). De este modo, al reforzar los argumentos que había objetado Gregorio V. Amunátegui seis años antes, abona la concepción del manejo del latín como práctica simbólica de pertenencia a una élite letrada o política.

Para Larraín Gandarillas, el latín debe mantenerse como centro de la educación estatal en las escuelas secundarias debido a que es una lengua fija, es la madre de las lenguas romances, el valor etimológico y la formación para las Bellas Letras. En lo que atañe a la característica de fijeza, Poblete realiza una aguda observación: esta condición expresa

el sustrato ideológico que alimentaba en Chile la práctica escolar del Latín. Lo que lo hacía irremplazable para los conservadores era su capacidad de proyectar una imagen estable, casi diríamos congelada, de la cultura. En dicha imagen las palabras clave eran el respeto a las reglas ya establecidas, la filiación por imitación del pasado y la conservación de la propiedad y el patrimonio. (...) el Latín transmitía un modelo jerárquico y autoritario de reproducción cultural, afirmaba la continuidad de valores universales e inalterables y tendía a premiar sólo las inversiones de capital cultural a largo plazo (“El castellano” 228).

Además de posibilitar al grupo dominante, la “cara visible” de la nación, la filiación selectiva con una tradición cultural prestigiosa, la lengua latina, en el marco de las políticas lingüistas estatales, constituía un elemento de movilidad social: solo quienes posean “alta inteligencia” o “posición social” podrían, según Larraín Gandarillas, acceder a los círculos de la elite. Y el latín era la contraseña que generaba la identificación.

El debate ideológico fue encendido y, con matices, las opiniones se dividieron en dos cuerpos discursivos: las que fundamentaban la necesidad de la preeminencia de la lengua latina en los planes de estudio y las que mostraban su inconveniencia, con el argumento común de la necesidad de adecuar los estudios de los colegios estatales a una enseñanza de tipo técnica y científica; el segundo grupo sostenía que esa orientación favorecería el ingreso de la nación en un mundo que se perfilaba moderno. De hecho, Benjamín Vicuña Mackenna (1831-1886), quien ya había tenido una intervención en 1863 en la que planteaba la supresión del latín, propuso crear una comisión en la Facultad que reuniera antecedentes y datos para abolir su carácter obligatorio; el Decano sugirió que se evaluara junto con la propuesta de Justo Florián Lobeck, el albacea de la *Gramática latina*, de declarar obligatorio el estudio del griego para los ingresantes al

profesorado de Humanidades (Hanisch 113-114). La comisión se formó con Larraín Gandarillas, Barros Arana y Vicuña Mackenna, por una parte, y un informe personal de Lobeck, por otra. Según establece Cruz (133), el año 1865 constituyó el punto más alto en la polémica sobre el latín. Los informes se publicaron en los *Anales de la Universidad* y, en resumidas cuentas, Vicuña Mackenna declaraba obsoleta su enseñanza (solo debía conservar su obligatoriedad en la carrera eclesiástica); Larraín Gandarilla y Barros Arana pedían que se mantuviera su obligatoriedad en la jurisprudencia, la medicina y los bachilleratos en humanidades; Lobeck realiza un fervoroso discurso a favor del latín y tilda de ignorantes, utilitarios, materialistas, obscurantistas, a quienes combaten su estudio obligatorio; entre otros epítetos, los acusa de monarquistas y absolutistas pues consideran que la literatura de los clásicos grecolatinos enseña la libertad republicana (Hanisch 115). De nuevo, el foco de la discusión está centrado en la finalidad de la educación: la formación cívica de los habitantes de la nación. En el fondo, la discrepancia apunta al modelo de república deseada para la configuración de la nación. El contenido de los informes se debatió en dos sesiones y participaron Guillermo Matta (1829-1889), Alberto Blest Gana (1830-1920), Alejandro Reyes (1825-1884), Miguel Luis Amunátegui (1828-1888), Justo Florián Lobeck y, posteriormente, Diego Barros Arana (1830-1907). Matta y Blest Gana manifestaron su adhesión a las ideas de Larraín Gandarillas y Barros Arana, pero el segundo agregó que tampoco era necesario para el estudio de las leyes. Reyes refutó esta postura y sostuvo el carácter indispensable del latín para las profesiones liberales y los cargos administrativos estatales. Lobeck, haciendo gala de su erudición, rebatió los argumentos de Matta. Barros Arana, en un intento por moderar el tono de creciente crispación que iba tomando la polémica, propuso dividir la instrucción secundaria en de aplicación inmediata y de inducción; la misma clasificación se aplicaría al latín

(Hanisch 115-117). En realidad, las posturas críticas entendían que la enseñanza de la lengua y la literatura latinas había sido parte del programa ilustrado de los primeros conservadores que habían fundado el Estado-nación; para la construcción de una república moderna eran necesarias otras competencias. La suerte de la lengua se resolvió por votación, y su estudio continuó siendo obligatorio para los títulos de Bachiller de Humanidades, abogado y médico.

Entre 1857 y 1863 se llevó a cabo una nueva reforma del Plan, que tomó el nombre de Reglamento del Instituto Nacional. Los estudios se dividían en Humanidades, que incluía el latín durante los seis años de instrucción, matemáticas y clases sueltas. Las progresivas transformaciones a las que fue sometido el primigenio curriculum de 1843 (1863, 1871, 1872) condujeron a la clausura de su carácter humanista clásico en el año 1876 (Cruz). En forma gradual, la enseñanza del latín fue suprimida del plan en el transcurso de la década de 1870 (Cruz 158). La reforma de 1872 redujo la obligatoriedad del latín al segundo ciclo (últimos años) de estudio en los colegios. En 1876, se lo equipara con las lenguas modernas y se declara su carácter optativo y voluntario para la obtención del grado de Bachiller (158-167). Entre 1889 y 1893, se implantó en la instrucción pública secundaria el sistema concéntrico, promovido por profesores alemanes contratados para los colegios y para el Instituto Pedagógico, supeditado a la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile. Sin embargo, el Seminario de Santiago, el colegio de San Ignacio y el seminario de San Pedro Damiano conservaron el bachillerato en Humanidades y la enseñanza del latín (Hanisch 149). En 1901 se decreta su supresión en los planes de estudio del bachillerato con orientación humanística (Hanisch 155).

Durante la vigencia del Plan de Estudios Humanista (1843-1876), el manual oficial para el estudio del latín fue la *Gramática latina* de los Bello. También Lobeck

publicó en la última etapa algunos libros de texto para su enseñanza, bajo el auspicio estatal y el patrocinio de Andrés Bello.

3.4.6. Otras reformulaciones

Ahora bien, la *Gramática Latina*, como instrumento pedagógico y lingüístico producido en Chile, sentó precedente y se transformó en referente obligado de los demás textos concebidos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura latinas durante el predominio de la educación humanística en el país.

El *Sumario de la historia de Grecia i de Roma: hecho con el objeto de enseñar la versión del castellano al latín i precedido de un índice general de la sintaxis de D. Francisco Bello* (1848; el destacado es mío), del ya mencionado Luis Antonio Vendel-Heyl, constituye una muestra de la magnitud de la obra de Bello en materia gramatical. El término “enseñar”, que figura en el subtítulo, señala desde un primer momento la finalidad didáctica con que ha sido concebido y lo incorpora en la categoría de manual escolar. Este texto contiene un índice dividido en tres partes, tabla detallada de las materias, locuciones latinas y locuciones españolas, que remite a la página en la que se trata el asunto en la segunda edición, que es la que Vendel Heyl editó en forma conjunta con Andrés Bello. Esta disposición permite hallar a través del modelo gramatical, el modismo latino o la forma castellana “una regla gramatical o de una de aquellas observaciones justas a la par que ingeniosas abundantemente esparcidas, pero algunas veces ocultas en la sintaxis del Sr. Bello” (V). El índice que Vendel-Heyl incluye reformula, en realidad, el orden seguido por el autor al presentar las cuestiones gramaticales, pero no compendia ni modifica la fuente. En la segunda parte, “el curso de temas”, se divide en dos columnas: en una, el autor sintetiza las fechas y “los

principales hechos de la historia griega y romana” (VI); en la otra, proporciona el vocabulario necesario para la traducción, que el alumno realizará conforme “las reglas de la gramática general, i en particular de la gramática latina” (VI). En tal sentido, este libro de texto supone una contribución para el aprendizaje del latín escolar, pues su objeto es “grabar mas profundamente en la memoria los principios de lexilología i sintáxis de la lengua latina por la aplicación continúa de las reglas que exige el jénero de ejercicio para el este libro ha sido compuesto” (VI). Como el propio Vendel-Heyl reconoce en el prólogo, el *Sumario* es una adaptación al español del libro del inglés Juan Clarke, que también se utiliza en ese país para la instrucción escolar; el ejemplar que maneja el autor es una trigésima cuarta edición fechada en 1825. Un dato relevante es que la obra se “la dió a conocer el Rector de la Universidad” (VII), que no es otro que el propio Andrés Bello²³¹. En tal sentido, el venezolano se constituye no solo en referente en cuanto concierne a doctrina gramatical sino que también sienta autoridad acerca de métodos y manuales escolares destinados a la enseñanza secundaria. En el destinatario del texto, explicitado en el “Prólogo”, se puede observar una concepción pedagógica americanista, acorde con el ideario bellista: “Lo he reproducido en español, para hacer aprovechar de él a los jóvenes de la América del Sur” (VII). En un gesto de *captatio benevolentiae*, Vendel-Heyl invoca la aprobación de los miembros de la Facultad, del Rector y de los profesores del Instituto (VII-VIII) y, por ende, el respaldo para incluir la obra en el circuito comercial y en el aparato educativo oficial.

Progymnasmata latina: colección de ejercicios latinos i castellanos y arreglada conforme a la Gramática de don Francisco Bello (1862; el destacado es mío) de Justo Florián Lobeck, quien, para este momento, ha colaborado con Bello en la tercera edición de la *Gramática latina*, es otro de los manuales que remiten a la fuente bellista.

²³¹ En este plano, Andrés Bello había escrito una *Historia de la literatura griega* y una *Historia de la literatura latina*, que se incluyeron en el *Compendio sobre la historia de la literatura redactada para la enseñanza del Instituto Nacional* (1850).

A diferencia del de Vendel-Heyl, el libro tiene un destinatario puntual: “los alumnos de la segunda clase de Humanidades del Instituto Nacional i a los colejos de Chile”. Se encuentra organizado en dos secciones: la primera, destinada a las declinaciones; la segunda, a las conjugaciones verbales; por último, provee de un índice de vocablos y frases latinas. La relación intertextual se establece, como Lobeck aclara en el prólogo, con la tercera edición de la *Gramática latina*, “que se estudia en el Instituto Nacional i otros colejos” (XIV). El cuerpo del opúsculo es de tipo práctico; el autor no ofrece teoría —a excepción de alguna indicación específica—, enuncia el contenido gramatical y, en forma inmediata, remite al texto de Bello: “Capítulo primero. Sobre la primera declinación. Véase Francisco Bello, *Gramática latina*, Ed. III. páj. 9-11 i páj. 14-16” (1). Luego ofrece un vocabulario latino-español, del que el alumno debe realizar un aprendizaje memorístico y, por último, ejercicios escolares basados en la traducción latín-español y viceversa de oraciones creadas *ad hoc*. La obra, dirigida al Rector de la Universidad de Chile, Andrés Bello, en los primeros cincuenta años del Instituto Nacional, se ofrece como “homenaje” destinado “a completar un tanto el estudio del ramo mas importante del curso de Humanidades” (IV-V). Asimismo, el texto cuenta con la aprobación oficial. De forma manifiesta, Lobeck señala que sigue el mismo método empleado en *Liber aureolus* (1860), al que presenta como una “Colección de ejercicios latinos y castellanos” para los alumnos del primer curso de latín. El propio Andrés Bello se había ocupado de realizar el informe, datado el 21 de septiembre de 1860, para recomendar su publicación. En sus libros de textos posteriores, no se menciona ya la referencia a Bello: *Gramática elemental de la lengua latina: arreglada para el uso de los dos primeros años de humanidades del Instituto nacional i colejos de la República* (1864) y *Nociones jenerales: la gramática latina...* (1869). Cruz afirma que la *Gramática elemental* estaba destinada a reemplazar a la de Francisco Bello en la

primera clase del Curso de Humanidades. Como se ha observado antes, Andrés Bello cedió en 1863 los derechos de autor a Lobeck; en ese mismo año y en otro orden disciplinar, el profesor alemán publicó también *Prosodia y métrica latina de F. Bello, corregida y aumentada por J. Florián Löbeck*, libro de texto que comenzó a utilizarse en los colegios.

Fuera del círculo del Instituto Nacional, un caso interesante se encuentra en Copiapó, donde el franciscano italiano Alejandro Mei²³² publicó una *Gramática latina según el método de Ollendorff*²³³ (1860)²³⁴. En el subtítulo, explicita las fuentes: *Según el plan de Arnold, Harkness, Bello, Nebrija y otros autores, para el uso de los que hablan idioma español*. La reformulación se da principalmente en la Analogía, “sacada en su mayor parte de la apreciable gramática del señor Bello” (4), como indica en el autor en el Prólogo de la obra.

Como se puede observar, durante el período de vigencia del Plan de Estudios Humanista (1843-1876), la *Gramática latina* fue el texto privilegiado para la enseñanza del latín en el Colegio Nacional y los Liceos de las provincias. Este manual escolar ejerció una función centrípeta y provocó, a su vez, en la disciplina un fenómeno de generación de obras didácticas, que podrían ser calificadas como “satélites”. En segundo término, cabe señalar que, de la nómina precedente, se desprende que las gramáticas consideradas pertenecen a autores que no han nacido en Chile (incluyendo a Francisco y a Andrés Bello). En la condición de recién llegados de Vendel-Heyl y

²³² Alejandro Mei y Quintilio Scapucci fueron los primeros religiosos franciscanos italianos que llegaron a Chile convocados por el presidente Prieto; en un principio se instalaron en el Convento de San Francisco de Chillán. No se conocen muchos datos acerca de estos misioneros. Sobre Mei, se sabe que viajó en 1835, cuando contaba con 26 años; fue superior del Colegio de Chillán en 1843 y, más tarde, sacerdote de la provincia de Coquimbo (Pinto Rodríguez 124-126). En 1857 y hasta 1858, fue nombrado director interino del colegio de Minería de Copiapó por decreto del 9 de noviembre.

²³³ Heinrich Gottfried Ollendorff (Rawicz-Alemaní, 1802- París, 1865). Este manual presenta otro modelo de enseñanza de la lengua latina, basado en la idea de enseñar una lengua extranjera de la misma manera que se aprende la propia: de breves estructuras de sujeto y predicado a niveles más complejos.

²³⁴ En la Biblioteca Nacional Argentina se registra un ejemplar de esta gramática.

Lobeck, el empleo de la referencia explícita a la fuente, permite legitimar, casi de inmediato, al libro de texto y a su autor –amparados en el nombre del gramático venezolano– en el aparato educativo estatal y en los círculos letrados. Como entendía con cierta ironía Lastarria, “La influencia de tal majisterio fué inmensa en aquella época, fue casi una dominación” (*Recuerdos literarios* 69). En efecto, sus textos para la enseñanza, entre ellos la *Gramática latina*, iniciaron una tradición en la publicación de gramáticas escolares en lengua latina destinadas a la enseñanza secundaria estatal y publicadas en la América hispana.

3.5. El canon ejemplar en la *Gramática Latina*

Que los mas grandes escritores de los mas grandes siglos comparezcan delante de la juventud de nuestros Colegios i que le ofrezcan lo que han legado al mundo... Ella al parecer no aprende mas que idiomas; pero en realidad está recibiendo la mas rica cultura.

Cousin, citado por Joaquín Larraín Gandarillas “Literatura Latina” 622

La selección de los *exempla*, empleados como recurso didáctico para ilustrar las reglas gramaticales, no responde al azar o al gusto personal del gramático, sino a un proceso de canonización de autores latinos del período clásico. En los ejemplos recopilados, su valor no está asociado únicamente a la lengua, la cultura o al prestigio del escritor sino a una intencionalidad ideológica y política que se encuentra en correlación directa con la instalación del gobierno republicano. En tal sentido, el sistema educativo es una de las esferas que cumple un papel decisivo en la transmisión y reproducción de los saberes,

valores y competencias primordiales para el nuevo orden. Cobra significatividad, entonces, la correlación entre canon literario y *paideia*, tal como lo expresa José María Pozuelo Yvancos (“Canon” 4): “La selección de los autores en diferentes catálogos y la misma idea de *auctor* venía vinculada a la de escuela, enseñanza, *paideia*”.

Es posible advertir en la *Gramática Latina* de Francisco Bello la postulación de un nuevo canon de autoridades clásicas que se encuadra en el plan de estudios para la secundaria implementado en 1832. Esta selección, que reviste un carácter innovador en el momento de publicación, ha sido observada por otros profesores de la cátedra de latín como Juan Bello. Al tratar la primera edición de la *Gramática Latina*, se ha hecho referencia a su discurso de incorporación en 1861 a la Facultad de Humanidades de la Universidad Chile, alocución en la que manifiesta el cambio radical que cumplieron el profesor Cousiño y “su joven colega” –que no es otro que Francisco Bello– en la renovación de los autores del canon en los estudios clásicos a partir de 1835, fecha en que obtuvieron la cátedra por concurso. Juan Bello afirma que “solo desde aquella época se pusieron en manos del estudiante los escritores i poetas del siglo de oro de la literatura romana, i se relegaron al olvido los de la decadencia los del último tiempo i peor gusto de ella, como Quinto Curcio, que fueron los únicos anteriormente usados” (Juan Bello “Discurso” 403). Ya en 1845, enumerando las virtudes de la *Gramática latina* y de su autor, Francisco Bello, el argentino Vicente Fidel López había manifestado: “Comenzando por disciplinar la memoria i la razón del adolescente, (...) llegan asta ponerle entre las manos las sublimes creaciones de Virgilio, las sagaces i vivas inspiraciones de Horacio, (...): i despues de estas lecciones vienen otras en las que el alma del joven se intima con el alma de Cicerón, de Salustio, de Tácito i de Séneca” (“Discurso” 101). En consecuencia, una de las reformas más significativas en los contenidos disciplinares de la asignatura, en línea con la concepción ilustrada de la

primera mitad del siglo XIX en Chile, radicó en otorgar mayor visibilidad y privilegio a los autores de la tardía República romana, Cicerón en particular, y los del denominado Siglo de Oro, Horacio y Virgilio entre otros. En este proceso de tradición selectiva, se establece una filiación con los escritores que abrazaban las enseñanzas morales y cívicas que los ilustrados buscaban inculcar. Anteriormente, la educación escolástica había difundido en la enseñanza el sistema literario del Bajo Imperio, y con él autores cristianos. En el imaginario de nación construido por los republicanos, el nuevo canon permitía pasar del aspecto literario estricto a “examinar el aspecto moral i político de la literatura latina” (López “Discurso” 101).

Años antes de la primera edición de la *Gramática Latina* –aunque figura bajo la autoría de su hijo, el propio Francisco Bello reconoce la colaboración de su padre–, el lingüista venezolano expone, en un temprano artículo periodístico de 1831, programa científico-pedagógico de enseñanza del latín en el que constituyen un itinerario de lectura de un pasado conveniente. En “Sobre el estudio de la lengua latina” plantea, en primer lugar, la necesidad de mejorar el método de comunicar los conocimientos clásicos: el aprendizaje debía iniciarse por “una instrucción gramatical exacta y completa” (474); luego, la traducción de “la lengua latina a la patria” de pasaje selectos adecuados progresivamente al grado de dificultad, pues “(l)os ejercicios prácticos son la vida de la instrucción gramatical, como de todas las otras” (475); en especial se recomienda la restitución al latín de pasajes antes traducidos a la lengua vernácula y las traducciones escritas para poder acceder conocimientos filológicos y noticias generales (476). En este nivel, sugiere empezar por Cornelio Nepote y una antología de piezas poéticas como Fedro u Ovidio. Así finaliza el primer período de enseñanza en el que el objeto principal es la gramática y la traducción un medio. En el segundo período, los conocimientos gramaticales adquiridos deben servir a la finalidad de interpretar a los

autores clásicos (477). La iniciación literaria se divide en cuatro secciones sucesivas: poética, histórica, retórica y filosófica (478). En cuanto a la poética, debe proponerse su estudio de acuerdo con el orden en que los géneros “nacieron el uno del otro”, a saber épica, lírica y dramática (479); la obra insoslayable de esta sección es la *Eneida*. En el terreno de la prosa historiográfica, recomienda comenzar por Livio, seguir por Salustio y continuar la lectura de *Eneida*, a la que se le pueden sumar pasajes selectos de las *Geórgicas*. En el campo retórico, la oratoria ciceroniana. En este momento, es apropiado incluir la lectura de Tácito y luego el estilo pulido de la sátira y epístola de Horacio como así también sus admirables composiciones poéticas. En la cuarta y última sección del segundo curso, la filosófica, conviene comenzar por Cicerón, quien “debiera ser familiar a todo americano que haya recibido una educación clásica” (485). También se ha reservado para el último nivel el drama: empezando por la tragedia, deben leerse *Hercules furens* y *Octavia*, piezas que circulan bajo el nombre de Séneca; en la riquísima veta de la comedia latina, Terencio y Plauto. En efecto, Andrés Bello expone los presupuestos acerca de la conveniencia del latín en la formación media y la metodología que mejor podría adecuarse a este fin. Pero el estudio de las lenguas clásicas, como del resto de las disciplinas, tiene un objetivo propedéutico pues asevera que “la enseñanza de las escuelas no puede tener otro objeto que poner al alumno en estado de instruirse a sí mismo” (485). En tal sentido, la guía de autores propuesta tiene como objetivo colaborar con una pedagogía para la formación de los ciudadanos al servicio del aparato estatal.

Las ideas vertidas en ese artículo de 1831 aparecen reformuladas como praxis en la segunda edición de la *Gramática Latina*. Para la comprobación de las reglas, Andrés Bello expresa que acude a “varios ejemplos sacados de autores clásicos y en su elección se ha puesto el mayor estudio por hacerlos a par de claros y propios, instructivos y

doctrinales” (9). En su afán antológico sigue vigente la recurrencia al canon del período clásico, establecido como norma lingüística culta del pueblo del Lacio. La presencia de cantidad de ejemplos tomados del corpus literario prestigioso (Cicerón, Virgilio, Horacio, Tito Livio, Quintiliano, Tácito, Séneca, Plauto, Terencio) confirman la construcción de una variedad alta de español, sobre la base del latín y la retórica clásica, al servicio de las elites locales. Las sentencias en latín aparecen acompañadas por su respectiva traducción al español y la mayoría de los ejemplos remiten a rasgos de época, de cultura, y de la historia se corresponden con la Roma republicana y con un imaginario de la Antigüedad en consonancia con una ideología ilustrada:

Salve, primus omnium parens patriae appellate (Plin.)

Recibe mi saludo, tú que el primero de todos fuiste apellidado padre de la patria”
(222)

Dulce et decorum est pro patria mori (Hor.)

Dulce y honroso es morir por la patria” (223)

Magna vis est conscientiae; quam qui négligunt, se ipsi índicant, (Cic.)

Grande es el poder de la conciencia; y los que la desatienden, se denuncian a sí mismos (228)

Illustratur magnis in rempublicam meritis virtus (Cic.)

Se esclarece la virtud con los grandes servicios de la República” (238)

Asimismo, los *exempla* inciden no solo en la construcción de una variedad de lengua nacional culta a través de la construcción de una memoria social y del ejercicio retórico, sino también en la conformación de una moral cívica y republicana a medida que se afianza la organización del Estado-nación: “Bello promovía así abiertamente el modelo de la república romana que valoraba el trabajo agrícola, evitaba los placeres de la vida urbana, y se basaba en la simplicidad y fortaleza de la vida rural para construir un sistema político opuesto a la tiranía...” (Jakšić *Andrés Bello* 89).

El programa bellista incorpora el uso de los ejemplos literarios en tanto evocan un recorte del pasado anclado en determinado momento histórico, a un estado de la evolución de la lengua –el clásico– y al desarrollo de ciertas prácticas (traducción, memorización, cita) ligadas a desarrollar habilidades retóricas. En tal sentido, Bello, como letrado y hombre de Estado, construye una tradición selectiva ligada a un pasado histórico conveniente (Hobsbawm), los autores de la República tardía y el llamado Siglo de Oro romanos, que denota la articulación entre cultura, hegemonía y discurso pedagógico. Pero estas lecturas apuntan a configurar y difundir en el presente de la enunciación un modelo político que legitime las representaciones ideológicas del grupo dominante. Por otra parte, la tradición discursiva que construye se relaciona con el concepto de *memoria* en tanto constituye la expresión de instituciones, ámbitos y grupos culturales y permite evocar un discurso que sirve como identificador de grupo. Puede advertirse esta finalidad expresa en la declaración de Vicente Fidel López, miembro del aparato educativo estatal chileno: “nadie como nosotros señores, que somos republicanos, no tanto por pasión cuanto por principios i por interés, puede apreciar con mayor exactitud el beneficio que la lectura i estudio de los libros de Salustio i de Tácito i demás historiadores antiguos pudiera tener sobre el alma de nuestras nuevas generaciones” (“Discurso” 102).

En efecto, los cambios políticos que se manifestaron a partir de la Independencia y la posterior implementación del régimen republicano tienen su correlato en el sistema educativo, espacio en el que se seleccionan los autores que deben ser preservados y enseñados. Asistimos, en el momento histórico descrito, a la constitución de un nuevo canon que sustituye a otro que ha perdido su validez. La relación de interdependencia inclusión/exclusión en el listado canónico depende de los valores didácticos preeminentes en el nuevo contexto.

3.6. Observaciones finales

¿Quién prendió en la Europa esclavizada las primeras centellas de la libertad civil?

¿No fueron las letras? ¿No fue la herencia intelectual de Grecia y Roma (...)?

Andrés Bello "Discurso inaugural", en Ossenbach Sauter "Andrés Bello" 22

Recapitulando, los materiales del corpus componen una serie homogénea, compuesta por cuatro textos, en la que cada uno implica una reformulación significativa del anterior, en el marco de la red gramatical que se constituye en Occidente a partir del Renacimiento (Auroux *La révolution*; Narvaja de Arnoux "La reformulación", *Los discursos*): *Gramática Latina* (1838), bajo la autoría de Francisco Bello; segunda edición (1847) y tercera edición (1854) a cargo de Andrés Bello, con "Adiciones" y "Correcciones" que pertenecen a Luis Antonio Vendel-Heyl; cuarta edición (1863), Andrés Bello ha cedido sus derechos a Justo Florián Lobeck y no participa en su ampliación y corrección. En tanto "textos en contexto", se analizó, en forma interrelacionada, cómo influyeron los cambios políticos y pedagógicos reseñados en la enseñanza de la lengua latina a través de gramáticas escolares elaboradas *ad hoc* para la escuela media chilena. La denominada escuela media, sobre la base de dos pilares

constituidos por el latín y la retórica, tenía como función la formación de los miembros de la elite política y letrada. La integración diferenciada de los sujetos a la organización social se determinaba a través del nivel educativo logrado: mientras la escuela primaria proveía de mano de obra calificada, la secundaria contribuía a la preparación del grupo minoritario que tendría en sus manos la dirección del Estado nacional. La función social diferenciadora de la enseñanza superior, ligada al dominio de la retórica²³⁵ y la lengua latina, formaba parte del programa de la ilustración, cuyos miembros propiciaban el desarrollo cognitivo tanto social como individual. Es decir que el conocimiento del latín y la adquisición y el manejo de las habilidades retóricas son herramientas diferenciadoras que operan, en el espacio social, la distinción cultural (Bourdieu *La distinción*). El dominio de la oratoria clásica en latín se reservaba para los últimos niveles de la educación media, como sostenía el programa esbozado en la *Gramática latina* de los Bello, en los artículos periodísticos de carácter performativo publicados en *El Araucano* por el segundo y, en general, abogado por quienes proponían un sistema educativo de corte humanístico. La tradición retórica, en general, está asociada, en el imaginario social, a prácticas de prestigio y poder que marcan la superioridad de algunos sujetos a expensas de otro, y contribuye también a optimizar el desempeño y la participación de los ciudadanos, en especial los de la élite dirigente, en la esfera pública. Precisamente, fue ese dominio el que había permitido a los hombres de la Ilustración criolla apropiarse del lenguaje, los tópicos y las ideas esgrimidas por los discursos producidos en el contexto de la Revolución francesa que, a su vez, fueron construidos sobre la base del molde clásico grecolatino. La adquisición del molde retórico

²³⁵ Al analizar la política lingüística implícita en los programas oficiales y en los planes de estudio de idioma nacional, M. I. Blanco (“La enseñanza”) sostiene que existe una vinculación directa entre la enseñanza de la composición, orientada a formar escritores idóneos y oradores expertos, y el desempeño político –en el sentido amplio del término– previsto para el perfil de alumno desde 1863 hasta finales del siglo XIX.

ciceroniano permitía el descentramiento, es decir la mirada desde espacios no habituales, del sistema lingüístico propio y el pasaje automático de las habilidades de la oratoria en el uso de la lengua vernácula. En la *Gramática latina* se advierte un contraste permanente entre la lengua latina y la española: “En castellano hay también géneros...” (23), “Pero esto que en castellano es propio de unos pocos nombres, se verifica en casi todos los de la lengua latina...” (23), “El imperativo por su naturaleza es siempre futuro. Carece de las primeras personas en latín, de las primeras y terceras en castellano” (114), “La lengua castellana no tiene verbos pasivos, los suple por medio del auxiliar ser y del participio pasivo” (142), son algunos de los numerosísimos ejemplos. Por otra parte, la traducción, al ser aplicada a la lengua nacional, permite, a través de operaciones como la reformulación o el enriquecimiento del léxico, construir una variedad de lengua alta para ocasiones formales y solemnes; patrones de géneros discursivos, frases y léxico cuya ubicuidad dota a los sujetos de un acervo para ser empleado en un registro culto. En esta línea, en la *Gramática latina* subyace un criterio pedagógico que divide y estratifica los niveles educativos y sociales de los sujetos de acuerdo con su capacidad para aprender el latín:

En este segundo curso pudiera también suprimirse, a juicio de los profesores, todo aquello que no se deje comprender fácilmente por alumnos de una capacidad mediocre, y que solo pueden aspirar al latín en el grado absolutamente indispensable para el ejercicio del ministerio sacerdotal y de la jurisprudencia (7).

Para la comprobación de las reglas recurre a “varios ejemplos sacados de autores clásicos y en su elección se ha puesto el mayor estudio por hacerlos a par de claros y propios, instructivos y doctrinales” (Bello *Gramática latina* 9). Se advierte en el afán antológico la recurrencia al canon del período clásico, establecido como norma

lingüística culta del pueblo del Lacio. La presencia de cantidad de ejemplos tomados del corpus literario prestigioso (Cicerón, Virgilio, Horacio, Tito Livio, Quintiliano, Tácito, Séneca, Plauto, Terencio) confirman la construcción de una memoria social, sobre la base del latín y la retórica clásica, al servicio de las elites locales. Gran parte de los ejemplos remiten a rasgos de época, de cultura, y de la historia se corresponden con la Roma republicana y con un imaginario de la Antigüedad en consonancia con las ideas ilustradas.

De acuerdo con la clasificación de tipos de política lingüística trabajada por Di Tullio (*Políticas lingüísticas*), Bello, en la relación *interlinguas* latín y castellano, se preocupa por planificar el estatus de la variedad nacional pues privilegia, sobre todo, la correspondencia entre ellas “en términos de las funciones respectivas, de las posiciones recíprocas que ocupan en la comunidad, de su estatuto jurídico y legal” (41). En pugna con otras orientaciones, el paradigma clásico, en tanto interdiscurso, difundido a través del sistema educativo, se postula como instrumento lingüístico, literario e incluso político decisivo en la formación cívica de los sujetos de la nación chilena en el emergente contexto de incorporación a la modernidad.

Capítulo 4

Continuidades y rupturas: la tradición gramatical y la cultura clásicas latinas en la Argentina del siglo XIX

4.1. El lugar del latín en el ámbito rioplatense del siglo XIX

Estimulados cada día con motivos mayores incentivos á acelerar la marcha hacia el porvenir, olvidamos con frecuencia lo que debemos al pasado, lo que hay en él de grande, de trascendente para la vida actual y futura de la Nación lo que vale como tradición de gloria, (...)

José Figuerola Alcorta, citado por Pedro Alcácer "Enseñanza clásica" 74

El latín no es una asignatura neutral, con su objeto propio y definido (...)

Juan Carballido *Antecedentes sobre enseñanza secundaria* 385

Durante el siglo XIX, se produce en Argentina la creación y expansión de la escuela secundaria. A diferencia de Chile, país que experimentó una temprana implementación de sistema de educación secundaria pública merced a su estabilidad institucional y económica, en el Río de la Plata su organización fue tardía (segunda mitad del siglo XIX). En esta etapa, la escuela media argentina se estructuró en torno a un curriculum humanista, cimentado en la concepción del republicanismo francés (*Curriculum* Dussel). Como se ha registrado en el segundo capítulo, luego de la Independencia hubo algunos intentos por darle un cariz republicano a la educación de tipo humanista que habían establecido las órdenes escolásticas, en especial los jesuitas. En este sentido, la primera iniciativa de reforma ilustrada la constituyó el Colegio de Ciencias Morales, creado por Rivadavia. A pesar de su breve duración, esa experiencia le imprimió a la autodenominada Nueva Generación –o Generación de 1837– un carácter nacional sobre la base de un patrón iluminista y laico ("La revolución" Myers). El prolongado gobierno de Juan Manuel de Rosas y el exilio de los románticos rioplatenses fueron la causa de que hubiera que esperar hasta 1863, año en que se funda el Colegio Nacional, para que

se configurara un sistema educativo secundario estatal. Como había ocurrido en Chile con el Instituto Nacional, el Colegio creado por Mitre se afianzó como el establecimiento modelo de la demás instituciones de nivel medio del país. Asimismo, la educación secundaria tuvo como objeto formar a los sujetos para el ingreso a la universidad, a los cargos administrativos-burocráticos o la actuación política. En tal sentido, la llamada escuela media fue el principal instrumento del modelo liberal para mantener el *statu quo* de los grupos hegemónicos. Para fundamentar esta afirmación reproducimos un párrafo del discurso de Estanislao Zeballos²³⁶ pronunciado en un debate parlamentario acerca de la anexión del Colegio Nacional a la Universidad de Buenos Aires en la primera década del siglo XX:

(...) hay que reprobamos en la enseñanza secundaria y en los primeros años de derecho, para que no se reciban sino los espíritus distinguidos y seleccionados de esa suerte, capaces de desempeñar las profesiones, que en nuestro país tienen una significación mayor que en otros porque aquí no se trata de simples profesiones económicas, sino de dar títulos que influyen en la política y en los destinos del Estado (Gambón “Resonancias” 106-107).

En el escenario de la primera mitad del siglo XIX, la enseñanza del latín, como así también de las otras disciplinas, no sufrió modificaciones considerables en cuanto al método o a los libros de textos empleados. De acuerdo con Inés Dussel:

²³⁶ Estanislao Zeballos (Rosario, 1854 – Liverpool, 1923). Asiste al Colegio Nacional de Buenos Aires a partir de 1866 y obtiene el título de abogado en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires. Fue un destacado miembro de la generación de 1880. Entre 1912 y 1916 se desempeñó en el cargo de diputado nacional.

El currículum de los colegios durante la primera mitad del siglo XIX no varió sustancialmente del anterior jesuítico. Estructurados sobre la base de las facultades de artes medievales, su organización contenía a la retórica y la gramática latina y española, griego, matemáticas, filosofía, física y religión -en la mayoría-; como materias optativas, se ofrecían las lenguas modernas y el dibujo. (...) Todavía en 1853 la organización del tiempo en la escuela era similar a la jesuítica (*Curriculum* 17).

Una excepción constituye el período rivadaviano, durante el cual, además de contratar a profesores europeos para renovar las cátedras, se importaron *catecismos* de la editorial Ackermann producidos por los liberales españoles exiliados en Londres y destinados a un público hispanoamericano. Más allá de este intento aislado, los estudios de la lengua latina se desarrollaron según el molde humanístico provisto por las *Artes* de Nebrija. El filólogo italiano Matías Calandrelli (1845-1919), profesor en el Colegio Nacional y en la Universidad de Buenos Aires, realizaba el siguiente diagnóstico: “Antes de la distribución de la Universidad en las cinco Facultades anteriormente indicadas, en las clases de estudios preparatorios se enseñaba el latín bajo los programas correspondientes á las materias consignadas en la gramática de Nebrija” (*La enseñanza de la filología* 9-10). Según el mismo autor, esta situación solo cambió cuando el rector de la Universidad, Juan María Gutiérrez, “muy afligido” por el estado de los estudios clásicos, la ineficacia y calidad de los métodos usados y las gramáticas adoptadas, “que contaban con muchos siglos de existencia” (9-10) inició su renovación. En el último tercio del siglo XIX, en un clima de constantes proyectos de reforma de la escuela secundaria y cambios de planes de estudio, se contrataron profesores extranjeros para cubrir las cátedras y se publicaron libros de texto para las materias específicas, entre ellos gramáticas latinas destinadas a la enseñanza media.

En este escenario, interesa analizar la articulación de la lengua y la cultura latinas, en interrelación con la variedad de español que se pretende estandarizar, en la formación de una identidad nacional.

En el contexto de la primera mitad del siglo, caracterizado por el proceso independentista, la conformación del Estado y la necesidad de configurar una identidad política y cultural diferenciadora de la española, el conocimiento del latín constituyó el sustrato desde el cual la literatura ilustrada construyó una representación de lo nacional en el marco de la corriente neoclásica. En efecto, la lengua y la cultura clásica latinas funcionaron como claves de lectura desde las que, a través de la cita, la traducción y otros modos de reformulación, los grupos letrados legitimaron, con matices diversos, las experiencias vernáculas y modelaron un imaginario republicano. Con modalidades disímiles, estos procesos se prolongaron hasta fines de siglo. En esta fase, los conceptos de tradición-historia-memoria proveen una posibilidad teórica de abordar el papel de la tradición clásica en el proceso de construcción de las *fábulas de identidad* nacional (Ludmer *El cuerpo*) en la configuración del Estado-nación.

El período post-Caseros marcó un cambio en la política y en las instituciones del país. Frente a la amenaza que, para los sectores dominantes, representaban la inmigración masiva, el mercantilismo y la pérdida de los valores morales, un grupo de letrados defendió la permanencia del latín en el curriculum de la escuela media como un modo de preservar el humanismo clásico, al que veían como un reducto espiritual. La disputa giró alrededor de la preeminencia de las humanidades greco-latinas o de las humanidades modernas, de orientación utilitarista y técnica. En este plano, resulta significativo abordar el desempeño de dos actores, Matías Calandrelli y Lucien Abeille, que, al mismo tiempo, produjeron gramáticas latinas para sus cátedras y tuvieron una destacada participación en las arenas públicas acerca de la cuestión de una lengua

privativa. El primero, en el debate acerca de la reforma de los planes de estudio de la secundaria –y el lugar del latín en el curriculum– y la elaboración del *Diccionario Filológico-Comparado de la Lengua Castellana* (1880-1916), uno de los primeros diccionarios monolingües publicados en Argentina (Kornfeld y Kuguel s/n). El segundo, en la polémica acerca del idioma nacional de los argentinos. En este aspecto, se trata de analizar en qué medida ciertas producciones discursivas acerca del latín, en juego con una representación de lengua común, inciden en la construcción de un imaginario de nación a partir de la legislación estatal. En tal sentido, este abordaje se sitúa en una perspectiva glotopolítica.

Cabe aclarar que la discusión acerca de la (in)conveniencia del latín en nuestro país, si bien fue encendida, no tuvo la fuerza argumentativa ni ideológica que llegó a alcanzar en Chile. Desde la creación de los colegios nacionales (1863) bajo la presidencia de Mitre, se suceden varios episodios que van marcando la dialéctica entre la persistencia de la enseñanza del latín y su desplazamiento a favor de una concepción moderna de las humanidades. En 1865, el gobierno nombra a una Comisión, integrada por Juan María Gutiérrez, José Benjamín Gorostiaga (1823-1891) y Alberto Larroque (1819-1881), para la redacción de un Plan de Instrucción General y Universitaria; la comisión aconseja persistir y perfeccionar la enseñanza clásica. En 1866, la mesa examinadora del Colegio Nacional de Buenos Aires declara: “Bastará un esfuerzo más, para que el estudio del latín recupere todo el esplendor que tuvo en otro tiempo en la enseñanza pública de Buenos Aires. Pensamos que el cultivo de este idioma se hace indispensable para las carreras de las letras” (*Antecedentes* 128)²³⁷. Durante la administración de Sarmiento y su ministro, Nicolás Avellaneda (1837-1885), se

²³⁷ Este resultado se obtenía en Buenos Aires; los informes de los rectores de Salta, Mendoza, San Juan, Catamarca y Tucumán en 1868 lamentan la carencia de útiles, libros de textos, infraestructura, profesores competentes y las repetidas ausencias de los alumnos a clases, entre ellas, las de latín (*Antecedentes sobre enseñanza secundaria* 128).

confirma la enseñanza del griego y el latín; sin embargo, en 1870, el ministro Avellaneda se jacta de que el propósito del Ministro de Instrucción Pública de Francia, Jules Frances, de postergar el estudio del latín a los últimos años en los liceos ha sido puesto en práctica en la Argentina con el nuevo plan de estudios (*Antecedentes* 151). El griego y el latín persisten en la reforma al plan de enseñanza de 1879 que se realiza bajo la presidencia de Avellaneda y de su ministro Bonifacio Lastra (*Antecedentes* 217)²³⁸. En 1881, los rectores de establecimientos de enseñanza secundaria elevan informes acerca del plan vigente y las críticas al latín y al griego se acentúan; abogan por su supresión citando el ejemplo de Chile que ha tomado tal determinación en 1880 (*Antecedentes* 257). La enseñanza de las lenguas clásicas se suprime en 1886 durante la primera presidencia de Roca y el ministerio de Eduardo Wilde. Se restablece en 1888, con la reforma firmada por Filemón Posse, Ministro de Instrucción y Justicia de Miguel Juárez Celman. Las humanidades se restringen a la enseñanza del latín en 1891, mientras Carlos Pellegrini reviste como presidente y Juan Carballido como ministro. Frente al informe de la Comisión encargada de proyectar un plan de estudios en correlación con la primaria, en el que se solicitaba eliminar el latín y aumentar la dedicación de las lenguas modernas y de las ciencias, Carballido, como integrante del Poder Ejecutivo, se expide por la negativa:

Si las personas ajenas al debate, que viene resucitando en Europa la secular disputa de *los antiguos* y *los modernos*, pudieran sorprenderse de que una sola disconformidad acarrearía el abandono del proyecto de la Comisión, ésta no ha debido sufrir tal extrañeza. La enseñanza del latín no significa en el plan de

²³⁸ El rector del Colegio Nacional de La Rioja, Vicente García Aguilera, pronuncia un reclamo acerca de la impracticabilidad de este plan de estudios y su falta de adecuación al medio. Impugna, en particular, el estudio del latín (también del griego), en perjuicio del castellano. Califica la situación de “anómala” pues “en la Rioja como en Santiago se habla *quichua*, cuando las doctrinas lógicas y naturales del sabio Bello, sobre la índole de la lengua castellana, apenas si son conocidas (...)” (*Antecedentes* 238).

estudios una reforma de su economía material; se ha logrado instalarla sin menoscabo de las materias científicas más esenciales. El latín no es una asignatura neutral, con su objeto propio y definido (*Antecedentes* 385).

Durante la primera y segunda presidencias de Roca, los ministros de Instrucción Pública Osvaldo Magnasco y Joaquín V. González van a proponer en sus reformas la eliminación del plan, aunque habrá marchas y contramarchas. La Circular de Estudios Generales Secundarios de 1901 suscrita por Roca y Magnasco sostiene:

Se han suscitado prolongadas disputas sobre el valor educativo –dentro de las generalidades de la educación secundaria– de las lenguas clásicas, y especialmente del latín. Durante largos años no ha sido posible abordar la reforma de los planes de estudio, sin que tan literaria obsesión se revelase en forma más o menos intensa. (...). Exceptúase, como queda dicho, la enseñanza del latín, única materia suspendida por motivos y razones bien concluyentes por cierto (...) (*Antecedentes* 678-679).

De forma intermitente, el latín reaparece en 1905, período que excede los alcances de esta tesis. Los debates que tuvieron lugar en las memorias, informe, circulares y otros documentos públicos, fueron acompañados, en el ámbito universitario, por pronunciamientos como el de Miguel Cané, que se ha desarrollado en el segundo capítulo.

Por último, cabe destacar que, así como la polémica acerca del latín no alcanzó en nuestro país las dimensiones que tuvo en Chile, tampoco hubo, en ningún momento, en el ámbito académico, una *Gramática latina* trascendente ni una figura descollante

como Andrés Bello, cuya doctrina sentara autoridad indiscutible en la materia y ejerciera “una suerte de dictadura intelectual” (Myers “La revolución” 392).

4.2. Un diálogo con la tradición clásica en la Argentina del siglo XIX: desplazamientos e intersecciones

¿A qué nos referimos al decir la invención de la tradición o, por ejemplo, la invención de Argentina?, ¿quién la está inventando? Además, ¿inventando a partir de qué, cuál es la materia prima con la que se inventa una nación?

Peter Burke "La historia cultural" 117

Peter Burke, al periodizar la historia cultural (*¿Qué es...?*), propone una división en cuatro fases²³⁹, que exime a historiadores o especialistas del peligro de seccionar en períodos cronológicos uniformes (Renacimiento, o Romanticismo, por nombrar alguno); esta clasificación, basada en el hilo conector de la idea de tradición²⁴⁰, permite considerar cada fase internamente, como un campo en el que coexisten –en forma dominante, residual o emergente, usando la terminología williamsiana– distintas tradiciones y, externamente, posibilita comprobar interrelaciones a partir de semejanzas o continuidades entre estilos antiguos y modernos de las distintas fases. Las transformaciones a largo plazo, como las de la tradición clásica, proponen un tipo de estudios centrados en esquemas –fórmulas culturales o perceptivas–, que se revela como estimulante pues permite al observador seguir un patrón pero, al mismo tiempo, las innovaciones o “corrección” del esquema²⁴¹ (*¿Qué es la historia cultural?* 19-27).

²³⁹ Peter Burke entiende que la historia puede dividirse en: la “fase clásica”, la fase de la “historia social del arte” (comienza en la década de 1930), el descubrimiento de la historia de la cultura popular (década de 1960) y la “nueva historia cultural”, que es la que se propone describir (*¿Qué es la historia cultural?*).

²⁴⁰ En tal sentido, no es azaroso ni casual que Burke llame al primer capítulo, en el que sienta las bases y los fundamentos de la historia cultural, “La gran tradición”. Esta inscripción abarca desde la tradición clásica de la primera fase a la invención de la tradición de la cuarta o “nueva historia cultural”.

²⁴¹ Un campo fértil para el estudio de textos concebidos sobre la base de esquemas culturales es la literatura. Burke menciona, por ejemplo, *Literatura europea y Edad Media latina* (1948) de Ernst-Robert Curtius, que se ocupó de relevar los *topoi* o lugares comunes retóricos; aunque posiciona como obra

También Williams siguió esta dirección en sus investigaciones en *El campo y la ciudad* (1973), en donde compone una distribución de la literatura inglesa de acuerdo con una línea temática de lectura anclada en la tradición clásica. A través de los espacios culturales ‘campo’ y ‘ciudad’, Williams repasa las transformaciones de recursos retóricos y géneros (el tópico de la Edad de Oro, la poesía bucólica y el idilio) a través de las modificaciones de una forma, inaugurada por Teócrito o Virgilio, en diferentes momentos del imaginario y de la sociedad. Este itinerario permite a Williams mostrar el funcionamiento del concepto de *tradición selectiva* –que se ha definido más arriba–, y la dialéctica continuidad/innovación que implica. La emergencia de los cambios, expresada en “la resemantización de las formas”, puede ser captada por medio de la *estructura de sentimiento*, categoría teórica que refiere a un conjunto de valores, sentimientos, percepciones, compartidos en la cultura vivida y sedimentadas en las expresiones artísticas y culturales (Williams “El análisis” 57). En consonancia con las advertencias de Burke ya señaladas, también Williams enfatiza el hecho de que ‘campo’ y ‘ciudad’ son realidades históricas variables, en sí mismas y en las relaciones que mantienen entre sí; su persistencia responde a una necesidad efectiva que es necesario interpretar, a expensas del riesgo que supone la reducción de la variabilidad histórica a símbolos y arquetipos.

Retomando el epígrafe, Burke se pregunta cómo se inventa una tradición y, con más precisión, cómo se construye ese proceso en determinadas organizaciones como el Estado-nación en diferentes latitudes. Haciendo la salvedad de los ejemplos propuestos por Hobsbawm –invenciones concebidas como momentos definitivos, invariables–, el historiador británico traza, a modo de respuesta, un bosquejo de un proceder extendido en la creación de tradiciones: se “utiliza la materia prima (el material cultural que

fundamental de esta dirección el influyente trabajo de Ernst Gombrich, *Arte e ilusión* (1960) (*¿Qué es la historia cultural?* 25-26).

heredamos), siempre adaptándola un poco o, si se prefiere, reciclándola, para, de ese modo, enfrentar las necesidades del presente. Este reciclaje no se detiene nunca, pero es algo gradual, no una invención repentina” (Peter Burke “La historia cultural” 117). En otras palabras, las diferentes tradiciones culturales se delinean, por lo general, procurando observar cánones nacionales. Siguiendo la lógica de este autor, proponemos algunas aproximaciones a ciertos aspectos relacionados con la tradición clásica en el proceso de construcción de las *fábulas de identidad* nacional (Ludmer *El cuerpo*) en el siglo XIX en Argentina. La conflictiva relación entre estos componentes permite indagar en mecanismos simbólicos de identificación y negociación de identidades en el escenario ineludible de la configuración del Estado-nación.

La Revolución de 1810, además del inicio del proceso de ruptura con el orden colonial, significó la puesta en práctica de un plan de acción que los ilustrados rioplatenses habían comenzado a propagar a fines del siglo XVIII. Una vez concretado el quiebre con la metrópoli española y superadas las guerras y crisis políticas del primer decenio de vida independiente, los esfuerzos se orientaron a la reorganización catastral del territorio y a su dominio en tanto espacio económico (Aliata 201), como así también a la creación de un pasado relevante, cuyo “almacén de materiales” –para usar la terminología de Hobsbawm– fue la cultura clásica grecolatina, en particular la obra virgiliana. Tal inclinación comportó una valorización positiva del latín, cuya inclusión en la educación de las élites no era puesta en discusión²⁴². El neoclasicismo rioplatense²⁴³ tuvo en el contexto posrevolucionario²⁴⁴ un papel determinante en la

²⁴² El empleo de los elementos poéticos, retóricos y estilísticos y tópicos propios de la tendencia neoclásica para cantar los orígenes épicos de la nación no fue privativo del contexto rioplatense; con variantes diversas, esta operación tuvo lugar en los distintos países hispanoamericanos. A pesar de la ruptura que significaba la empresa independentista, el proyecto de construir una nación requería de un pasado mítico y heroico que legitimara sus orígenes. Sobre estos aspectos, *cf.*, a modo de ejemplo, los trabajos de Nicolás Shumway (“La nación hispanoamericana”), Hugo Achugar o Laverde Ospina.

²⁴³ Si bien la vertiente culta y letrada, materializada en una estética literaria neoclásica –o pseudoclásica, como la denomina Barcia (LVI)–, fue la preponderante, convive con otras manifestaciones poéticas,

selección intencional de una versión de “un pasado configurativo” desde un “presente configurado” (Williams *Marxismo* 137) en aras de un proyecto común. La tendencia virgiliana no solo prevaleció en las ficciones de identidad literarias, como examinaremos a continuación, sino también en artículos periodísticos relativos a las actividades agrícola-ganaderas y comerciales: al analizar escritos del *Semanario de Agricultura, Industria y Comercio* o del *Telégrafo Mercantil*, Fernando Aliata considera que, en la mirada sobre el orden natural, la “celebración de la naturaleza es también – como en las *Geórgicas* del poeta latino– un llamado hacia una política de fomento agrario” (205). Las iniciativas de los ilustrados, cuyo programa incluía la enseñanza de la agricultura como ciencia y la aplicación de técnicas agraristas novedosas con el objeto de dismantelar las condiciones de trabajo tradicionales propias del funcionamiento colonial, se manifestaron bajo la forma de “apelaciones virgilianas tendientes a la exaltación de tareas rurales y la ocupación del territorio, se produce un fenómeno de resignificación de la ciudad misma” (Aliata 205); dichas “apelaciones” recuerdan la temática de la *Égloga* primera del mantuano, marcada por el conflicto social de la tierra y la condición simbólica de la *urbs*. En efecto, Buenos Aires se convierte en la base de la transformación política e institucional y el centro de

como los cielitos, las décimas o los diálogos patrióticos, de impronta popular y rural. Asimismo, a partir de la segunda mitad de la década de 1830, emergen composiciones de inclinación romántica, que entran en tensión con las tendencias ilustradas. Al respecto, señala Achugar: “Cabe la posibilidad de considerar el neoclasicismo hispanoamericano de muchos de los textos con que se celebraron las gestas independentistas como formas híbridas donde el repertorio de imágenes codificado por el neoclasicismo europeo se contamina con elementos locales o propios sin que ello indique un período de transición entre neoclasicismo y romanticismo” (*La fundación* 26).

²⁴⁴ En rigor, el primer plan de enseñanza secundaria luego de la emancipación fue el pergeñado en 1813 por el Deán Gregorio Funes. Aceptado por el claustro universitario de Córdoba y aprobado por decreto del Supremo Directorio Nacional en 1815, entró en vigencia a partir de ese momento. Dicho plan comprendía dos años de cursos de Gramática y cuatro de Filosofía, los dos primeros dedicados al estudio de la Retórica. La lengua latina –según el Deán Funes, “idioma de las universidades”, “depósito universal de las ciencias”, “lengua que le ha dado origen” a nuestro idioma y forjador de “la disciplina mental á que acostumbra á los niños”– se enseña a través de Nebrija. Luego se accede al estudio de la lírica de Ovidio, Horacio y Virgilio, ejercicios de composición en prosa y verso latino, exámenes públicos y las rivalidades entre alumnos. Este esquema de enseñanza clásica fue modificado en 1818 y, a partir de 1820, vio socavada su existencia debido al clima anárquico que se vivía en el país (Alcácer 68).

irradiación de los valores de la cultura urbana; se constituye “en espacio emblemático, documento vivo y didáctico de las reformas por realizar en un entero territorio” (Aliata 212). Este cambio conceptual afectó todos los órdenes, y la presencia de Virgilio tiñó también las cosmovisiones filosófica y literaria, tal como la generación romántica posterior dejará asentado: “Pocos son los que están al cabo de la influencia Virgiliana en *nuestra literatura poética, toda ella clásica y latina*, desde la «Oda al Rio Paraná» hasta el «Canto á Ituzaíngo». «El Triunfo argentino» del doctor Don Vicente Lopez, esta lleno, como ya se ha observado, de bellas reminiscencias del 7º canto de la Eneida (...)” (Gutiérrez “Estudio” II.7: 409-410; el destacado es mío).

En este ámbito, la figura faro que impulsa y refuerza el paradigma latino en el Plata es Juan Cruz Varela (Buenos Aires, 1794 – Montevideo 1839), de quien Juan María Gutiérrez vaticina en la *Revista del Río de la Plata*²⁴⁵: “Varela será el Virgilio de las generaciones remotas” (IV.13.XXIII: 39). Elevado por el grupo de los jóvenes románticos argentinos al rango de vate de la nueva nación, Juan Cruz Varela despliega una variedad de prácticas discursivas enroladas en la tradición clásica que resignifican su valor estético, didáctico y performativo. Esta filiación le valió, incluso, su reconocimiento internacional, al punto que Marcelino Menéndez y Pelayo, en *Historia de la poesía Hispano-Americana* (1911), exalta la figura del poeta y lo sitúa como fundador del parnaso nacional: “antes de 1824 se habían hecho en Buenos Aires muchos versos, pero no había aparecido un verdadero poeta. El primero que entre los argentinos fué digno de este nombre, el que representó allí honrosamente la escuela clásica (...) fué Juan Cruz Varela” (343). Pero además de poesía lírica, en la que se destaca el temprano poema de 1817 *La Elvira* (Gutiérrez “Estudio” I.1: 33-46) y las odas, también Varela

²⁴⁵ En esta publicación, que fundó junto con Andrés Lamas y Vicente Fidel López, Juan María Gutiérrez, desde el primer número en 1871 hasta el cuadragésimo séptimo en 1876, confeccionó una sección dedicada al “Estudio sobre la obra y la persona del literato y publicista argentino Don Juan de la Cruz Varela”.

tradujo a Virgilio y a Horacio, cultivó el género elegíaco e inauguró el teatro neoclásico rioplatense. En el período de constitución del sistema teatral rioplatense, inmerso en la etapa post-independentista, se desarrolla la vertiente culta del “teatro de intertexto neoclásico” (Pellettieri)²⁴⁶. De la dramaturgia clásica, se retoman géneros tales como la alegoría, la tragedia y la comedia de costumbres, caracterizados por el predominio de la claridad en la exposición temática y la intencionalidad didáctica, conforme con la doctrina ilustrada propia de la época²⁴⁷. Las tragedias *Dido* (1823) y *Argia* (1824) de Juan Cruz Varela representan la canonización de la tendencia dramática neoclásica en el Río de la Plata, tal como lo asienta Gutiérrez en la “ojeada histórica” que realiza del teatro porteño: “la tragedia clásica nació y murió en las orillas argentinas con el señor don Juan Cruz Varela” (“Estudio” I.4: 661). Pero, tal vez, el mayor mérito que Juan María Gutiérrez, representante conspicuo de la Generación de 1837, reconoce a Varela es la traducción de algunos versos de *Eneida*; la tarea comenzó durante su expatriación en Montevideo, acaecida a mediados de 1829 (“Estudio” II.7: 404), y quedó inconclusa debido a su muerte; coyuntura que permitió a Gutiérrez establecer un paralelismo entre las figuras del poeta latino y del argentino anudando las circunstancias de la muerte y la suerte de la obra: “Aquel que en la víspera de su agonía interpretaba y trasladaba los cantos de Virgilio á nuestra lengua, vivirá, como su maestro, rejuvenecido en cada generación” (“Estudio” I.1:20). Desde Montevideo, el mismo Varela les envía en 1835

²⁴⁶ En el marco del sistema literario ya descripto, el teatro neoclásico –situado en el período de constitución del género dramático (c. 1700-1884) alternó con otros dos subsistemas: el teatro de intertexto popular español, considerado como la “prehistoria de la gauchesca”, y la emergencia del teatro de intertexto romántico. Para un panorama integral del teatro argentino desde sus comienzos, véase Pellettieri.

²⁴⁷ En el contexto teatral, las investigadoras argentinas Alicia Aisemberg y Ana Laura Lusnich (“*Dido y Argia*”) indican que, a partir del movimiento revolucionario de 1810, se amplió la circulación de ediciones de tragedias y comedias neoclásicas, como así también de impresiones y traducciones realizadas en el país, de obras de Voltaire, Alfieri, Goldoni, Racine, Corneille, Moratín y García de la Huerta. El relevamiento de artículos periodísticos destinados a la dramaturgia durante este período permiten comprobar hasta qué punto el estreno de tragedias y comedias neoclásicas –a modo de ejemplo, pueden citarse *Roma libre*, de Alfieri; *La jornada de Marathón*, de Gueroult o *La muerte de César*, de Voltaire– concitan la atención pública, al menos del sector social culto y hegemónico.

—según especifica el propio Gutiérrez— una copia autógrafa y esmerada de su traducción de los primeros libros de la *Eneida* (“Estudio” I.1:15). En efecto, esta empresa comporta un alto valor simbólico pues resignifica una obra literaria fundacional de la tradición de Occidente, en la que confluyen la leyenda y la historia y la predestinación a la grandeza, como referente y marco de la memoria nacional. La versión en lengua propia del texto latino consagrado no se limita al suministro del “almacén” de materiales, ya se trate de tópicos, personajes, imágenes o móviles narrativos, sino en un elemento configurador de la búsqueda de una nueva identidad, necesidad y tarea imperiosa luego de la ruptura de los lazos coloniales. La *Eneida*, como lugar de memoria, provee, desde su materialidad, la dimensión funcional —pues asegura la transmisión de unos orígenes heroicos que, a su vez, se insertan en una genealogía mítica y prestigiosa como la latina— y la proyección simbólica, en tanto construye una determinada representación de la epopeya independentista. En esa transición entre el orden colonial y la configuración de la república, la *Eneida* representaría el reservorio más adecuado para su conversión en un discurso performativo que promueve la identificación con ciertos hechos y valores distintivos del nuevo Estado. Al mismo tiempo, en esta primera etapa, la traducción se revela como una herramienta eficaz para expresar la diferencia respecto de España y, en consecuencia, marcar la particularidad de la nueva nación a través del adecuado uso literario de la lengua. En una carta a Gutiérrez reproducida por la *Revista del Río de la Plata*, que incluye también copia autógrafa de una parte de la traducción de la *Eneida*, Juan Cruz Varela expresa tal propósito de modo explícito: “Por ahora me limitaré á decirle que, cuando *todas las naciones cultas tienen traducciones más ó menos célebres de la Eneida, en sus respectivos idiomas*; cuando en la Francia hoy mismo se está traduciendo de nuevo á Virgilio, a pesar que Dilille, despues de muchos otros, parece que no habia dejado que desear; *solo los españoles no tienen de aquel poema una*

traducción que merezca leerse” (“Estudio” II.7: 406; el destacado es mío); frente a tal diagnóstico se propone “ensayar en nuestra lengua, una traducción que, si no puede competir con las excelentes que ostentan los extranjeros, pueda al menos dar una idea del sublime original” (“Estudio” II.7: 406-407). La revalorización de las versiones de *Eneida* inserta, además, un tópico que surge con la Revolución y será recurrente en la producción discursiva del primer romanticismo rioplatense: la antítesis entre Francia, símbolo de la cultura humanista, la razón, la ciencia y el progreso, y una imagen de España ligada al pasado colonial, considerada retrógrada y condenada al atraso. Precisamente, Gutiérrez retoma en su glosa este asunto:

Como se infiere de la carta anterior, el deseo de dotar á la literatura castellana de una traducción en verso mejor que las que esta poseé del gran épico latino, indujo á Varela á emprender el «ímprobo trabajo» de la suya. Efectivamente, como lo observa el señor don Eugenio Ochoa, la España no ha dado prueba de devoción al gran Virgilio, puesto que no puede presentar una sola edición notable de sus obras, así como tampoco puede hallarse en lengua castellana una versión completa de las mismas desde los apartados días del maestro Diego Lopez hasta los nuestros (“Estudio” II.7: 407).

En sintonía con la primera etapa de consolidación de las lenguas romances y el intento de forjar una lengua literaria a partir de la imitación del modelo latino durante el Renacimiento²⁴⁸, la traducción y adaptación dotaba a la lengua empleada en estas latitudes de dignidad pues, aunque herencia colonial, podía ser empleada con mayor destreza literaria. A la par del optimismo por constituir una literatura nacional que superara a la peninsular en la versión castellana de los clásicos latinos, se manifiesta una

²⁴⁸ Respecto de estos fenómenos en el período renacentista, véase el primer capítulo.

actitud que abreva en el tópico de inferioridad respecto de la riqueza formal y expresiva del latín, como había sucedido en las lindes del siglo XV: “Y de veras que en las muestras que vamos á dar se manifiesta don Juan Cruz dotado de una imajinacion viva, de un tacto esquisito para comprender la belleza y de una gran aptitud para vencer sérias dificultades *al revestir con los recursos limitados de una lengua moderna las formas perfectísimas y desembarazadas de la latina*” (el destacado es mío; Gutiérrez “Estudio” II.7: 410). La traducción en endecasílabos, y no en verso suelto o *silva*, fue una de las innovaciones introducidas por Varela para superar esas dificultades. Pero esencialmente, como señala Varela en carta a Bernardino Rivadavia, “bastan, para vencer las dificultades que presenta el texto de los otros, *un conocimiento perfecto del idioma latino*, y el trabajo de confrontar las varias lecciones, y de consultar los mejores intérpretes” (“Literatura Argentina” 406; el destacado es mío).

En consecuencia, el desarrollo de una literatura y una retórica neoclásica, imbuida en los cánones del Iluminismo, y la profusión de traducciones de los clásicos, – en especial, Virgilio y Horacio– respondían al desarrollo del conocimiento de la lengua latina en los estudios preparatorios, posteriormente denominados secundarios, incluidos en el sistema educativo desde el siglo XVII. La Generación de Mayo recibió este aprendizaje a fines del siglo XVIII en las aulas del Colegio de San Carlos (Gutiérrez “Estudio” II.7: 404), fundado en 1783 durante el virreinato de Juan José Vértiz. Como se manifestó en el primer capítulo de esta tesis, el manual privilegiado para la enseñanza del latín fue la gramática nebrisense:

Porque no son los cantos de Virgilio, ni las odas del amigo de Mecenas, los que inspiran á *los poetas educados: los que hacen versos desde la clase*, sienten dentro de sí la poesía, antes de comprender lo que se encierra en los preciosos y odiados libros, *cuyo contenido no entra en la razón, sino por obra de Nebrija*. El niño es

esencialmente romántico, candoroso y simple, y hasta que no se dá cuenta de las *formas artificiales que la cultura intelectual dá al sentimiento*, apenas si vislumbra las bellezas que han de deleitarle más tarde, y reserva sin saberlo para una edad más madura las lágrimas que en indispensable tributo ha de pagar á Dido abandonada, á Niso ó á Marcelo (Gutiérrez “Estudio” I.1: 25; el destacado es mío).

En el imaginario letrado, el estudio de la lengua latina se concibe como una tarea ardua, dificultosa, de la que solo se comprenden sus beneficios en una edad posterior: no solo permite el goce estético en lengua original de las grandes obras del mundo occidental, como se desprende de la cita anterior, sino también la posibilidad de sumirse en las preceptivas clásicas para el ejercicio del arte, ahora al servicio del Estado. La línea virtuosa se canaliza a través del *Arte poética* del francés Nicolás Boileau (1636-1711), publicado en 1674 y de enorme prestigio y circulación en Europa y también en nuestro país; heredera de los códigos normativos de la tradición clásica, plantea como principios rectores la sencillez, claridad y corrección en el empleo de la lengua vernácula y el interés por la versificación y la forma. Ambas direcciones, el acceso a las obras en la lengua de origen y a las poéticas de la Antigüedad clásica, son factibles merced al rigor gramatical en la figura señera de Juan Cruz Varela:

Pero sea de esto lo que fuere, el hecho es, que cuando su tacto delicado en materias de gusto le despertó la curiosidad de conocer de cerca á los maestros de su maestro [Boileau], halló vencida para lograr este fin la principal de las dificultades, *puesto que sabia de memoria las reglas gramaticales de Nebrija* y habia manoseado, maldiciéndolas probablemente, las detestadas páginas de Salas ó de Valbuena. Y, cuántas veces en las tormentas de su vida, cuando se asilaba contra ellas en los cantos del Mantuano, y en el calabozo ó en la estrechez de su vivienda recorria con

su poeta los campos cubiertos de ganado y de enjambres de abejas, *-cuántas veces no bendeciría entonces la férula del pedagogo que le enseñó á declinar nombres y á conjugar verbos latinos!* (Gutiérrez “Estudio” II.6: 252-3; el destacado es mío).

En tal sentido, el conocimiento gramatical de la lengua latina se concibe, en el cenáculo de escritores neoclásicos, como una herramienta indispensable en la configuración cultural de la nueva nación debido a su carácter bifronte: por un lado, permite acceder a la lectura de los originales latinos y, por otro, gestar un proceso de resignificación y resemantización de los materiales provistos por la tradición clásica conforme con los nuevos contextos socio-históricos y políticos. La producción literaria de los escritores neoclásicos, y en particular de Juan Cruz Varela, se adaptaba en la etapa post-independentista a la temática mitológica del molde clásico, convencional y didáctico, pues los paradigmas de la Antigüedad grecolatina proveían de tópicos, lugares comunes, imágenes y figuras retóricas para adecuar la materia histórico-política de acuerdo con los cánones épicos. Si esta selección de un pasado conveniente pudo corporizarse se debió, en gran medida, a la educación humanística recibida en colegios fundados y dirigidos por eclesiásticos, donde la enseñanza del latín constituía una piedra angular. En los gérmenes de nuestra nacionalidad, la traducción, que dependía del conocimiento de la lengua latina, posibilitó la creación de una tradición cultural bajo la forma de himnos, odas, cantos o liras, para la nueva nación que se levantaba sobre “la faz de la tierra”: “Este lirismo verdaderamente antiguo (...) nos da idea de la manera cómo *las formas clásicas, se acomodaban, modificándose, al entusiasmo de un pueblo moderno y libre*” (Gutiérrez “Estudio” III.9: 8). Si bien la aproximación de lo cotidiano a los paradigmas de la antigüedad grecolatina puede leerse como un “gesto escolar” (Barcia “La Lira Argentina” LXXVI), no es menos cierto que en ese momento bisagra entre un orden colonial y los ensayos de una incipiente nación, la trasposición, la traducción, la

resignificación de un arquetipo prestigioso aprehendido y aceptado de modo universal tenía como propósito asentar sobre bases culturales sólidas la realidad de ese momento. Aunque la noción de “invención de tradiciones”, en tanto fenómeno político y cultural, haya sido puesta en el tapete hace pocas décadas, el mecanismo configurador, basado en el anclaje en un pasado virtuoso y su proyección simbólica a una predestinación grandiosa, se ejerció en forma consciente y reflexiva. Así lo comprende Gutiérrez en su interpretación de las operaciones culturales que realizó la Generación de Mayo:

Así que la guerra de la independencia concita las musas al campo de la victoria, el mismo autor del himno nacional y con él Luca, Rojas y don Juan Cruz Varela, resucitan en sus composiciones la tradición de la escuela de San Carlos bajo la sabia dirección de don Pedro Fernández, y hacen como quería Chenier, «versos antiguos sobre asuntos contemporáneos» reflejando las escenas de un mundo nuevo y las aspiraciones de un mundo social nuevo también” (“Estudio” 409-410).

Estos escritores, haciendo uso de una cosmovisión ilustrada adquirida en sus años de educación, tradujeron, adaptaron y resemantizaron los materiales provistos por la tradición clásica, en particular la latina, y, desde ese marco, prefiguraron prácticas discursivas que versaran sobre la novel situación socio-política y el sujeto (hispano)americano. Asimismo, una vez aquietada la conmoción por los abruptos cambios políticos introducidos por la Revolución de Mayo, el grupo ilustrado hegemónico comenzó a manifestar la necesidad de una nueva concepción pedagógica que respondiera al nuevo orden político. Las transformaciones se concibieron en forma gradual debido a las sucesivas guerras, entre las que se cuenta la de la Independencia, y tomaron su mayor impulso durante la administración de Bernardino Rivadavia (1780-1845), quien se desempeñó primero como Ministro de Gobierno y Relaciones

Exteriores (1821-1824) y después como Presidente de las Provincias Unidas del Río de la Plata (1826-1827). Tal como sostiene Hobsbawm, durante el proceso de invención de la nación “La adaptación tomó el lugar de los usos viejos en condiciones nuevas y por el uso de modelos antiguos para propósitos nuevos. Las viejas instituciones con funciones establecidas, con referencias al pasado, con prácticas e idiomas rituales, necesitaron adaptarse de esta manera” (“Entrada libre” 6). Así sucedió con las instituciones educativas: debido a las apremiantes circunstancias políticas, durante los primeros años posteriores a la Revolución, solo se produjo un cambio nominal: las llamadas “Escuelas del Rey”, dependientes de la Corona española y supervisadas por el Cabildo, comenzaron a llamarse “Escuelas de la Patria”; si bien no hubo innovaciones significativas, se abría el camino hacia una concepción cultural muy diferente. La profundización de medidas atinentes al ámbito educativo se llevó adelante a partir de 1821, durante el lapso que se conoce como “época de Rivadavia”. En general, los hombres de Mayo se pusieron al servicio del proyecto reformista, “obra de civilización, de mejora en la cultura social, de moralidad en la conducta pública de los funcionarios” (Gutiérrez “Estudio” IV.13: 5). Bajo el gobierno de Martín Rodríguez, Bernardino Rivadavia y Manuel José García (1784-1848) se desempeñaron como ministros y encauzaron las modificaciones. Varela, comprometido con la causa, asumió el cargo de primer oficial en la Secretaría de Gobierno en octubre de 1820; militaba “en las filas de los que se proponían sacar definitivamente de las mantillas coloniales al pueblo iniciador del movimiento de Mayo. Estábamos vinculados todavía á la *madre patria* por las costumbre y los hábitos, y esta dependencia moral era una amenaza y una rémora para nuestra independencia política” (Gutiérrez “Estudio” IV.13: 4). La acción principal de los reformistas, que habían estudiado en colegios fundados y dirigidos por eclesiásticos y fueron muy críticos, en especial con los métodos de castigo corporales

empleados, consistió en la secularización del sistema educativo. El colonial Colegio de San Carlos se refundó, bajo la égida de la Universidad inaugurada dos años antes, como Colegio de Ciencias Morales²⁴⁹ (1823-1830), pilar de la enseñanza secundaria de tinte humanístico²⁵⁰ y, en un intento por dotar de un carácter nacional la educación, se otorgaron becas a algunos jóvenes de las provincias²⁵¹. Las ideas ilustradas y el espíritu transformador de la enseñanza pública aparecen entrelazados con elementos neoclásicos: el primer plan de estudios de la Universidad, aprobado por decreto del 8 de febrero de 1822, establecía que el Departamento de Estudios Preparatorios debía estar constituido por cátedras de latín, pero también de francés, filosofía²⁵², físico-matemática y economía política. La reorganización de los estudios implicó también un cambio en el formato de los libros de texto, en los que predominó la estructura dialógica bajo el nombre de *catecismos*, *cartillas* o *catones*. Esta disposición consistía en presentar las lecciones por medio de preguntas y respuestas, tal como se hacía en los catecismos cristianos; para esta concepción, el aprendizaje se identificaba con la memorización de los contenidos. Como señala Corbière (9-10), es innegable el parentesco religioso de los catecismos disciplinares con los religiosos, empleados para el proselitismo y el adoctrinamiento masivo. Los que tuvieron mayor repercusión en el temprano siglo XIX

²⁴⁹ Ya en 1818 Juan Martín de Pueyrredón había cambiado el nombre a “Colegio de la Unión del Sud”, en concomitancia con los principios americanistas que predicaban los actores de la Independencia.

²⁵⁰ En forma paralela, Rivadavia había proyectado –aunque nunca se concretó– la creación del *Colegio de Ciencias Naturales*, que se ocuparía de la instrucción considerada científica.

²⁵¹ Las subvenciones comprendían no solo los costos educativos sino también de hospedaje y vestimenta. El sistema de becas permitió que, por ejemplo, los tucumanos Juan Bautista Alberdi o Marco Avellaneda compartieran el mismo espacio y experiencia formativos que los locales Vicente Fidel López, José Mármol o Juan María Gutiérrez. Asimismo, el sanjuanino Domingo Faustino Sarmiento se lamentaría en *Recuerdos de Provincia* por no haber sido aceptado.

²⁵² En esta materia, los saberes se basaban en el estudio de autores relacionados con la experiencia revolucionaria francesa, principalmente A. L. C. Destutt de Tracy, pero también se incluían otros como Pierre-Jean-George Cabanis o Constantin-François Volney (Myers “La Revolución” 390). Este adiestramiento pone de manifiesto la intencionalidad de los reformistas rivadavianos en educar en los valores republicanos. De hecho, el propio Rivadavia, durante sus misiones diplomáticas en Europa, adonde había partido en 1814, se relacionó con Destutt de Tracy en Francia y con Jeremy Bentham –cuyas doctrinas utilitaristas se impartieron en la enseñanza del derecho– en Londres.

fueron los *Catecismos* editados en Londres por Rudolf Ackermann (1764-1834), con la asistencia de exiliados españoles²⁵³, destinados a la educación elemental y preparatoria del público hispanoamericano²⁵⁴. La responsabilidad de la elaboración del *Catecismo de gramática latina* recayó sobre el gaditano José Joaquín de Mora (1783-1864)²⁵⁵, quien tuvo un papel activo el Río de la Plata durante la presidencia rivadaviana²⁵⁶ –período en el que trabó amistad con Juan Cruz Varela²⁵⁷– y en el ámbito educativo del Cono Sur en general. En un artículo de 1825 titulado “De los catecismos”, publicado en la revista el *Museo Universal de Ciencias y Artes* (1824-1826) –en la que desempeñó los cargos de director y redactor único–, Mora expresa que para llevar adelante la educación de la juventud en la América hispana emancipada deben adoptarse “todos los medios que generalizan y difunden los conocimientos útiles y en breve se vera cuanto se extienden y fecundan estas semillas. Los libros elementales, breves, baratos, escritos con sencillez y con gusto contribuyen singularmente a un fin tan útil” (citado por Valera Candel 155).

²⁵³ Tras la restauración del régimen absolutista de Fernando VII (1823-1833), se produjo el exilio de un numeroso grupo de liberales al Reino Unido. En este país, realizaron una importante labor científica, de difusión de los avances en ciencia y técnica en revistas especializadas y de divulgación a través de la elaboración de “catecismos científicos” (Valera Candel).

²⁵⁴ Este formato será adoptado en la elaboración de libros de texto publicados en el país y su uso masivo se prolongará hasta fines del siglo XIX. Un ejemplo célebre es el manual *Lecciones de Gramática Castellana* de Marcos Sastre, obra adoptada para las escuelas por la Comisión Nacional de Educación y el Consejo de la Provincia de Buenos Aires (en la Biblioteca Pública de la Universidad Nacional de La Plata se registra un ejemplar de 1858). La exposición de los contenidos se presenta en forma dialógica, aunque el autor aclara que el alumno puede memorizar solo las respuestas, pues tienen una estructura autónoma.

²⁵⁵ En total, se publicaron 26 catecismos con estas características (Valera Candel 156). Mora compuso también los catecismos de *Gramática castellana*, *Economía política*, *Geografía* y *Química*.

²⁵⁶ Cabe señalar que Mora había conocido a Rivadavia durante su estancia en Londres; de hecho, también coincidió allí con el venezolano Andrés Bello. Convocado por Rivadavia, se estableció en Buenos Aires en 1827, año en que dirigió *Crónica Política y Literaria* y *El Conciliador*, publicaciones oficialistas. Depuesto el mandato de Rivadavia, se traslada a Chile en 1828, donde organiza *El Liceo de Chile* y funda *El Mercurio Chileno*; en 1831 fue deportado a Perú. Para un conocimiento más amplio acerca de la vida y obra de Mora, véase la biografía de Miguel Luis Amunátegui Reyes. Su paso por Hispanoamérica, y en particular por Perú, fue documentado Luis Monguió en *Don José Joaquín de Mora y el Perú del Ochocientos*.

²⁵⁷ Ya asilado en Chile, Mora le escribe, en 1828, una epístola en verso a su amigo Juan de la Cruz Varela para apoyarlo e infundirle ánimos en su lucha contra el régimen federal. Varela la publicó en su periódico *El Tiempo* (Monguió 38-39).

La existencia de este libro en el país queda registrada en el *Catálogo* de la surtida Librería Argentina, publicado en julio de 1835²⁵⁸ por Marcos Sastre, miembro destacado de la generación ilustrada y patrocinador del “Salón Literario”. Con 518 asientos bibliográficos, este inventario “configura *el fragmento o corte editorial de la época*” (Parada 17, destacado en el original) y permite documentar la circulación de la cultura impresa y las redes comerciales del libro, no solo entre el Río de La Plata y el Viejo Continente sino con otros países del Cono Sur, tal como lo demuestra el asiento [222], que se reproduce a continuación:

Gramática latina: dispuesta en forma de catecismo, adaptada al método de enseñanza mutua, y sacada de las mejores publicadas hasta ahora en Europa. Santiago de Chile: en la Imprenta Republicana, 1831. 138 p.

En la Nota que intenta determinar los registros originales, se señala que “tal vez el asiento se refiera a *Gramática latina dispuesta en forma de catecismo...*, de JOSÉ JOAQUÍN DE MORA (1783-1864). Londres: Ackermann, 1825 (British Library Integrated Catalogue). Por otra parte, se publicaron una gran cantidad de obras con estas características” (Parada 140). Los *Catecismos* de Ackermann, formulados sobre la base del sistema lancasteriano²⁵⁹, tuvieron un peso innegable en la formación de destacados políticos y personalidades de Hispanoamérica en general. Valera Candel (161) propone como ejemplo la defensa de Bernardino Rivadavia de la adopción de estos textos en las instituciones educativas; los testimonios autobiográficos de Domingo Faustino Sarmiento y el chileno José Victorino Lastarria –adolescentes en la época en que se dieron a conocer estos libros– destacan la influencia que estas publicaciones tuvieron en

²⁵⁸ Incunable donado por Rafael Alberto Arrieta –ejemplar de su biblioteca personal– a la Academia Argentina de Letras.

²⁵⁹ El método lancasteriano, desarrollado por el inglés Joseph Lancaster (1778-1838), es una técnica pedagógica que consiste en que los alumnos más avanzados enseñen a sus compañeros. También se lo suele denominar sistema de enseñanza mutua.

su formación personal²⁶⁰. Acerca de la importancia de la enseñanza del latín en la instrucción, en 1829 Mora da a conocer en *El Mercurio Chileno* la siguiente consideración:

la educación preparatoria en las jóvenes repúblicas americanas debe abrazar las humanidades, las matemáticas puras, la ideología, la geografía, la historia, la economía política y la química. *La base de las humanidades es y ha sido siempre, dice, la lengua y la gramática latinas, curso de estudios que abre las puertas a la literatura propiamente dicha.* De ésta recomienda en primer lugar el estudio de las obras clásicas antiguas, porque la historia, las instituciones, el carácter y el influjo de Roma en especial, siguen actuando sobre los pueblos descendientes suyos. En cambio, la gramática de la lengua patria sólo debe estudiarse cuando se ha llegado a la edad de pensar por sí mismo (como aparece citado por Monguió 40-41).

Asimismo, entre los asientos del Salón se registra también una edición de 1821 de la *Gramática latina escrita con nuevo método y nuevas observaciones en verso castellano con su explicación* de Juan de Iriarte (1702-1771) y otra del *Dictionarium redivivum* de Antonio de Nebrija, a cargo de Alfonso López de Rubiños. Los numerosos libros en lengua latina consignados en el *Catálogo* que, de algún modo, es un muestrario de “la totalidad de los libros que disponían los porteños para sus lecturas en potencia” (Parada 17), dan cuenta del dominio que tenían de esa lengua los grupos letrados pues podían acceder a la lectura directa de los originales. Más allá de los intentos educativos de los reformistas, el libro de texto iniciático en el estudio de la lengua latina seguía siendo las *Introductiones latinae* de Nebrija; como testimonio, puede citarse un pasaje de la

²⁶⁰ También otras eminentes figuras hispanoamericanas como Simón Bolívar, Francisco de Paula Santander o José Cecilio del Valle se manifestaron en defensa de la circulación de las obras de Ackermann en el sistema educativo (Valera Candel 161).

“Autobiografía” de Juan Bautista Alberdi en el que relata cómo, con las lecciones del Arte de Nebrija, dio “principio a la carrera en que ha girado mi vida” (10). Asimismo Sarmiento, en *Recuerdos de Provincia*, menciona sus paseos acompañado por las Artes nebrisenses: “En mis cavilaciones en las horas de ocio me volvía a aquellas campañas de San Luis en que vagaba por los bosques con mi Nebrija en las manos estudiando *mascula sunt maribus*, e interrumpiendo el recitado para tirarle una pedrada a un pájaro” (139). En el mismo texto autobiográfico, hace referencia también al valor del latín como “trampolín” para introducir al conocimiento de lenguas extranjeras, como el inglés y el francés: “El clérigo Oro al enseñarme el latín, que no sé, me había dotado de una máquina sencilla de aprender idiomas, que he aplicado con sucesos a los pocos que conozco” (144). Esta consideración pone de relieve el valor instrumental del latín, en tanto técnica de aprendizaje, basada en la gramática y el diccionario, transferible a otras lenguas –lo que a menudo conllevaba que el estudio del idioma extranjero se encarara como el de una “lengua muerta”.

Un dato anecdótico permite advertir la permanencia de la tradición clásica en las sociedades de la época: al año siguiente de la erección de la Universidad, Varela dedicará una Oda “á la juventud”, composición que escribe “inspirado del sentimiento de la antigüedad griega y romana en sus aspiraciones á la libertad” (Gutiérrez “Estudio” IV.13: 21). Los géneros, temas, mitos y tópicos clásicos permiten a Varela trasvasar al verso las ideas reformistas del grupo hegemónico revolucionario, para quien “la educación del pueblo es el elemento primordial de su felicidad y engrandecimiento” (Gutiérrez “Estudio” IV.13: 8). La juventud a la que canta Varela, formada en el seno de las instituciones educativas rivadavianas, constituirá la generación romántica argentina o Nueva Generación, como ellos mismos se autodenominaron. En su paso por el Colegio de Ciencias Morales primero y por la Universidad de Buenos Aires en segunda

instancia, se inculcó a los alumnos que transitaron estas aulas una preparación que hacía hincapié en su sesgo nacional. Así, “la experiencia educativa de la primera generación romántica estuvo marcada por las tendencias secularizadoras del régimen rivadaviano, que harían de ella no sólo una élite «nacional», sino también una élite cultural de procedencia y configuración social *laicas*” (Myers “La Revolución” 387). A pesar de declararse embanderados en la corriente del Romanticismo, el bagaje ilustrado adquirido en las instituciones rivadavianas persistió en las ideas y producciones discursivas de la Generación de 1837. De algún modo, el movimiento romántico debía crear, por definición, su propio pasado relevante; en el Río de la Plata la revuelta contra la tradición proclamada por la Joven Generación tomó la forma de una ruptura generacional, a pesar de que ellos mismos elevaron a la categoría de predecesores a algunas figuras destacadas, como ya se ha visto. La oposición con la vieja guardia, en realidad, se dio en el plano político: la divisoria de aguas estuvo marcada por la connivencia entre algunos miembros de la generación anterior, identificada con una concepción republicanista ilustrada y con el neoclasicismo en el plano cultural, y el régimen rosista. Dentro de los escritores más renombrados, se encontraban Pedro de Angelis (1784-1859)²⁶¹ y Vicente López y Planes (1785-1856), quienes participaron del Salón Literario en la Librería Argentina de Marcos Sastre. Luego de su alejamiento del grupo y de las críticas a los jóvenes románticos, De Angelis, alineado con el rosismo, se convierte en el blanco de los ataques en la disputa con los antecesores²⁶². Por esta razón,

²⁶¹ De origen napolitano, Pedro De Angelis llegó a Argentina en 1825 convocado por Rivadavia. Con José Joaquín de Mora fundó *Literatura de Buenos Aires*. Se lo considera una figura relevante en el desarrollo de la ciencia histórica argentina. Además, emprendió estudios acerca de las lenguas americanas, en algunos casos codificó gramáticas nativas, las tradujo al francés o recopiló el léxico empleado por los hablantes. Estos textos se conservan entre las piezas documentales del *Archivo y Colección Andrés Balmori* (1549-1894) del Archivo General de la Nación.

²⁶² Acerca las diferencias ideológicas entre De Angelis y los jóvenes románticos, véase “Pedro De Angelis-Esteban Echeverría: una polémica diez años después del Salón Literario de 1837” de Graciela Torrecillas.

no resulta contradictorio que hayan elevado a la categoría de poeta nacional a Juan Cruz Varela, cuya oposición al régimen rosista valió el exilio.

Sin embargo, ciertos elementos de la estética neoclásica adquiridos durante el paso por las instituciones reformistas de Rivadavia siguieron perviviendo de forma residual en las producciones discursivas en la Nueva Generación Argentina. Respecto de Echeverría, organizador del movimiento romántico rioplatense, el historiador Jorge Myers realiza el siguiente diagnóstico:

Si su ideario político, como el de todos sus compañeros de generación, estuvo formado a partir del estallido de corrientes ideológicas que produjo la Revolución de Julio, *su ideario literario parece haber seguido apegado, al menos en sus grandes líneas, a una matriz ideológica previa a la caída definitiva de los Borbones franceses*. Esto, que puede parecer un mero sesgo menor, un matiz de poca importancia, era mucho más que eso, ya que implica que *el suyo era un romanticismo que, pese a sus declamaciones retóricas a favor de un programa de ruptura, todavía mantenía fuertes lazos de continuidad con la estética clasicista de fines del siglo XVIII y principios del XIX* (Myers “Un autor” s/n; el destacado es mío).

La revolución francesa constituyó, para los revolucionarios americanos, un antecedente que les permitió plantear una ruptura con el orden político y configurar un sistema alternativo: el republicano. Por otra parte, es necesario borrar toda referencia conectada a un pasado histórico colonial. Con este objeto –y como ocurre en toda invención de una tradición (Hobsbawm “Entrada libre” 8)–, las prácticas tradicionales existentes, sobre la base del patrón cultural europeo, se modificaron, ritualizaron e institucionalizaron para los nuevos propósitos nacionales. Como se ha documentado en

la reseña del contexto histórico de esta tesis, la cuestión de la nacionalidad comienza a discutirse en el ámbito del Río de la Plata a partir de la década de 1830 con la eclosión del movimiento romántico. El grupo de jóvenes conocido como la Generación del 37, en el intento por construir una cultura nacional propia, se aboca a la búsqueda de un legado autóctono que habría de calificarse como patrio y, en consecuencia, surge la necesidad programática de integrar a otros sectores sociales en esa construcción. Tal como había sucedido en Europa con las canciones folklóricas, Esteban Echeverría, procura, sobre la base de la canción popular rioplatense, cimentar una literatura nativista conforme con la tradición y el pasado europeos para conectarlos con el presente político del país, marcando una ruptura categórica con los géneros clásicos y el ideario de alta cultura del Iluminismo de la generación anterior. Pero, en forma paradójica, utiliza como vehículo de sus ideas la forma y el tono de un modelo de enseñanza clásico, el género didáctico²⁶³, para ejercer su magisterio²⁶⁴. En tal sentido, la cultura clásica grecolatina marca la distinción social entre los letrados, pues sigue operando en ellos como sustrato ideológico, frente a los amplios sectores marginales a quienes se destinan los géneros considerados “populares”. Para lograr el propósito de incorporar, de modo simbólico, las clases marginales en la configuración del imaginario nacional, la élite

²⁶³ Entre las obras modélicas de esta clasificación discursiva cabe citar *Los trabajos y los días* de Hesíodo, *De rerum natura* de Lucrecio, *Geórgicas* de Virgilio, *Ars amatoria* y *Remedia amoris* de Ovidio y *Astronomicon* de Manilio. Las convenciones propias de la poesía didáctica pueden resumirse en: la intención explícita de enseñar algo (*aliquem certiore facere de aliqua re*); relación *magister*-poeta-autor/ *discipulus*-receptor-lector –que generalmente aparece ficcionalizada en el texto en la correspondencia *yo / tú*–; esta identidad referencial implica marcas deícticas y modalidades de enunciación que pueden reconocerse en la superficie textual; la dialéctica forma (*carmen* en hexámetros dactílicos)/ contenido (*sapientia*); y las digresiones o *excursus*, recursos didácticos que tienen el fin de esclarecer o ejemplificar los conceptos; y, por último, el tiempo de la situación de enunciación de la escena pedagógica es el presente, aunque el maestro maneje los tiempos de la retrospectión (en que adquirió su *saber* y su *saber hacer*) y de la prospección (utilidad que obtendrán sus enseñanzas). Si bien aparece enunciado como perteneciente al género, el texto de Echeverría, aunque de propósito didáctico, no se ajusta a las características formales del género clásico y se acerca al ensayo.

²⁶⁴ Presenté una versión más extendida de este tema en la ponencia “Los géneros literarios clásicos en la canción “popular” rioplatense post-independentista” en el VIII Congreso Internacional Orbis Tertius, llevado a cabo en la Universidad de La Plata entre el 7 y el 9 de mayo de 2012.

letrada del 37 intenta encontrar modos y géneros literarios en los cuales puedan converger y plasmarse algunas de las manifestaciones estéticas destinadas a integrar el acervo que habría de catalogarse como popular y patrio. Un texto que, en cierto modo, define los presupuestos ideológicos que subyacen a la delimitación o el recorte de uno de los géneros literarios considerados populares en el contexto socio-histórico y geográfico tributario de las ideas germinales del 37 es “La canción. Artículo didáctico por Don Esteban Echeverría”. Este escrito no presenta datos que permitan saber la fecha en que fue escrito; aparece reproducido en 1871 en la *Revista del Río de la Plata*²⁶⁵, y los editores, Andrés Lamas, Vicente Fidel López y Juan María Gutiérrez, lo inscriben dentro de una clasificación muy cara a la tradición clásica: el género didáctico, cuyo pacto básico de lectura consiste en enseñar algo a alguien, más allá de la trama discursiva que se adopte. Como puede inferirse de la finalidad expuesta, solo tiene legitimidad para instruir quien es reconocido como un maestro, un guía. Si bien el texto de Echeverría no está codificado de acuerdo con las convenciones estructurantes del género didáctico (por ejemplo, no se constituye a partir de la relación recíproca explícita entre *yo / tú*, equivalente a los roles *magíster / discipulus*), responde a la premisa formal de propagar la “doctrina” ideológico-política de un grupo social hegemónico. Echeverría enuncia su tesis acerca de la canción como la expresión más acabada del sentimiento nacional y popular que debe practicar la naciente literatura rioplatense. Argumento que, por otra parte, no era original de Echeverría sino que provenía de las fuentes románticas europeas de fines del siglo XVIII y principios del XIX. Como explica Peter Burke:

²⁶⁵ También “El matadero”, considerado el primer cuento hispanoamericano (Pierini 476), fue publicado por primera vez en 1871 en la *Revista del Río de la Plata*, aunque se supone que fue escrito entre 1838 y 1840.

Desde muchos puntos de vista, el considerable alcance del descubrimiento de la cultura popular fue debido a una serie de movimientos «nativos», de intentos organizados por diversas sociedades –que se encontraban bajo la dominación extranjera- para hacer revivir su cultura tradicional. Las canciones populares podían evocar un sentimiento de solidaridad en una población dispersa y carente de instituciones nacionales tradicionales. (...) Paradójicamente la idea de «nación» provino de los intelectuales y fue impuesta al «pueblo», con el que deseaban identificarse (*La cultura popular* 48).

La literatura nativista de Echeverría, y por extensión de la Generación del 37, coincidía con algunos rasgos de la europea, sobre todo en su función de artefacto literario que posibilitaba la búsqueda de la propia identidad nacional en el marco de conformación de los estados nacionales, al tiempo que pretendía “incluir” a los sectores populares²⁶⁶ al procurarse un pasado arcaico y colectivo:

El origen de las canciones remonta á los tiempos primitivos de todas las sociedades. Luego que estas empiezan á gozar de cierto grado de bienestar, su imaginación poética toma vuelo, y la poesía y la música, hermanas gemelas, nacen como espontaneamente para endulzar y suavizar con sus encantos las penas de la vida y solemnizar los grandes actos tanto internos como externos de la existencia de las naciones. (...) La canción aparece. Su efecto es maravilloso entonces: todos

²⁶⁶ La noción “popular” es muy controvertida, y más todavía cuando se aplica a otro concepto tan debatido como el de “cultura”. Para los fines de esta investigación, entendemos lo popular como la cultura de las estructuras sociales campesinas. Burke considera “preferible definirla inicialmente en sentido negativo como cultura no oficial, la cultura de los grupos que no formaban parte de la élite, las «clases subordinadas» tal como las definió Gramsci” (*La cultura popular* 29). En la Europa moderna estas clases estaban compuestas por artesanos y campesinos; en el contexto rioplatense independentista, las clases subordinadas o subalternas campesinas refieren al gaucho. Desde una perspectiva de desconstrucción, Néstor García Canclini redefine lo popular como una noción teatral, que adquiere su significado de acuerdo con el grupo social al que identifica: “Lo popular designa las posiciones de ciertos actores, las que los sitúan ante los hegemónicos, no siempre bajo la forma de enfrentamientos” (*Culturas híbridas* 259); aclaramos que en este trabajo se excluye el sentido de cultura masiva o cultura popular urbana que el antropólogo argentino adjudica al término.

los corazones se suspenden si canta amor ó melancolía, todos se alegran, si regocijo, todos hierven y palpitan de entusiasmo, *si canta himnos á la libertad ó celebra las altas virtudes y las heróicas hazañas de los hijos de la patria*. No es por consiguiente la canción una obra frívola: (...) ella *invocando gloriosos recuerdos sabe hablar con eficacia al patriotismo nacional* (*sic* Echeverría “La canción” 536-7; el destacado es mío).

Esta localización en un período primitivo indefinido es uno de los tres axiomas de la cultura popular –cuestionados por la crítica superadora– que establecieron tanto J. Herder como los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm; según este principio, las tradiciones populares habían permanecido inalterables a lo largo de los siglos (Burke *La cultura popular* 58-9). La segunda proposición se vincula con la teoría de la creación colectiva que cristaliza el pasado remoto de la comunidad: “El poeta canta, es decir, poetiza un afecto suyo, una idea moral, un sentimiento público: el músico expresa en armónicos sonidos el pensamiento del poeta y la voz humana viene á darle animacion y energia” (*sic* Echeverría “La canción” 536). Por ello las canciones populares debían considerarse “como documentos históricos que al vivo nos pintan, lo que la historia á menudo desdeña; es decir, la vida interior de las naciones” (*sic* Echeverría “La canción” 539). El tercer aspecto es el del purismo y se corresponde con la concepción de pueblo (Burke *la cultura popular* 58-60) de los promotores europeos del estudio de la cultura popular: los campesinos que mantenían las costumbres primitivas en estado de pureza. Esta imagen mitificada de los habitantes del campo, aferrados a la tradición y a los ciclos de la tierra, es la que también encontramos en el artículo de Echeverría:

Se origina de aqui, sin duda, el general interes con que se miran las canciones populares de casi todos los pueblos y la *importancia histórica que adquieren*

por cuanto son la expresión más ingenua de su índole, de su modo de vivir y sentir; y no solo dan indicios de su carácter predominante en cada siglo, sino también, en cierto modo, de su cultura moral y del grado de aspereza ó refinamiento de sus costumbres (sic “La canción” 537).

La noción de ‘pueblo’ de E. Echeverría, por tanto, se corresponde en gran medida con la idea romántica de los intelectuales europeos, precursores de los estudios de las canciones populares. La concepción bucólica de *pueblo* es la categoría que subyace y engarza los *exempla* de canciones de los distintos países europeos y latinoamericanos que Echeverría alinea para constituir una tradición cultural; así, el grupo dominante al que pertenece el autor, desde la teoría, intenta fundamentar la legitimación de la canción rioplatense pues “no existe pueblo alguno culto que no se deleite en cantar sus glorias é infortunios, y en espresar por medio de la poesía y la música las fugaces emociones de su existencia” (Echeverría “La canción” 538). En este proceso de inclusión-exclusión, se registra la *nómina* de los arquetipos que configuran el canon de la tradición selectiva que plasma Echeverría. La primera referencia en el *continuum* nominal y temático de la poesía popular se remonta al romancero hispánico medieval, desgajado de los cantares de gesta castellanos e inscripto en la tradición épica occidental:

Los Romances del Cid, que Hugo denomina Iliada Castellana, los Moriscos y la muchedumbre recopilada en los Cancioneros y Romanceros, cantábanse primitivamente á la vihuela, y asegurarse puede sin temor de ser desmentido, que ellos forman el más bello, rico y singular ornamento de la poesía lírica española (Echeverría “la canción” 537).

La revalorización del romancero medieval español –a primera vista incongruente con la hispanofobia de la Generación del 37– no se reduce a la idealización de los valores populares como elemento constitutivo de la nación que predomina en los romances, sino que está vinculada con la recuperación del género que hacen Francia y Alemania, dos países que ejercen dominación cultural sobre estos letrados hispanoamericanos:

...en Francia y Alemania, donde tiempo hace se procura regenerar el Arte bebiendo en las fuentes primitivas, la poesía castellana anterior al décimo-sexto siglo ó á la importacion *del Italianismo* por Boscan y Garcilaso y la posterior que de su fuente nació, se estudia con ahinco; [...]

Beranger en Francia ha estendido el Señorío de la Cancion, y héchola obrar como poder activo en la esfera de la política y el movimiento social. Sus versos medidos al compas de tonadas populares, se cantan de cabo á cabo de la Francia, y mas de una vez al postillon y labriego en las aldeas y caminos, y en medio del Océano al marinero, hemos oido entonar sus canciones dictadas por el patriotismo. Cuando los siglos hayan pasado sobre la Francia, las futuras generaciones verán en los versos de Beranger cuántos afanes, luchas y sacrificios, costaron á la libertad sus triunfos, y agregarán reconocidas, á su inmortal corona, algunos ramos de los laureles de *Julio* (*sic* Echeverría “La canción” 537-538).

La resignificación del romancero español, íntimamente ligado a la poesía gauchesca rioplatense, solo podía realizarse a través de la relación de satelización (Grignon y Passeron 16) que operaba Francia sobre la Argentina. Las referencias retrospectivas acerca de otros países cultos europeos, que practicaron la canción como forma de expresión artística de lo popular, se continúa con este listado: “El principal título de la

gloria de Moore se vinculó en sus *melodías Irlandesas*; las de Burnsson populares en Escocia, y Goethe y Schiller en Alemania no han desdeñado el renombre de Cancioneros” (*sic* Echeverría “La canción” 538). Pero la enumeración de los *exempla* no se limita al otro lado del Atlántico, sino que también es posible encontrar en el patrimonio cultural de países sudamericanos formas emergentes que abrevan en el cancionero popular: “Los Brasileños tienen sus *modinhas*, los Peruanos sus *yaravíes*, tiernos y melancólicos cantos, que nadie puede oír sin escozor ó enternecimiento” (*sic* Echeverría “La canción” 538).

Echeverría, sobre la base de las fuentes románticas europeas, apela a grupos considerados depositarios de la tradición y de la continuidad histórica, como los campesinos. Como señala Hobsbawm, “estos movimientos, comunes entre los intelectuales desde los románticos, nunca pueden desarrollar o preservar siquiera un pasado vivo –excepto aquel concebible al instalar santuarios de la naturaleza humana en rincones aislados de la vida arcaica–, sino que tienen que convertirse en una «tradición inventada»” (“Entrada libre” 9).

Ahora bien, llevada a cabo la formación de la tradición selectiva de la canción, es lícito preguntarse ¿qué finalidad persigue Echeverría al legitimar el acceso de este género popular a la cultura letrada en ese momento socio-histórico? En otras palabras, ¿qué implícitos ideológicos y políticos del grupo dominante subyacen en esta inclusión y apropiación? ¿Cuál es, en términos de Passeron, su circulación simbólica (51)?

Por una parte, hemos establecido que el formato textual se convierte en vehículo de una idea de nación que se quiere imponer al resto de los sectores, como así también de transmisión y reproducción del *discurso etnocéntrico de clase* (Grignon y Passeron 26-28). La operación de insertar a la canción popular rioplatense como parte de la tradición de los países civilizados entraña un significado político de legitimación de la

clase letrada. Los hombres de la Generación de 1837 o Nueva Generación, bajo la égida del Romanticismo, se consideraban los únicos actores legítimos para imponer un programa cultural independista y superar los errores de sus antecesores que, si bien habían proclamado la independencia política respecto de la metrópoli, se mantuvieron apegados a las estructuras lingüísticas y culturales recibidas. La generación predecesora, formada en el iluminismo, había ensalzado sus logros políticos a través de odas, himnos y tragedias que abrevaban en el Neoclasicismo francés y éste, a su vez, en la Antigüedad clásica grecolatina. Si la literatura era un instrumento al servicio de la acción independentista, la Generación del 37 debía pronunciarse contra la expresión en géneros y temas neoclásicos en el proceso de relevo generacional. Así lo expresa Echeverría en “La canción” cuando afirma enfáticamente que “ni histórico ni poético interés despiertan en naturales ni extranjeros los muchos tomos de Sonetos, Odas y Anacreonticas vaciadas en el molde clásico, ó imitadas, que no se cansa la ridícula vanidad de los preceptistas de recomendar por modelos” (*sic* “La canción” 537-538). Esta revisión de los géneros literarios como parte del programa de independencia cultural, que completaría el de independencia política forjado por la Generación de Mayo, se inscribe en el marco más amplio de las reacciones entre movimientos culturales y políticos. De esta forma, el Romanticismo europeo en su postulado de exaltación de lo popular como espíritu del ser nacional “fue también una reacción contra la Ilustración tal como la definía Voltaire; contra su elitismo, su rechazo de la tradición y su insistencia en el predominio de la razón” (Burke *La cultura popular* 46).

En apretadísima síntesis, E. Echeverría relaciona selectivamente la canción popular rioplatense con la tradición y el pasado europeos, para conectarlos con el presente político del país; el relevo generacional se presenta asimismo como una reacción estético-cultural cuya finalidad es legitimar a la Generación del 37 como clase

letrada hegemónica y a la canción como forma literaria de expresión que puede homogeneizar un orden social. Los cancioneros y romanceros permiten entonces conocer el “modo de vivir y sentir” de los pueblos, e incluso “su cultura moral”, “pues, ni la imitación los deslucen, ni el pedantismo clásico con postizas galas los afea” (Echeverría “La canción” 537). Paradójicamente, la apología que realiza Echeverría de la canción popular, como contrapuesta a los géneros clásicos y al ideario de la alta cultura del neoclasicismo del iluminismo de la generación unitaria anterior, se despliega bajo la forma y el tono de un modelo de enseñanza clásico, que los editores de la *Revista del Río de la Plata* denominaron “didáctico” en el sentido de textos que, si bien no son fundadores de la cultura que se quiere transmitir, son magisteriales y sientan autoridad por el solo hecho de quien los enuncia.

En tal sentido, la cultura clásica sigue estando presente como un sustrato que se vuelve necesario abordar para comprender los implícitos políticos e ideológicos que subyacen en el proceso de construcción de una tradición. No menos significativo es que los románticos hayan acuñado la metáfora “Atenas del Plata” para designar a Buenos Aires, como asienta Gutiérrez: “Buenos Aires, á esa Esparta de ayer hoy convertida para sus ojos en una nueva Atenas” (“Estudio” IV.13: 11), aunque solo en la etapa posterior a Caseros.

Mientras los románticos vivían en condiciones de exilio, en su mayoría en Uruguay y Chile, a partir de 1831, Rosas inició una campaña de homogeneización ideológica, que recayó también sobre la educación y la desarticulación de las instituciones liberales rivadavianas. Además de la cesantía de profesores que no comulgaban con el régimen, la reducción presupuestaria y la dependencia política de las instituciones que sobrevivieron –tal es el caso de la Universidad de Buenos Aires–, se produjo un retorno al sistema y los métodos de enseñanza anteriores a la Ilustración:

una educación religiosa regentada por jesuitas. El Colegio de Ciencias Morales –que ya en 1829, durante el gobierno de Juan José Viamonte (1774-1843), había sido refundido con el de Estudios Eclesiásticos bajo la denominación de *Colegio Seminario de Ciencias Morales de la Provincia de Buenos Aires*– fue puesto en manos de seis miembros de la Compañía de Jesús que habían arribado al país²⁶⁷. Según consta en el *Registro Oficial del Gobierno de Buenos Aires*, en 1836 Rosas decreta que los jesuitas estaban facultados para abrir en el Colegio, ahora llamado *San Ignacio*, “aulas públicas de gramática latina y después, cuando puedan y lo indiquen las circunstancias, enseñar la lengua griega y la retórica, poner escuelas de primeras letras para varones, y establecer cátedras de Filosofía, Teología, Cánones, Derecho natural y de gentes, Derecho civil y Derecho público eclesiástico, como también de matemáticas” (164). Aunque Rosas había tratado de reparar la expulsión de los jesuitas en 1767 gestionando su regreso, desavenencias políticas motivaron una nueva retirada de los religiosos²⁶⁸. El colegio volvió a cambiar el nombre por el de *Republicano Federal* y contó con la dirección del librero y fundador del Salón Literario, Marcos Sastre, y el ex jesuita Francisco Majesté (1807-1864). El plan de estudios de enseñanza media estaba estructurado en tres grupos: idiomas –latín y griego junto con otras lenguas modernas–, literatura y ciencias y bellas artes (Salvadores, 152). A grandes líneas, el régimen rosista había consistido en “un experimento republicano que había involucrado a los sectores populares en prácticas electorales, festividades patrióticas y una «Guerra Santa» muy costosa en términos humanos y materiales” (Salvatore, 378); todas prácticas de

²⁶⁷ Para un conocimiento más acabado de la actuación de estos religiosos durante este período histórico, véanse los capítulos “Los jesuitas y Rosas” (211-215) y “Los jesuitas y las provincias argentinas” (217-224), incluidos en *Los jesuitas y la cultura rioplatense* de Guillermo Furlong.

²⁶⁸ Guillermo Furlong señala que el conflicto se generó porque “no fue posible conseguir que [los jesuitas] se declararan a favor de los postulados del dictador argentino” (*Los jesuitas* 214). Expulsados de Buenos Aires, los jesuitas se trasladaron a Montevideo donde fundaron una residencia en 1842. También Rosas realizó gestiones para desterrar a los miembros de la Compañía de Jesús instalados en las provincias.

ritualización inventadas, como las llama Hobsbawm (“Entrada libre” 9), adoptadas de modo deliberado para proporcionar vínculos sociales y lazos de autoridad necesarios entre los sectores populares y el Estado, cuyo análisis excede los límites de este trabajo. Si bien tanto los liberales como el rosismo hacían defensa pública del “Sistema Americano”, de la continuidad del ideario de Mayo y del régimen republicano, los primeros interpretaban la experiencia rosista como un retroceso a tradiciones de gobierno y culturales de la época de la Colonia. En el marco de esta perspectiva, entonces, el tamiz que modela el gusto y el conocimiento de la lengua y la cultura latinas es, otra vez, la cultura católica, asociada –en el imaginario de los liberales románticos– a la etapa colonial y al elemento español que buscaban superar.

Después de Caseros, los románticos volvieron al país pero, en forma paradójica, el grupo empezó a disgregarse como movimiento, al mismo tiempo que el sistema de ideas y literario “conquistaba una hegemonía indiscutida en todos los ámbitos de la cultura argentina” (Myers “La revolución” 395)²⁶⁹. El predominio de su ideología, y por ende de las tradiciones y los lugares de memoria promovidos por ellos, se consolidaron en la sociedad a través de la prensa²⁷⁰, las actividades e historia literarias y la historiografía, que, como ya se ha reseñado, comienzan a proliferar a partir de este momento hasta alcanzar su apogeo a fines de siglo²⁷¹. Acerca de la materia y del oficio del historiador, Hobsbawm realiza estas pertinentes consideraciones:

²⁶⁹ Las diferencias ideológicas que surgieron pueden ilustrarse con el cambio de actitud de Juan Bautista Alberdi con respecto a la lengua y a la Real Academia Española. Esta mudanza se pone de manifiesto en el intercambio con Gutiérrez, a raíz de la decisión de este último de rechazar públicamente su nombramiento para integrar la Real Academia de la Lengua Española a principios de 1876. Véase Alfón “La querella” 47-62.

²⁷⁰ En el último cuarto del siglo XIX, como asevera Julio Ramos en sus reflexiones acerca de la modernidad en América Latina, “el periodismo era un dispositivo pedagógico fundamental para la formación de la *ciudadanía*” (93; destacado en el original).

²⁷¹ La práctica historiográfica en Argentina adquiere especificidad a partir de la década de 1850. Si bien se cuenta como temprano antecedente el *Ensayo de la historia civil del Paraguay, Buenos Aires y Tucumán* (1816-7) del Deán Funes, el género adquiere vigor entre 1850 y 1880, período durante el que se realizan relevamiento de fuentes, publicación de algunas obras históricas y la publicación de revistas,

Ya que todas las tradiciones inventadas usan la historia tanto como pueden, como legitimadora de la acción y como aglutinadora de cohesión grupal. [...] ya que la historia que llegó a ser parte del fundamento de los conocimientos o de la ideología de una nación, estado o movimiento social, *no es lo que efectivamente se ha conservado en la memoria popular, sino lo que ha sido seleccionado, escrito, pintado, popularizado e institucionalizado por aquellos cuya función era hacerlo* (“Entrada libre” 13; el destacado es mío).

Es decir, por quienes detentan la hegemonía, en términos williamsianos. La canonización oficial de un pasado histórico “conveniente” (Hobsbawm “Entrada libre” 4) y de una tradición cultural, articulados bajo el formato de manuales escolares, se vehiculizó de modo privilegiado a través de los distintos niveles de la institución escolar con el objeto de homogeneizar una identidad nacional. En tal sentido, las reflexiones teóricas de Pierre Nora permiten la comprensión de este proceso:

Historia, memoria, nación mantuvieron entre sí más que una circulación natural: una circularidad complementaria, una simbiosis en todos los niveles, científica y pedagógica, teórica y práctica. La definición nacional del presente requería entonces imperiosamente su justificación mediante la ilustración del pasado. [...] el desarrollo de una erudición escolar y la transmisión escolar de la memoria” (*Pierre Nora en Les lieux* 23).

entre las que se destacan la *Revista del Río de la Plata* (1871-1877), la *Revista de Buenos Aires* (1863-1871) y *Revista Argentina* (1868-1872). Pero el impulso decisivo en la labor historiográfica surge a partir de 1880, cuando se publican un gran número de textos significativos, memorias históricas, obras sobre la realidad nacional e historias de las provincias y regiones (Bertoni 256-260). La tarea de convertir en prosa histórica el proceso de invención de un pasado nacional se aborda con mayor detalle, en esta tesis, en la descripción de los distintos estadios de comprensión del concepto de nación en correlación con los sectores letrados durante el transcurso del siglo XIX en Argentina.

En tal sentido, luego de la caída de Rosas en 1852, el sistema educativo empezó a expandirse. En las provincias se produce la creación de algunos colegios que intentaban paliar la necesidad de instituciones donde cursar estudios preparatorios, todos ellos asentado sobre tendencias, planes de estudios y enseñanza de corte clásico: en Corrientes, el proyecto de abrir el *Colegio de Nuestra Señora de las Mercedes* se vio restringido en 1842 a un aula de latinidad; luego se funda el *Colegio Argentino* (1853-1865); en Santa Fe, el *Colegio de la Inmaculada Concepción* (1862); en Salta se estableció el *Colegio de la Independencia* (1847), en el que se dictaba latín, geografía universal, inglés, francés y música; en Tucumán, el *Colegio de San Miguel* (1857), clausurado a los tres meses y restablecido al año siguiente por Amadeo Jacques. Bajo la administración mitrista, surgen las modernas instituciones secundarias nacionales en el país, en las que se mantiene el estudio del latín; en 1865, una comisión designada por el Gobierno nacional y compuesta por Juan M. Gutiérrez, José B. Gorostiaga y Alberto Larroque aconseja “persistir y perfeccionar la enseñanza clásica” (Alcácer 71). En 1863, el Poder Ejecutivo dispone la fundación del Colegio Nacional de Buenos Aires, dependiente de la Universidad instituida en 1821. Sobre esta base, se crearon seis establecimientos en igual número de capitales del interior. Mitre se ocupó durante su administración de desarrollar la enseñanza secundaria con el objeto de ilustrar las futuras clases dirigentes y lograr la consolidación de las nuevas instituciones políticas. De algún modo, las instituciones escolares fomentaron, como señala Hobsbawm (“Entrada libre” 11), el sentido corporativo de *superioridad* de las élites, en particular cuando éstas incorporaron sujetos que por nacimiento o adscripción no la poseían.

El consenso general que el ideario romántico había adquirido entre los sectores letrados comienza a declinar a medida que la Generación del 80 instaura nuevos valores estéticos y culturales. A partir de 1880, con el establecimiento del Estado liberal, se

produce en el país la unificación política y jurídica. Congruente con la consolidación del Estado nacional, se observa también un proceso de estandarización lingüística, como repara Di Tullio:

(...) la anarquía de las primeras décadas de la vida independiente se había resuelto en una organización nacional que, con el gobierno del General Roca, parecía afianzada bajo el lema "Paz y administración". El éxito de la formación del Estado nacional se expresaba no sólo en la vigencia de instituciones y leyes sino también en una cultura común y en una única lengua. La consolidación de este ideal de estado monocultural y monoglósico requería de políticas adecuadas" (*Políticas lingüísticas* 78).

Este escenario resultó propicio para que cuajara una representación aristocrática de la cultura, expresada en la asistencia al Colón, la Recoleta, el Jockey Club, las citas literarias en lenguas europeas originales, la traducción como género literario (Ludmer "Una máquina"; "1880"). Así, la Generación del 80 se autoproclama custodia del patrimonio moral, jurídico y religioso de la nación y se instituye a sí misma como el nexo entre un pasado virtuoso y un futuro promisorio, tal como lo manifiesta uno de su más insignes representantes, Miguel Cané: "Nosotros, no podemos negarlo, somos un poco la tradición y aunque miramos hacia adelante, con mucho anhelo, miramos hacia atrás con mucho respeto" ("La enseñanza clásica" 53). También en esta instancia puede vislumbrarse la búsqueda de una fábula de identidad. En la línea instalada por el ideario de la Generación de 1837, se niega toda tradición anterior al momento de la Revolución en el Río de la Plata:

Así, cuando en 1810 la América se levantaba, no ya tan sólo contra la dominación española, sino contra el absurdo, contra la inmovilidad cadavérica impuesta por un régimen cuya primera víctima fue la madre patria misma, *se encontró sin tradiciones*, sin esa conciencia latente de las cosas de gobierno que fueron el lote feliz de los pueblos que la habían precedido en la ruta de la emancipación (Miguel Cané *En viaje* 16-17).

Persistía, desde los años inmediatos a la revolución de Mayo, la idea de un “vacío” cultural asociada al *topos* del desierto. Myers señala que, a diferencia de otros países como México, Perú o el mismo Chile, en el ámbito rioplatense, no había monumentos de una cultura barroca, católica y castiza –con excepción de las ruinas jesuíticas– y, a la vez, la Compañía de Jesús, “la única tradición que pudo quizás haber aportado algún prestigio cultural” (Myers “La revolución” 385), había sido expulsada antes de la creación del Virreinato.

A partir de una delicada línea entre el pasado real y la mitologización de ese pasado, Cané amplía esta imagen de la ausencia de tradiciones, al menos, al Cono Sur:

Nosotros, ¿qué sabíamos? Difícil es hoy al espíritu darse cuenta de la situación intelectual de una sociedad suramericana hasta principios de nuestro siglo. No teníamos la tradición monárquica, que implica por lo menos un ideal, un respeto, algo arriba de la controversia minadora de la vida real. Jamás un rey de España pisó el suelo de América para mostrar en su persona el símbolo, la forma encarnada del derecho divino (*En viaje* 17).

Sin embargo, la “ausencia” de tradición constituye, en sí misma, una tradición compartida por los países de la América del Sur:

Antigua provincia del virreinato del Río de la Plata, el pueblo oriental tiene la misma sangre, las mismas tradiciones, el mismo idioma, que el que a su lado marcha al progreso a pasos de gigante. (...) El día que los orientales pidan, por la voz de un congreso, volver a ocupar su puesto en el seno de la gran familia, serán recibidos con los brazos abiertos y ocuparán un sitio de honor en la marcha del progreso, como lo ocuparon siempre en las batallas, donde corrió mezclada su sangre con la argentina (Miguel Cané *En viaje* 27-28).

Esta mitologización, que comporta un fuerte efecto de realidad, se articula, a su vez, en el proceso de invención de una tradición, con otra paradoja curiosa: “las naciones modernas y todos sus defectos generalmente dicen ser lo contrario de lo nuevo, ya que básicamente *están enraizados en la remota antigüedad*, y también lo opuesto a lo construido, para no requerir definición más que las de la autoafirmación” (Hobsbawm “Entrada libre”¹⁴). Frente a un escenario condicionado por la entrada en el mercado mundial, el imprevisto aluvión inmigratorio no deseado, los peligros de la modernización, y el crecimiento desmedido de Buenos Aires y la inversión de los valores morales (acumulación, especulación financiera, lucro, ascenso) a causa del mercantilismo, los sectores letrados aristocráticos verán en la Antigüedad grecolatina y en el cultivo de los estudios clásicos un reducto del humanismo que se pretende recuperar. Cabe aclarar que la enseñanza de las lenguas clásicas había desaparecido bajo la primera presidencia de Roca (1880-1886) y el ministro Eduardo Wilde; si bien fue restablecida bajo la presidencia de Carlos Pellegrini, los sucesivos gobiernos de Roque Sáenz Peña y Julio A. Roca tendieron a diezmar su presencia. Como señala Di Tullio (*Políticas lingüísticas* 101), el perfil liberal y cosmopolita de la Generación de 1880 había sido reprobado por Calixto Oyuela (1857-1935), pues lo consideraba un factor

que atentaba contra la nacionalidad, cuyos principios se filiaban con la conquista y colonización españolas. Para este escritor, de declarada postura hispanizante, la recuperación del espíritu nacional de la lengua y la literatura, debía recuperarse a partir del casticismo, la homogeneidad y la gramática (Alfón “La querella” 121-122); también el clasicismo era un componente importante en la consecución de este objetivo. Así, en “La raza en el arte”²⁷², por ejemplo, defiende la tesis de que todavía no hay un arte argentino, basado en un espíritu propio, sino que se mantiene el español, debido al entrelazamiento entre raza, lengua y tradición entre ambos países. La fuerza de la raza en el arte se demuestra en su apología del arte griego y, sobre todo, del romano. Al interior del estrato ideológico de la Generación del 80, Miguel Cané es uno de los autores más representativos embanderados en la defensa de la estética clásica como el pasado más conveniente en la configuración cultural para la nación utópica o deseada. La cuestión nacional ocupará la escena política y cultural hasta la celebración del Centenario. En tal sentido, la creación de la Facultad de Filosofía y Letras (1896), de la que Miguel Cané fue el primer decano, constituyó el espacio físico y simbólico desde el cual se puso en práctica el programa del cultivo y recuperación de la tradición clásica, en contraposición con una tendencia utilitarista promovida por agentes culturales identificados con el positivismo o “cultura científica”, como la denominó Terán para el Río de la Plata. En el marco de esta querella entre una y otra concepción, el centro del debate estaba focalizado en la orientación –clásica o moderna– de los colegios nacionales en los que se formaba la élite dirigente. Los discursos de defensa o ruptura con los valores y creencias que sustentan las representaciones de la lengua latina constituían, en realidad, un marcador del enfrentamiento ideológico entre los grupos

²⁷² Conferencia pronunciada el 15 de agosto de 1894 en el Ateneo de Buenos Aires, fundado el 25 de abril de 1893.

letrados hegemónicos que se disputaban un modelo de representación de la nación y los atributos de la identidad cultural que se buscaba afirmar.

Con las presidencias intelectuales de Mitre, Sarmiento y Avellaneda se reorganizó el sistema escolar, en especial a partir de la ley 1420 de Educación laica, obligatoria y gratuita (1884). Como señala Di Tullio (*Políticas lingüísticas* 78-79), la promoción escolar en Argentina posibilitó la ampliación de los circuitos de difusión de la lectura, proceso que tuvo como correlato la formación de un “público de semidoctos” y la movilidad social a través de la educación universitaria, gratuita y autónoma. La reorganización en materia educativa posibilitó que, durante el período calificado como “el orden conservador” (Natalio Botana), se impusiera, a través de la escuela, una lengua estándar en el contexto de los debates acerca de la cuestión nacional. En el marco de este trasfondo cultural, se produce la llegada al país de profesores extranjeros convocados por el Estado argentino. Como parte de su labor pedagógica, muchos de ellos elaboraron libros de texto para las cátedras que habían sido designados. Tal es el caso, en el ámbito del latín, del lingüista italiano Matías Calandrelli o del francés Lucien Abeille, quienes también intervinieron activamente, en particular el segundo, de modo público en el debate acerca de la planificación y la selección de la variedad adecuada para enseñar el castellano en las aulas del secundario. Otros autores produjeron versiones inspiradas, y en algunos casos modificadas levemente, en una edición original, como la adaptación que realiza Valentín Balbín del *Curso de latinidad. Según el plan del Dr. Guillermo Smith*, cuya primera edición corresponde a 1891. La producción de dichos manuales en esa coyuntura histórica aporta elementos tanto en relación con la discusión en torno a la lengua como a la conflictiva configuración de una identidad y una tradición nacionales. La permanencia o no de la lengua latina en la enseñanza secundaria de los colegios formadores de la élite, como modo de legitimar la

pertenencia a una aristocracia cultural, representará una de las cuestiones medulares en el mundo académico de la Argentina finisecular.

Luego del recorrido realizado por los distintos períodos, quizás podría ampliarse la consideración planteada por el crítico literario uruguayo Hugo Achugar para las primeras antologías poéticas hispanoamericanas, y considerar la tradición clásica grecolatina como un repertorio temático, pero también formal y ejemplar, religante que posibilitó la formación de un imaginario nacional. En tal sentido,

Las tradiciones inventadas tienen una gran relevancia para esa innovación histórica comparativamente reciente, «la nación», junto con todos sus fenómenos asociados: el nacionalismo, el estado-nación, los símbolos nacionales, las historias y demás. Todo esto descansa sobre ejercicios de ingeniería social que con frecuencia son deliberados y siempre innovadores, así sea sólo porque la novedad histórica implica innovación (Hobsbawm “Entrada libre” 14).

Así, en la búsqueda de un pasado, la tradición clásica, y la lengua latina como código de acceso, jugó un papel importante en la legitimación de la dominación política y social de los grupos hegemónicos, a través de ciertas prácticas culturales como el teatro, las citas en lengua original, la traducción²⁷³ y la educación en general. En los primeros años de siglo XX, y en el fragor de batalla del idioma (Del Valle y Stheeman), algunos grupos letrados apelan a la prolongación de esa influencia en la educación y en la cultura: “Y esa tradición nos está clamando porque no interrumpamos hoy su

²⁷³ Sobre este tema en particular y su incidencia, a través de las publicaciones periódicas, en el conocimiento pedagógico y disciplinar del latín y la resignificación de la tradición clásica, publiqué, en colaboración con Dora Battiston, el artículo “*Pares inter pares*: controversias acerca de la traducción de Horacio en la Argentina del siglo XIX. El caso de la *Revista de Derecho, Historia y Letras*” en *Auster* 16 (2011): 91-102.

influencia civilizadora y antes por el contrario tendamos puentes sólidos de continuidad, de solidaridad, de glorioso abolengo, que permita darnos la mano a los batalladores de ayer y á nosotros sus usufructuarios del presente” (Alcácer 74).

4.3. Un cambio de rumbo en la enseñanza gramatical del latín: la perspectiva histórico—comparada en el Río de la Plata

¿Sería propio de los hombres de ciencia estudiar hoy alquimia, por ejemplo, después de los progresos de la química ó astrología, á la altura á que han llegado las investigaciones astronómicas?

Pues igual cosa acontece respecto de la enseñanza de los idiomas.

Matías Calandrelli “La enseñanza de las lenguas clásicas”52-53

En sintonía con el incipiente proceso modernizador, el gran crecimiento económico y la relativa estabilidad política que se vivía en Argentina a partir de las primeras presidencias constitucionales o fundacionales, entre las décadas de 1870 y 1890 se va a experimentar una incorporación creciente de los progresos culturales, científicos y técnicos vigentes en ese momento. Las políticas pedagógicas y lingüísticas, en tanto acciones reguladas por el Estado que responden a demandas sociales —incluidas, por tanto, en un marco glotopolítico—, no serán ajenas a estas innovaciones. La enseñanza media, organizada como tal en 1863 a partir de la creación de los colegios nacionales, es objeto, en 1870, de la primera reforma del plan humanista clásico (Dussel *Curriculum* 25), en el que el latín había sido incorporado sin cuestionamientos. Entre 1870 y fines de siglo, las humanidades tradicionales verían reducido su espacio curricular, desplazadas por las llamadas humanidades modernas (Dussel *Curriculum* 25-29). En tal sentido, el ámbito lingüístico y literario se vería sacudido por las novedades introducidas a través de la filología y el positivismo.

En 1870, bajo la gestión de Sarmiento, y el impulso de su afán científico, comienzan a contratarse profesores extranjeros prestigiosos para la enseñanza de las ciencias en los colegios nacionales y en la Universidad de Córdoba. Al año siguiente,

entre el grupo de los europeos, llega el filólogo italiano Matías Calandrelli²⁷⁴. Incorporado de forma inmediata a la Universidad y, más tarde al Colegio Nacional de Buenos Aires y al de La Plata, Calandrelli desarrolló una prolífica obra pedagógica y científica a través de la elaboración de libros de textos para sus cátedras, en particular gramáticas latinas y comparadas, estudios filológicos, la participación en la prensa y en revistas especializadas²⁷⁵, y la publicación de uno de los primeros diccionarios monolingües del país (Kornfeld y Kuguel s/n), *Diccionario Filológico-Comparado de la Lengua Castellana* (1880-1916)²⁷⁶, cuya aparición tuvo amplia resonancia y fue celebrada por los miembros más conspicuos de la élite letrada y política²⁷⁷. Con su producción discursiva metalingüística, enmarcada en la Lingüística Histórica, Calandrelli se propone “poner en relieve la formación del idioma nacional²⁷⁸”

²⁷⁴ Matías Calandrelli (Salerno, 1845-Buenos Aires, 1919). Realizó sus estudios en Ciencias Sociales y en Letras en la Universidad de Nápoles y se especializó en filología clásica y en sánscrito con los lingüistas piamonteses Giacomino Lignana (1827-1891) y su discípulo, Michelle Kerbaker (1835-1914). En esa misma universidad, se inicia en la docencia. Luego de su llegada a Argentina, en 1871, da una serie de conferencias sobre Literatura comparada, Crítica literaria y Filosofía de la historia en el Colegio Nacional de Buenos Aires, donde, en 1872, es nombrado profesor de Historia antigua por Juan María Gutiérrez, rector de la Universidad de Buenos Aires. Al año siguiente fue designado profesor de latín y, desde 1874 y hasta la nacionalización de la Universidad en 1881, ocupará la cátedra de Filología Clásica comparada, creada a instancias del nuevo rector, Vicente Fidel López, y de Juan María Gutiérrez, ex rector (Calandrelli *Gramática comparada* II). En 1882, Calandrelli fue designado rector del Colegio Nacional de La Plata, cargo que ejerció hasta 1888. Se retiró de la docencia en 1897. Gran parte de su obra publicada consiste en textos destinados a la enseñanza, aunque su obra de mayor aliento fue el *Diccionario Filológico-Comparado de la Lengua Castellana*, proyectado en doce volúmenes que nunca logró concluir y dedicado, precisamente, a Juan María Gutiérrez y a Vicente Fidel López.

²⁷⁵ En sus reflexiones acerca de la modernidad en América Latina, Julio Ramos afirma que “el periodismo era un dispositivo pedagógico fundamental para la formación de la *ciudadanía*” (*Desencuentros* 93; destacado en el original). Los artículos de la prensa de los ochenta y los noventa no suponían una recepción masiva, sino un intercambio con los “pares” de la “ciudad letrada” (Rama), con quienes era procedente deliberar acerca de las transformaciones ideológicas, políticas y literarias que concernían a la nación.

²⁷⁶ Acerca del *Diccionario filológico*, véase el estudio de Mar Campos Souto y José Ignacio Pérez Pascual. Otros trabajos que abordan el tema son el de Kornfeld y Kuguel y el de Alfón (“La nación”).

²⁷⁷ La aparición del primer volumen del *Diccionario* fue anunciada por *La Nación* en enero de 1880, recibe halagos de Vicente Fidel López, quien lo prologa, y “la Universidad de Buenos Aires se jacta de estar a la vanguardia en temas lingüísticos” (Alfón “La nación” 17).

²⁷⁸ En *Castellano, español, idioma nacional*, Amado Alonso traza la trayectoria del nombre de nuestra lengua: la designación “idioma nacional” –e “idioma patrio” en Corrientes– se usó, desde 1852 hasta 1891, de modo discontinuo en el currículum escolar como nombres eufemísticos de castellano o español (117-120).

(*Crestomatía* 3), como él mismo lo explica en una epístola a su editor, Martín Biedma, fechada el 10 de abril de 1897. En tal sentido, el propósito consiste en analizar la relación entre el papel de las lenguas clásicas, en particular la latina, en la afirmación de una variedad del español considerada “nacional” o “patria”.

Al respecto, interesa señalar que las ideas, representaciones y presupuestos de Calandrelli aparecen reformulados no solo en los textos pedagógicos sino también en numerosos artículos especializados, entre ellos los publicados en la *Revista de Derecho, Historia y Letras*²⁷⁹, “tribuna donde expresaron sus opiniones los hombres más conspicuos de la vida pública argentina y americana, verdaderos guías de la cruzada empeñada” (Celada Domínguez y Giacalone 3-4). El filólogo Matías Calandrelli fue un asiduo colaborador de la *Revista*; desde sus artículos sentaba doctrina acerca de la enseñanza del latín, la traducción de los poetas clásicos, y, en general, de los temas relacionados con el mundo académico.

²⁷⁹ Esta revista contó con setenta y seis tomos. Desde su lema, “*scribere est agere*” (“*escribir es guiar*”) esta publicación intentó convertirse en tribuna de los temas políticos, pedagógicos, culturales de la argentina finisecular. Uno de los directores interinos de la *Revista*, años después de su fundación, hace referencia a la función social e ideológica que pretendió llevar a cabo esta publicación: “La Revista de Derecho, Historia y Letras, nacida en 1898, no fue una creación accidental de objetivos egoístas, fue el fruto de un pensamiento maduro en el estudio de nuestra sociedad, y tuvo un fin corporativo” (Melo 3). En efecto, la *Revista* fue concebida como un diálogo –a veces marcado por la controversia– *entre nos*, citando el título del libro de Lucio V. Mansilla (1831-1913). Zeballos, director de la publicación, pone de manifiesto esta intención ya en el primer número: “Consideramos por eso un deber y un honor ofrecer estas páginas a todos los espíritus selectos que contribuyan a la civilización argentina y americana con una brillante y severa difusión de las letras” (5-7). Las contribuciones dedicadas a las letras se articulan a partir de dos variantes: los artículos acerca de temas literarios y la transcripción de textos. De tal modo, sus páginas contribuyeron a difundir a los poetas modernistas, especialmente sudamericanos (Leopoldo Díaz, José Santos Chocano, Max Chávez, entre otros), e incluyó composiciones de tema heroico o patriótico y traducciones de autores clásicos.

4.3.1. Un científico en el Río de la Plata: Matías Calandrelli y la ciencia gramatical

Hace ya mas de medio siglo que los filólogos trabajan en el terreno fecundo de la lengüística para arrancar á este misterioso producto del espíritu hasta el mas mínimo secreto de su organismo.

Matías Calandrelli *Gramática comparada I*

El examen conjunto de la obra de Calandrelli –libros de texto para sus cursos (gramáticas latinas, pero también diccionarios y otros opúsculos) y sus artículos en la prensa, en tanto red interdiscursiva en la que se reformulan presupuestos ideológicos del autor, permite reflexionar acerca del proceso de legitimación/deslegitimación de enseñanza de las lenguas clásicas en el ingreso a la modernización cultural finisecular y en la conformación de una variedad de lengua nacional. Toda su labor se enmarca en los presupuestos de la Lingüística histórico-comparativa –fundada por Ramus Rask, Franz Bopp y Jacob Grimm–, disciplina que marca una ruptura con la gramática tradicional. Si bien este tema ha sido desarrollado en el capítulo primero, conviene recordar que las investigaciones comparatistas definen su condición de ciencia autónoma en ese período: aunque sus orígenes pueden rastrearse en el movimiento romántico europeo, el auge se da en la segunda mitad del siglo XIX a través de la línea germanística, de orientación positivista y comparatista. El método consiste en establecer el parentesco genético entre determinadas lenguas a través de su comparación sobre bases históricas, para luego formular ciertas regularidades que permitirían reconstruir un patrón común.

La solidez de la disciplina y el método proveían a Calandrelli de una elevada autoconsideración de su papel fundacional, tanto en el ámbito científico como en el pedagógico, debido a la carencia de recursos formados y al interés en esos espacios. Con tono virulento, desestima la enseñanza de las lenguas clásicas realizadas en el

marco del humanismo tradicional por “rutineros literarios y científicos” (“La enseñanza de las lenguas clásicas” 45). A pocos años de llegado al país, en 1875, afirma: “A pesar de la revolución que se ha producido en la república de las letras, parece que en este país, los Profesores de lenguas clásicas permanecen del todo indiferentes, ya sea por ignorancia, ó por no encontrarse al corriente de los estudios modernos, ya sea por cierto disimulo propio de los hombres, que no quieren dejar la rutina (...)” (*Gramática comparada* I-II).

Ese conocimiento “revolucionario” se introdujo en el Río de La Plata a partir de la creación de la cátedra de Filología en la Universidad de Buenos Aires, bajo el rectorado de Vicente Fidel López²⁸⁰; interesa señalar que dicho espacio institucional había sido instaurado con el objeto de que Calandrelli ocupara el cargo:

Por las mismas razones no habría penetrado tal vez en esta República la enseñanza de la Filología, si no hubieran tomado todo el interés, que á hombres sea posible, dos personajes de fama y reputación bien conocida: el Dr. D. Vicente Fidel López y el Dr. D. Juan María Gutiérrez. Ambos han rivalizado á cual más, en proporcionar los elementos, en preparar los ánimos para la creación de las Cátedras de Filología en la Universidad de Buenos Aires, y en hacer duradera esta enseñanza; cuya materia ha sido desde algunos años, ya aplicada a las lenguas americanas por el Dr. López (*Gramática comparada* II).

²⁸⁰ Después de Caseros, la Universidad de Buenos Aires se restablece en 1860, bajo la rectoría de Juan María Gutiérrez. Si bien la enseñanza de las letras tiene un lugar importante, se encuentra subordinada a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. En 1874, Vicente Fidel López, que ocupa el cargo de rector, intenta crear una “Facultad de Humanidades y Filosofía”, con base en los estudios clásicos. Luego de varios intentos fallidos, el proyecto se concreta en 1896.

Apoyado en el prestigio intelectual y social de López y Gutiérrez²⁸¹, Calandrelli publica sus manuales escolares para la enseñanza media y universitaria con el objeto de innovar tanto el método como la dirección de los estudios y proporcionarles un carácter científico. A dos años de su arribo a Buenos Aires, en 1873, explica a alumnos y legos en qué consiste el mejoramiento científico y lingüístico que introduce:

Ahora bien: el lenguaje tiene una *ciencia*, que lleva el nombre de *filología* y es la ciencia que mas ha adelantado en estos últimos tiempos, y que ha tomado vastísimas proporciones en pocos años, hasta haber alcanzado la perfección por Bopp. Esta ciencia fue la llave de todo descubrimiento en materia de *leyes, costumbres, instituciones políticas y religiosas de la antigüedad* y particularmente de las civilizaciones occidentales: esta ciencia fue la que hizo la luz sobre el origen de nuestras razas europeas por el descubrimiento del sánscrito, lengua tan fecunda, como perfecta: (...) esta ciencia nos enseñó que el *latín* y el *griego* son dos lenguas hermanas, y que el *hebreo* no es el idioma de que se derivan las demás lenguas (...) (*Gramática filológica XIV-XV*; destacado original).

En efecto, la actitud frente a su propio saber y al de sus colegas define el *posicionamiento* del escritor: al marcar su identidad en relación con los otros, hace prevalecer su formación científica, anclada en el paradigma gramatical filológico indoeuropeo, y su condición primigenia de “erudito” europeo requerido por el Estado argentino para difundir los últimos cánones de la ciencia. Asimismo, el carácter simbólico del conocimiento del latín y de otras lenguas clásicas, como el griego o el sánscrito, le conferían el reconocimiento del grupo hegemónico. De acuerdo con los

²⁸¹ Los vínculos interpersonales con miembros de las clases dominantes es un mecanismo de legitimación personal y social. Dada la condición de extranjero de Calandrelli, su acreditación dependía del conocimiento pero también de su ubicación estratégica en el complejo entramado político y social de las clases dominantes.

papeles autoasignados, Calandrelli define su *lugar social* (Mainguenau 68-9): si bien se inscribe en el círculo de la élite letrada, debido a su formación adquiere el estatus de “hombre docto” en tajante contraposición con la “ignorancia” de los otros profesores. Esta jerarquía lo sitúa en relación asimétrica con los demás lingüistas y literatos, excepto en casos como el de López, Gutiérrez o Mitre (al que encomia por su traducción de Horacio). El posicionamiento asumido por Calandrelli entraña una elevada estima de sí mismo, avalada por su credencial de académico europeo, que le permite arrogarse una función de portavoz calificado con relación a la actividad científica y pedagógica de su tiempo²⁸².

4.3.2. Gramática latina tradicional y gramática latina filológica: un duelo teórico-metodológico

Todo se transforma y se renueva. Es la ley universal que rige las cosas humanas, el espíritu y la materia. Vivir con los hombres de épocas remotas, estacionarse en el ambiente en que nacieron determinadas ideas sin seguir el desarrollo, la aplicación, la renovación continua y progresiva de ellos, equivale a aceptar intencionalmente la ignorancia y apolillarse en sus vericuetos.

Matías Calandrelli “La enseñanza de las lenguas clásicas” 45

²⁸² La actitud de Calandrelli provocó fuertes controversias con otros profesores. Una de las más resonantes tuvo lugar, en sucesivos artículos de 1900 en la *Revista de Derecho, Historia y Letras*, con otro italiano, José Tarnassi (1863-1906), juriconsulto y docente de la Universidad. Además de la diatriba acerca de traducciones realizadas en la Facultad por alumnos de Tarnassi, en ese momento titular de la cátedra de Latín en la Facultad de Letras de la Universidad de Buenos Aires (Battiston y Domínguez “*Pares inter pares*”), también se produjo enfrentamiento por la dirección y los métodos empleados en los estudios clásicos. En la “Prelusión al curso de literatura del año 1899”, Tarnassi alude a Calandrelli con estas palabras: “Los estudios filológicos y de difícil erudición que les faltan, no representan un defecto tal que les impida formarse (...). Esos estudios son un lujo de la inteligencia: muchas veces son áridos y muchas veces la exageración de su importancia y una erudición hipertrófica matan en la preparación clásica (...) su espíritu (...). En la enseñanza preparatoria esos estudios, *propiamente dichos filológicos*, no sólo son, según mi opinión inútiles, sino dañosos también” (380, el destacado es mío).

En el último tercio del siglo XIX, Calandrelli emprende, en el Río de La Plata, una serie de publicaciones de estudios y manuales escolares que revisten carácter científico moderno. En la mayoría, explicita ya desde los títulos la corriente lingüística a la que adscribe o la fuente que legitima su saber; por mencionar algunos, citamos: *Gramática filológica de la lengua latina según el método de Bopp, para servir de preparación al estudio de la Filología* (1873), *Gramática comparada de las lenguas latina y griega con arreglo al método filológico. Para servir de libro de texto á las clases elementales de "Filología" de la Universidad de Buenos Aires* (se dio a conocer en tres partes, 1876), *Crestomatía que contiene el texto de los tres años de latinidad, fijado en los programas oficiales para los establecimientos de segunda enseñanza y numerosas notas gramaticales, filológicas, geográficas, históricas* (1897; el destacado es mío).

En esta línea, otorga a Juan María Gutiérrez un lugar fundacional en la renovación de los estudios clásicos, al señalar que, antes de la división en Facultades de la Universidad, en las clases de estudios preparatorios se enseñaba el latín de acuerdo con un programa que seguía el de la gramática de Nebrija. Esta situación cambió cuando el rector, preocupado por la ineficacia de métodos y manuales escolares, inició su reforma (*La enseñanza de la filología* 9-10).

En varios de sus textos, Calandrelli se preocupa por dejar sentado la ruptura con la enseñanza humanística tradicional de la lengua latina, realizada a través de gramáticas renacentistas o escolásticas. Desestima tanto a una como otra a partir del tratamiento irónico, distanciado:

El Dr. López ha acertado en juzgar como perjudicial la enorme pérdida de tiempo de los jóvenes, al estudiar material y desordenadamente aquel poco de latín que hasta la fecha se ha enseñado en las escuelas con la Gramática de Nebrija, *este*

resto del siglo XVI, y con las Platiquillas de Fray Ciríaco de Valdivieso²⁸³, este pobre Fraile que las escribió por pasatiempo durante las horas de la digestión (Gramática comparada III; el destacado es mío).

El tono poco sutil de la observación se contrapone de modo notable a las formas serias y ceremoniosas de tratamiento que Calandrelli dispensa al referirse a la gramática comparada y sus fundadores, o a las autoridades universitarias, López y Gutiérrez. El uso retórico subraya la actitud reprobatoria del escritor a los conocimientos gramaticales “no científicos” y, a través de la repetición de estas ideas en sus prólogos, divulga sus presupuestos y representaciones ideológicas acerca del paradigma tradicional y del comparatista que le interesa inculcar en los destinatarios: alumnos de enseñanza media y universitaria, que formarán los grupos dirigentes en el relevo generacional:

Por consiguiente, quien lee mi gramática, después de haber la de Nebrija ó de otro resto de la antigüedad, tendrá que olvidar el pasado y rehacer el camino; pues habrá tanta diferencia entre las dos, como la que hay entre la luz y las tinieblas, el saber desordenado y el saber con ciencia, ó sea, con el *porqué* o la razón de lo que se aprende y se sabe. Esta es mi gramática, y la base sobre la que se funda (*Gramática filológica XV*).

La ruptura con la tradición implica, para Calandrelli, el olvido de lo aprendido. Y comporta también un cambio de método: de la memorización a la razón fundada en la experiencia. A través de la comparación entre ambas direcciones seguidas en la enseñanza del latín, el filólogo italiano intenta demostrar los adelantos de la ciencia al

²⁸³ Se hace referencia a *El codicilo de los estudiantes de latinidad o resumen de correspondencias latinas de las Principales oraciones castellanas, llamado comúnmente platiquillas. Para alivio y mayor adelantamiento de la juventud*. Por el R. P. Fray Ciríaco Rodríguez Valdivieso de la Orden de San Francisco. Este libro de texto, editado por primera vez en 1833, fue reeditado en 1862 con correcciones del propio autor (Gutiérrez *Origen* 398 y 409).

respecto. Así, el método empírico de la gramática antigua comienza con declinaciones y conjugaciones que se aplican a la traducción de un “autor fácil”; se sigue con la sintaxis, las reglas gramaticales y la traducción de autores clásicos; se completa el curso con el “término del estudio de la gramática, una reseña histórica de los principales autores latinos y una colección de frases más o menos brillantes que no tienen ninguna aplicación y apenas sirven para entretener la imaginación ociosa de los rapsodistas de expresiones clásicas” (“La enseñanza de las lenguas clásicas” 48). Además de no contribuir sino en escasa medida al conocimiento del latín, caracterizarse por ser monótono, memorístico y cansador y mantener al alumno en la ignorancia, según Calandrelli, el método tradicional “(n)o enseña absolutamente nada respecto de formación, estructura, sentido íntimo de las palabras, elementos que la componen y papel que desempeñan en las lenguas neolatinas” (“La enseñanza de las lenguas clásicas” 48). De acuerdo con los adelantos de la ciencia, el método más acorde consiste en un “rápido” estudio de declinaciones, conjugaciones, y de las reglas principales de la sintaxis, corroborado con ejemplos que permiten reconocer el valor de las construcciones gramaticales con la finalidad de formar frases gramaticalmente correctas. El segundo nivel abarca el estudio de raíces, derivados y compuestos, para adquirir un caudal de léxico voluminoso “junto con las razones que le sirven de base, determinando su naturaleza y formando con ellas gran número de frases y proposiciones” (“La enseñanza de las lenguas clásicas” 49). Luego se pasa a la traducción literaria y, por último, a la historia de la literatura latina reseñada en “un breve cuadro” (“La enseñanza de las lenguas clásicas” 49). Así, Calandrelli sentencia: “Todo conocimiento que no se funda en la razón y en la ciencia es efímero y deleznable. Únicamente lo que se aprende con el *por qué* ó la razón que lo sustenta, es duradero y provechoso” (“La enseñanza de las lenguas clásicas” 52).

Otro aspecto interesante que conviene considerar es el canon de autores estudiados en los dos modelos de enseñanza que Calandrelli opone. El curriculum humanista clásico se limita a “los pocos autores del siglo de oro, sin expansión alguna fuera de ese círculo estrecho y pobre de ideas” (“La enseñanza de las lenguas clásicas” 48). Cabe recordar que el ideario republicano post-independentista había privilegiado, en un recorte sincrónico, a los autores de la tardía República romana, los del denominado Siglo de Oro, con preferencia de Cicerón, Virgilio, Horacio, César y Salustio, por nombrar los más sobresalientes. En ese momento fundacional, el proceso de selección y filiación tenía como objeto establecer una continuidad con una tradición prestigiosa, que abrazaba las enseñanzas morales y cívicas que los ilustrados buscaban inculcar. En sintonía con la concepción historicista de la ciencia del lenguaje, Calandrelli considera que el *corpus linguae latinae* debe abarcar once siglos de literatura latina, desde su fundación a mediados del siglo III a. de C. (Livio Andrónico, Nevio Ennio) hasta el siglo VIII (Isidoro de Sevilla, Beda, Pablo Diácono). En este período comprende, además de la evolución histórica de las ideas, las costumbres, la religión, “la historia de la palabra que adquiere mayor amplitud, á medida que va expresando el pensamiento de cada época” (“La enseñanza de las lenguas clásicas” 47). Además de subordinar los textos literarios a los estudios lingüísticos, el filólogo pone especial énfasis en el estudio de los autores medievales, pues se vinculan “más directamente con nosotros, por haber trasfundido en las lenguas nacidas del latín, su pensamiento que las ha vivificado y les ha dado impulso” (“La enseñanza de las lenguas clásicas” 47). Tales consideraciones demuestran la adhesión de Calandrelli a los fundamentos organicistas de la perspectiva filológica, que establecía una taxonomía jerárquica de las familias de lenguas que, al igual que los organismos vivientes, cumplían un ciclo vital: nacimiento, desarrollo y declinación. La evolución lingüística

juega un papel definitivo en el plan propuesto por el italiano, de modo que, en la clase, los ejercicios de traducción, además de fragmentos del amplio abanico de escritores comprendidos por los ocho siglos, debe incluir “autores españoles en latín”, ampliando el espectro hacia los autores renacentistas u otros más contemporáneos (“La enseñanza de las lenguas clásicas” 49). En efecto, de acuerdo con los principios de la postura filológica historicista y organicista, para Calandrelli, la afirmación de un idioma nacional solo puede darse a través de las diferencias que surgen de la evolución de la lengua en contacto con las “razas”. El español es, por tanto, un eslabón necesario en la configuración de la lengua propia, cuyos orígenes se remontan al latín. Desde la intencionalidad explícita del filólogo, sus libros de texto, además de tener un objetivo pedagógico –hacer accesible el conocimiento a los alumnos–, colaboran con el propósito de afianzar un registro culto en la variedad representativa de la nación, cuya estandarización es empresa prioritaria en la planificación lingüística estatal:

El objeto de mis notas es doble: facilitar á la juventud la comprensión del latín, aplicando al texto el mayor número posible de reglas gramaticales, prepararle el camino para más extensos horizontes *poniendo en relieve la formación del idioma nacional y explicando cómo sus palabras se derivan de la fuente natural y primitiva de la lengua latina* (*Crestomatía* 3).

Así, Calandrelli, en su calidad de científico europeo, se representa como partícipe necesario en la afirmación de la “cultura lingüística monoglósica” (Del Valle y Gabriel-Stheeman 28-31) en el contexto decimonónico argentino, marcado sobre fines de siglo por el aluvión inmigratorio. En el proceso de homogeneización cultural y lingüística de la nación, contribuye, con su praxis gramatical, a una representación de variedad construida históricamente y con origen en una lengua prestigiosa como la

latina. Más allá de la determinación científica de la genealogía, se advierte en el filólogo una concepción de lengua que mantiene cierto apego a la norma peninsular, como se constata a través del corpus de autores españoles propuestos para la enseñanza de la lengua latina. En tal sentido, no se desprende de los textos de Calandrelli una toma de postura respecto de lo “nacional”; su propósito se limita a la pretensión de fijar la historicidad del “idioma” prescripto en los currículos sobre la base de la variedad peninsular, objetivo que lo aleja de cualquier posibilidad de fragmentación o ruptura con el español. En sus intervenciones en la prensa, puede verificarse también este ideal lingüístico: en 1901, a propósito de la reforma del plan de estudios para la secundaria elevado por el entonces ministro Osvaldo Magnasco, el gramático italiano realiza, en la *Revista de Derecho, Historia y Letras*, una crítica aguda acerca de la estructura y contenidos de lo que denomina la *nova ratio studiorum*²⁸⁴. En la primera entrega, observa acerca de la materia que se denomina *idioma patrio*: “El idioma español fue llamado antes *nacional* y hoy el ministro lo llama *patrio*, dominado quizás por la manía de *patriarlo* todo” (“El nuevo plan” 380). Y más adelante, al comentar el contenido del programa “breve historia del idioma patrio”, afirma: “Si el idioma patrio es el castellano, –no conozco otro– la historia no podrá ser tan breve como se insinúa (...)” (“El nuevo plan” 381), pues, para Calandrelli, ese enunciado comportaba el estudio de la evolución diacrónica de la lengua en España y su relación o parentesco genético con el latín y las otras lenguas romances. En ese mismo plan, Magnasco proponía suprimir la gramática latina y sustituirla por lenguas modernas (francés e inglés). A partir de los principios de la lingüística comparada, Calandrelli responde furibundo:

²⁸⁴ Con sorna, Calandrelli se refiere a la propuesta como “el plan de estudios Desmolins-Magnasco”, en referencia al pedagogo francés Edmond Desmolins (1852-1907), que proponía un tipo de educación con base práctica. Acusa a Magnasco de querer implementar en los institutos de segunda enseñanza un ensayo que fracasó en su país de origen. El plan estaba estructurado en cuatro años en los que se eliminaba el latín y se enseñaban “idioma patrio”, “lenguas vivas” (francés e inglés) y nociones generales de agricultura y artes manuales (“El nuevo plan”).

(...) los idiomas neo-latinos descienden de su lengua-madre y los nueve décimos de las palabras –término medio– del italiano, francés, español y portugués, que son los idiomas más completos y perfectos nacidos del latín, pertenecen a esa lengua clásica. Las gramáticas de esos idiomas están calcadas sobre la gramática latina y es imposible profundizarlas, prescindiendo de la que les ha servido de base y modelo a todas ellas (“El nuevo plan” 391-392).

Además de la necesidad de índole científica de mantener la enseñanza del latín, de acuerdo con el método filológico, en la educación secundaria, Calandrelli destaca que su estudio ayuda también a desarrollar “el hábito del análisis, necesario para la gimnasia del pensamiento y para el desenvolvimiento de las facultades intelectuales” (“La enseñanza de las lenguas clásicas” 52)²⁸⁵. Como entrenamiento mental, el latín contribuía a reforzar la distinción social (Bourdieu) entre los sujetos y jerarquizarlos en la escala social, incluso al interior del mismo grupo letrado.

A estos fundamentos se suma la razón etimológica, basada en la comparación histórica de las lenguas. En este marco epistemológico, Calandrelli publica el inconcluso *Diccionario Filológico Comparado de la Lengua Castellana* (1880-1916)²⁸⁶, obra que también participa del ideario lingüístico monoglosico al que se ha hecho referencia antes. El filólogo italiano concibe la gramática y el diccionario como

²⁸⁵ En el “Discurso pronunciado en la sesión del 19 de octubre de 1845, al incorporarse en la Universidad de Chile, como miembro de la Facultad de Filosofía y Humanidades”, Vicente Fidel López sostenía también, como se ha hecho referencia en el capítulo tercero, los beneficios del carácter disciplinante de la memoria y la razón (101) y la genealogía de las lenguas romances: “todos los idiomas en que oi escribimos an salido del latín” (104).

²⁸⁶ Este *Diccionario* es “una obra híbrida” (Campos Souto y Pérez Pascual 52) en la que se articula un diccionario monolingüe, que reproduce las definiciones del publicado por la Real Academia Española (décimo primera edición, 1869), con un estudio etimológico (Kornfeld y Kuguel s/n; Campos Souto y Pérez Pascual 52). En la incorporación de americanismo y voces indígenas, también mantuvo los que figuraban en el DRAE (Kornfeld y Kuguel). Tampoco en esta producción metalingüística, el filólogo italiano se supedita a la autoridad de la Real Academia Española, sino que solo se limita a determinar etimologías (Kornfeld y Kuguel).

disciplinas interrelacionadas y complementarias: “(...) un tratado de sintáxis de una lengua clásica no puede separarse del diccionario filológico-comparado (...), sin elevar al grado de leyes todas las monstruosidades inventadas por los gramáticos con el nombre de reglas y sin confirmar el célebre axioma de que toda regla tiene su excepción” (“Prefación segunda parte” *Gramática comparada* VII).

4.3.3. Observaciones finales

¿Puede la República Argentina bajar al nivel de los pueblos menos civilizados de la tierra, después de haberse colocado al lado de las primeras naciones del viejo y del nuevo mundo?

Dejo la contestación á los argentinos que se interesen por el presente y el porvenir de su patria.

Matías Calandrelli “Segunda enseñanza y oratoria” 21

De las razones expuestas se infiere que, en la visión de Calandrelli, el latín resulta paradigmático en la configuración intelectual de la juventud argentina, y sus producciones discursivas constituyen aportes científicos valiosísimos a la consecución de ese ideal educativo. A partir de la relación social que el enunciador establece con figuras del ámbito educativo vinculadas con la élite cultural y de su condición de científico europeo, construye su pretendido prestigio social e intelectual. Desde ese posicionamiento, con tono taxativo, sociabiliza en el ámbito público sus ideas acerca de la concepción del sistema educativo, los planes de estudio, los programas y la formación de los docentes, y el papel de una élite letrada dirigente en la academia y en el sistema universitario. En este escenario, su producción lingüística, en particular la gramatical,

colabora con la construcción de una variedad culta que marca la distinción social entre los sujetos, objetivo que se vuelve más urgente a medida que los inmigrantes ingresan en forma masiva el país. En tal sentido, asentado en los postulados del comparativismo histórico, Calandrelli defiende

una gramática pues adaptada al concepto que acabo de espresar era tan necesaria como el conocimiento de la lengua latina *para los que piensan profundizar el propio idioma* y la literatura. Esta gramática *yo la ofrezco á la juventud*; y creo, si no del todo, á lo menos en gran parte haber conseguido el objeto que me propuse” (*Gramática filológica de la lengua latina XIII-XIV*; el destacado es mío).

Ante el avance de las humanidades modernas y el desplazamiento del latín de los planes de estudio, el gramático italiano cree estar viendo en 1901 “el caos, la destrucción de cuarenta años de trabajo, la demolición de la intelectualidad argentina, el triunfo de la materia sobre la inteligencia, de los músculos sobre las células cerebrales, de la ignorancia sobre el saber, del serrucho y el arado sobre el libro y la pluma” (“Segunda enseñanza y oratoria” 21). Para Calandrelli, el latín, por su valor científico y simbólico, representaba la divisoria de aguas en la fórmula sarmientina *civilización y barbarie*.

4.4. La cosmovisión de Lucien Abeille acerca del latín y la lengua nacional en su *Gramática latina*²⁸⁷

Esta gramática latina no es otra cosa que el curso que tengo el honor y el sumo placer de dictar en el Colegio Nacional.

Lucien Abeille "Prefacio a la primera edición" 4

En el campo de los estudios lingüísticos y literarios, el nombre de Lucien Abeille²⁸⁸ ha quedado asociado a su ensayo, *Idioma Nacional de los argentinos*²⁸⁹, y a la crispada disputa²⁹⁰ que se suscitó a su alrededor. Numerosos estudios críticos han abordado distintos aspectos de la obra (Alfón "La querella"; Blanco "Lucien Abeille", *lenguaje e identidad*; Di Tullio *Políticas lingüísticas*, "Borges y Arlt", "La construcción", "Otras lecturas de Borges"; Ennis; Oviedo, por mencionar algunos) y puesto énfasis en su carácter inaugural en tanto programa filológico para el idioma argentino (Alfón "La querella" VII). Sin embargo, su *Gramática latina* destinada a la enseñanza secundaria y publicada apenas cuatro años antes en Francia, ha pasado desapercibida.

El contexto de aparición del libro didáctico de Abeille se caracteriza por el entrecruzamiento de varios factores a tener en cuenta en el análisis: la coyuntura

²⁸⁷ Una versión preliminar e incipiente de este tema presenté como ponencia en las XX Jornadas de Investigación "Debates y perspectivas de la Investigación en las Ciencias Humanas y Sociales", organizadas por la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Santa Rosa, 8 y 9 de septiembre de 2011. La comunicación lleva por título "El prefacio como forma del ensayo: la cosmovisión de Lucien Abeille acerca del latín y la lengua nacional en su *Gramática latina* (segunda mitad del siglo XIX)".

²⁸⁸ Luciano Abeille nació en Tolouse, Francia, en 1859 y falleció en Buenos Aires en 1949. Estudió medicina en La Sorbona y se estableció en Buenos Aires en 1889. En 1892 fue designado profesor de francés en el Colegio Nacional. Luego, ocuparía las cátedras de Latín e Idioma Nacional.

²⁸⁹ En esta obra, Abeille sustentaba la tesis del "autonomismo lingüístico", como la denomina Oviedo (12). El autor francés, a través del nacimiento de un idioma autóctono de los argentinos, sostenía la condición de la propia autonomía nacional (Oviedo 12). Para Di Tullio ("Borges y Arlt" 193), el precio de la autonomía conllevaba una situación de diglosia respecto del francés en la que la nueva variedad ocuparía la posición de inferioridad.

²⁹⁰ La aparición del libro de Abeille concitó numerosas reacciones y, en menor medida, un moderado apoyo. Abroquelados en el primer grupo, intervinieron Miguel Cané, Eduardo Wilde, Paul Groussac, Carlos O. Bunge, Juan B. Terán, Ricardo Monner Sanz, Mariano de Vedia, Manuel Ugarte y Ernesto Quesada (Di Tullio 108-109, Oviedo 20-21). Situados en el lado opuesto, Carlos Pellegrini y Carlos Olivera (Di Tullio 111), Ramón Linares, Carlos Correa Luna (Alfón "La querella" 102) avalaron su propuesta. La reyerta constituyó un importante capítulo por la querella por la lengua en nuestro país.

política, marcada por la impronta de la generación de 1880 y su desencanto frente a una inmigración no deseada y la babelización lingüística, la incipiente modernización económica²⁹¹ y la crisis financiera de 1990, así como la puesta en marcha de políticas y discursos pedagógicos que intentaban perfilar una propuesta que, al mismo tiempo, integrara y diferenciara a los sujetos en la configuración nacional. En este marco, se generó en el ámbito educativo secundario, una pugna entre un plan humanista clásico en retroceso frente al avance de las humanidades denominadas, en esa época, “modernas”. Las discrepancias entre ambas concepciones pedagógicas implicaban un desacuerdo acerca de la permanencia del latín en los planes de estudio (sostenida por el primer grupo) o su reemplazo por lenguas extranjeras modernas, francés e inglés preferentemente (Dussel *Curriculum* 26), sustentada por quienes estaban a favor de las “nuevas” orientaciones. Estos disensos se tradujeron en la inestabilidad de los planes y programas de estudio de segunda enseñanza formulados por los sucesivos ministros de instrucción pública. Dichas oscilaciones se tornan evidentes en el dictamen presentado por Pedro Senobio Alcácer (1870-1932) por indicación del Consejo de Enseñanza Secundaria, Normal y Mixta en 1907: “¡Desde 1862 á 1902, 40 años, se han mudado 42 ministros de instrucción pública! Una sed inextinguible de reformas lo invade todo. Cada ministro presenta un plan –no hay nada estable– predomina el afán de los ensayos y, para su juicio, no espera, siquiera, la sanción del tiempo. La indisciplina y el desorden desborda de las Escuelas primarias y secundarias á las Escuelas facultativas” (72).

De modo progresivo, el latín iba decreciendo en cantidad de cursos²⁹² y carga horaria, a medida que su lugar era ocupado por el predominio de las lenguas extranjeras.

²⁹¹ Estos aspectos han sido desarrollados con mayor extensión en el segundo capítulo.

²⁹² Dussel (*Curriculum* 28) presenta un cuadro comparativo entre el latín, las lenguas modernas y la lengua nacional, en el que pueden observarse los cursos por asignaturas en los distintos planes de estudio

Al respecto, interesa señalar una diferencia significativa con Chile en el proceso de reforma del curriculum humanista tradicional llevado a cabo también en la segunda mitad del siglo XIX. En el país trasandino, el debate pedagógico y escolar se centró en la pugna entre latín, vinculado con los sectores conservadores de la sociedad chilena y al monopolio de la Iglesia en materia educativa, y castellano, como nueva disciplina nacional impulsada por los sectores políticos liberales y radicales. En tal sentido, en el marco de un proceso de modernización incipiente, la institución del castellano en Chile “como metadisciplina que agrupa los restos útiles de varias otras consideradas ahora residuales (...) no hace sino manifestar performativamente, en sí mismo y con independencia de los contenidos literarios expresados en el curriculum, el triunfo del Estado, de su racionalidad y de la lengua estandarizada en que dicha racionalidad decide expresarse” (Poblete “El Castellano” 213). En Argentina, en cambio, la competencia del latín con las lenguas modernas se produjo debido a que “la inserción en el mundo era tanto o más importante para la élite de los colegios nacionales que el dominio de la lengua propia” (Dussel *Curriculum* 27). Del predominio asignado a una u otra actitud lingüística de defensa o rechazo al latín, se generaron, al menos, dos grupos al interior del sector hegemónico, que, en definitiva, se disputaban un modelo de nación. La

(dieciséis en total) que se sucedieron entre 1863-1912. No obstante, cabe observar que, en dicho cuadro, se presentan datos que no coinciden con otras fuentes consultadas: se indica que durante la reforma llevada a cabo bajo el ministerio de Bonifacio Lastra la asignatura Latín fue suprimida y restablecida en el plan de 1886, con la rúbrica del Ministro Eduardo Wilde y el Presidente Julio A. Roca. Sin embargo, tal como consta en los *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina* (217), publicado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en 1903, el latín no fue eliminado en el plan de enseñanza de 1879 y sí en el de 1886: “Las reformas introducidas en 1886 por el doctor Wilde a su plan de 1884, tuvo como característica fundamental la supresión en la práctica del estudio del latín, al declararlo facultativo (...)” (*Antecedentes* 441). Los *Antecedentes*, como se asienta en la portada de la publicación, fueron presentados al Congreso de la nación, en noviembre de 1903, y a partir de su estudio “se han dictado los decretos de enero 17 y 28 de éste mismo año, reorganizando la instrucción secundaria y normal”. También Alcácer, en el dictamen presentado por indicación del Consejo de Enseñanza Secundaria, Normal y Mixta, afirma: “Es bajo Sarmiento y de su gran Ministro Avellaneda que se confirma la necesidad de la enseñanza del latín y el griego. Es bajo la presidencia de Avellaneda y de su Ministro Bonifacio Lastra que se afianza esta enseñanza (...). La enseñanza de las lenguas clásicas desaparece bajo la primer presidencia (1880 á 1886) del General Roca y su Ministro Eduardo Wilde en 1886” (“Enseñanza clásica” 72)

primera propuesta se cimentaba en el paradigma clásico greco-latino y tenía en Miguel Cané, entre otros, un portavoz autorizado; la otra dirección se fundaba en “la cultura científica” (Terán) y positivista. Este disenso torna en materia glotopolítica los planteos acerca de la enseñanza y de la relación entre las lenguas (latín-idioma nacional-lenguas modernas), que se ven reflejados en las cambiantes políticas educativas adoptadas por cada mudanza ministerial.

En este escenario, el caso particular de la *Gramática latina* (1896-1914) de Lucien Abeille, permite examinar la prefiguración de algunos de los fundamentos del nacionalismo lingüístico que pocos años después el autor sintetizará bajo la fórmula “idioma nacional de los argentinos”.

4.3.1. La *Gramática latina*

A fin de conformarme á estos preceptos, y para hacer penetrar gradualmente á los estudiantes en el conocimiento de la frase latina, he tomado, como punto de salida, las construcciones que la práctica de su propia lengua les ha hecho familiares.

Lucien Abeille “Prefacio a la primera edición” 5

En 1896 se publica la *Gramática latina aumentada con un tratado elemental de prosodia y métrica seguida de una fraseología jurídica latina*, de Lucien Abeille. En la portada, el autor se presenta como “Profesor de latín en el Colegio Nacional de Buenos Aires, de francés en la Escuela Superior de Guerra y Miembro de la Sociedad de Lingüística de París”; entidad en la que había sido declarado miembro perpetuo en 1891

(Ennis 163). Estos prestigiosos espacios institucionales, en tanto *locus enuntiationis*, se convierten en instancias legitimadoras, no solamente en el ámbito pedagógico sino también en el político y dan cuenta de sus relaciones con miembros destacados de la oligarquía dirigente, como Carlos Pellegrini²⁹³, responsable de la incorporación de Abeille en 1892 en el cargo de profesor de francés al Colegio Nacional. Con la publicación de la *Gramática latina*, Abeille realiza un doble proceso de legitimación: como lingüista y representante de la escuela científica francesa y como filólogo capaz de intervenir en los procesos educativos y culturales del ámbito rioplatense ligados a la definición de la identidad nacional. En tal sentido, la producción de la gramática latina le permite posicionarse en el medio académico como portador de un saber prestigioso, conferido no solo por los avales de autoridades francesas de la lingüística histórico-comparativa, sino también por el conocimiento de ‘la’ lengua de cultura –como ya lo había hecho Calandrelli– en el medio universitario. En la tradición gramatical española la autoridad de la gramática latina había permitido validar la de una gramática en lengua vernácula escrita con posterioridad: además del caso de Nebrija, que es un antecedente para toda gramática de lenguas modernas, en el siglo XIX en la América hispana, Andrés Bello²⁹⁴ o Miguel Antonio Caro y Rufino José Cuervo también son autores de gramáticas latinas y de la lengua castellana en Chile y Colombia respectivamente²⁹⁵; para estos filólogos, el castellano –en su variedad culta– heredaba el prestigio de su antecesora y la tarea del gramático contribuía a la unidad de esa lengua de cultura. La

²⁹³ Precisamente, Abeille dedica *El idioma nacional de los argentinos* a Carlos Pellegrini, como “Homenaje de profunda admiración y sincero respeto” (89).

²⁹⁴ Al respecto, véase el tercer capítulo de esta tesis.

²⁹⁵ Algunos ejemplos representativos de los numerosos estudios lingüísticos que los notables filólogos colombianos llevaron a cabo son *Gramática de la lengua latina para el uso de los que hablan castellano* (Bogotá, 1867), de Miguel Antonio Caro y Rufino José Cuervo; *Notas a la Gramática de la lengua castellana* de Don Andrés Bello (Bogotá, 1874 – sexta edición definitiva, París 1898), de Rufino José Cuervo; *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana* (París, 1886-1893) de Rufino José Cuervo; *Tratado del participio* (1870) de Miguel Antonio Caro.

audacia de Abeille es haberse apartado de este presupuesto y concebir la gramática de una lengua caracterizada por fenómenos populares en el terreno fonético y morfológico, y de creer que la supuesta influencia del francés en la sintaxis la ennoblecería.

En el imaginario letrado del siglo XIX, el conocimiento de la gramática latina proveía de un alto capital cultural y era condición necesaria para el acceso al conocimiento erudito; si bien sobre fines de siglo se comienza a cuestionar su capacidad para expresar los avances de la ciencia moderna, su prestigio como lengua de distinción cultural (Bourdieu) siguió intacto. En efecto, en un país como Argentina –que no detenta una tradición de gramáticos, como es el caso de Colombia y México– el profesor francés, con su *Gramática latina*, sienta un precedente “científico” para afianzar su nombre frente a sus receptores cautivos –los alumnos del Colegio Nacional– y también en la élite cultural y política a la que intenta acceder. Dos de las cuatro ediciones del texto gramatical latino constituyen los prolegómenos a la propuesta rupturista de Abeille acerca del idioma nacional de los argentinos, cuya constitución quedaba subordinada a una lengua de cultura como el francés.

A la primera edición francesa de la *Gramática latina* de 1896, le sucederían otras tres: la segunda es de 1898, publicada en Buenos Aires por Felix Lajouane; la tercera, de 1901 por Librería Rivadavia y la cuarta, de 1914 por Prudent Hermanos Moetzel y Cía²⁹⁶. El propio autor atribuye al texto las ventajas de ser “breve, exacto, preciso, claro y metódico” (“Prefacio de la primera edición”²⁹⁷ 4²⁹⁸), características que lo definen como manual escolar. Los contenidos se estructuran en secciones dispuestas ya en la primera edición y descriptas en el “Prefacio”: en primer lugar, las formas

²⁹⁶ Las citas corresponden a la cuarta edición, pues, si bien ha sido aumentada, se mantienen el prólogo y el cuerpo gramatical de las anteriores, como así también el prefacio a la primera y segunda ediciones.

²⁹⁷ Las citas que pertenecen al Prefacio a la Primera edición se indicarán con la sigla PPE.

²⁹⁸ La obra no se encuentra ordenada por paginación sino por números marginales. Los números que aquí figuran han sido restablecidos para esta investigación.

(declinaciones), en donde se inclina por la declinación simultánea de sustantivos y adjetivos; opción realizada a partir de “una larga experiencia” que le “ha demostrado las inmensas ventajas” (PPE 5) de este método, aunque no especifica en ningún momento cuáles son. Prosigue con sintaxis, “objeto de sus esfuerzos” (PPE 5), a la que divide, a su vez, en tres partes: la primera, “encierra los principios fundamentales de concordancia y dependencia, sobre los cuales están basada todas las reglas” (PPE 5); la segunda, estudia las preposiciones y la tercera “está dedicada á la explicación de las reglas peculiares á la lengua latina, reglas también llamadas: idiotismos y reglas de elegancia” (PPE 5).

Si bien no podemos clasificar este estudio dentro de la lingüística comparada, a menudo el autor hace notar en la exposición los casos en que el latín difiere o se aproxima al “idioma nacional”; como puede observarse en los ejemplos que se transcriben:

“1. — Alfabeto. — El latín se escribe con los mismos caracteres que el idioma nacional” (9; destacado en el original).

“4. — Pronunciación. — El latín se pronuncia como el idioma nacional, salvo las excepciones siguientes: (...) PH. Se pronuncia *f*; v. gr.: *philosophia* « filosofía», suena como en idioma nacional” (10; destacado en el original).

“35. — Grados de significación [del adjetivo]. — Son tres, en latín como en idioma nacional: el positivo, el comparativo y el superlativo” (38; destacado en el original).

“192. — Arma militis. — I. El régimen del sustantivo, indicado en idioma nacional por *de*, *del*, *de la*, etc., se pone, en latín, en genitivo” (155; destacado en el original).

“207. — Validior manuum. — Cuando se comparan dos personas ó dos cosas, se usa el *comparativo* y no el superlativo como en idioma nacional (164; destacado en el original)”.

Con estas comparaciones comienza a sentar un patrón histórico de cambio lingüístico de las lenguas romances sobre la base del latín²⁹⁹, que retomará en *Idioma nacional de los argentinos*: “El español no es sino el latín más o menos corrompido sobre el cual se han sobrepuesto sucesivamente varios estratos” (444). La fórmula “idioma nacional” como modo de designar la lengua particular, que en 1900 adquiriría el determinativo “de los argentinos”, ya no era un mero nombre eufemístico de Castellano o Español como las denominaciones *idioma nacional* del currículum escolar —*cf.* nota 278—, aun cuando la mayor parte de los rasgos mencionados, aplicables a casi todas las variedades del español, diluye la representación de una forma privativa, tal como aparece postulada en su propuesta fragmentadora.

El latín, en su condición de “lengua madre” de las romances, es el antecedente común que posibilita que un idioma en formación, como el hipotético “argentino”, escindido del peninsular, deba constituirse a partir de otro referente más “evolucionado” y próximo en neologismos, analogía, sintaxis, estilo. Para Abeille, esa lengua modélica es el francés, pues su superioridad lo instala como paradigma por encima de las otras lenguas y, en particular, del idioma nacional. De acuerdo con Ennis (187), “Abeille se había ocupado de subrayar el carácter predominante del «origen latino» en los «elementos lingüísticos de contagio»”. En tal sentido, también la *Gramática latina* parte de una concepción organicista de las lenguas y una relación jerárquicas entre ellas. En

²⁹⁹ Di Tullio señala que Abeille no entendía el cambio lingüístico como corrupción ni se preocupaba, como Bello o Cuervo, por la fragmentación del español; para él, la evolución era vista en términos de progreso (*Políticas lingüísticas* 109-110).

otras palabras, el latín brinda la imagen evolutiva que justifica la fragmentación, pero como la nueva lengua se forma a partir de “desechos” fonéticos y morfológicos populares requiere el prestigio de otra instancia para legitimarla, precisamente en la zona más cercana al pensamiento y su expresión, la sintaxis.

Más allá del paralelo entre latín e idioma nacional, no hay en el texto gramatical un corpus literario que establezca relaciones entre estos elementos. Sin embargo, pueden encontrarse otras tendencias del germen del idioma nacional de los argentinos en los prefacios a la primera y segunda edición –reproducidos en la última–, que se analizarán como formas particulares del ensayo³⁰⁰. El “prefacio”, del latín *praefatio*, *-onis*, en el sentido propio de “lo que se dice al principio”³⁰¹, es una declaración abierta de los supuestos ideológicos que guían la producción de un autor e particular y, por ende, en este caso en particular, permiten examinar la prefiguración de algunos de los fundamentos del nacionalismo lingüístico que pocos años después Abeille sintetizará bajo la fórmula “idioma nacional de los argentinos”. La validez de estos para-textos reside en que su textualización permite develar las primeras manifestaciones en la

³⁰⁰ Incorporamos el análisis de los prefacios como una expresión singular del ensayo o “centauro de los géneros”, de acuerdo con la definición de Alfonso Reyes (“Las nuevas artes”). Según señala María Elena Arenas Cruz, el prólogo es “un tipo de texto que a menudo encierra un ensayo” (60). Para legitimar la filiación entre ambos géneros, la autora introduce a Porqueras Mayo, quien considera los prólogos del siglo de oro español como una pequeña obra de ensayo y, en consecuencia, uno de los tipos textuales que confluyeron en la gestación del ensayo moderno. En las teorías contemporáneas, los prólogos constituyen ensayos porque en ellos se expone, bajo la forma del argumentación, “una o varias ideas personales con el fin de persuadir al lector de la necesidad de que piense en ellas antes de iniciar la lectura del cuerpo de la obra” (Arenas Cruz 60).

³⁰¹ Los prefacios son textos bifrontes o, como los denominó G. Genette, *paratextos*, pues, aunque autónomos, están subordinados al texto principal pero su función es *extratextual*: “presentan” el libro y mediatizan su relación con el lector, pero además guardan estrecha vinculación con las circunstancias socio-políticas y culturales del contexto en el que emergen. De acuerdo con la taxonomía de Gérard Genette, el prefacio pertenece a la categoría de los *peritextos* porque está incluido en el *corpus* textual. En *Umbrales*, G. Genette realiza una clasificación de los prefacios de acuerdo con los tipos de destinatarios y los parámetros de lugar y tiempo. Denomina *prefacio autoral asertivo original* (que resume como *prefacio original*) al que tiene como objetivo –como es el caso de este análisis– en primer lugar, obtener una lectura y, en segundo lugar, que esta lectura sea buena; así entendido, el prefacio adquiere un carácter monitor: *cómo y por qué* debe ser leído el libro (167-169). Como el título de la obra sugiere, el prefacio es en sí mismo un género textual investido, en nuestro caso por el propio autor, de la función paratextual, categoría teórica para designar los “umbrales” del texto propiamente dicho.

conformación del pensamiento rupturista y nacionalista de su autor y posibilitan un acercamiento a la postura de Abeille en cuanto al papel de la lengua en general, y de la latina en particular, en la definición de la identidad nacional. Con este objetivo, se aborda el análisis de los prefacios a partir de sus elementos discursivos y retóricos, haciendo énfasis en las estrategias empleadas, para, luego, observar el posicionamiento del autor respecto de la función de esta gramática en el ámbito pedagógico y letrado de ese momento.

Aproximaciones a la configuración discursiva del prefacio

En el plano de la enunciación lingüística, el prefacio –como forma del ensayo– se organiza sobre la base de ciertas categorías, tales como la marca de persona: a través del *yo*, el locutor, que en este caso coincide con el sujeto empírico que formula el enunciado, se manifiesta como sujeto responsable de la enunciación.

Esta primera persona remite necesariamente a un *tú* lector; los alocutarios o destinatarios directos son los alumnos o, como Abeille los llama, sus “discípulos” y “la juventud que frecuenta las aulas” del “curso” de Latín que dicta en el Colegio Nacional. Pero existe también un destinatario encubierto que, si bien está previsto, ha sido desplazado de la posición de alocución y, de este modo, de la situación de enunciación: “todo aquellos que se sirvan” de su trabajo, cuya empresa última es “contribuir al progreso intelectual de la República” (“Prefacio a la primera edición”). Con esta tercera persona, el autor parece hacer referencia al grupo de poder que conduce los destinos del país y conoce la importancia de la lengua latina en la educación, especialmente en el nivel universitario, que es donde se forman los grupos dirigentes de las generaciones posteriores.

Aquello de lo que se habla, la tercera persona o, en términos de Émile Benveniste, la “no-persona”, es “el estudio del latín” (PPE 4) en el Nacional Buenos Aires, cuyo alumnado es el que va a ingresar en la Universidad. Congruente con esta función política de la educación, Abeille aclara en el “Prefacio a la primera edición”: “Debo hacer constar, sin embargo, que algunos puntos han sido especialmente desarrollados, en vista de una enseñanza superior” (PPE 4). El referente o tema del ensayo es una selección de elementos que se encuentran en el contexto cultural e histórico, con el que se formula un diálogo³⁰²; pero este *tópico* distintivo de un determinado grupo socio-cultural, del cual el autor se siente representante, se encuentra subordinado a determinadas estrategias de persuasión que establece el autor para comunicar una ideología (Arenas Cruz 160–181).

Las circunstancias de enunciación descritas actúan como referencia para identificar los deícticos espacio-temporales (ejemplos: “este”, “hoy”), la correlación verbal del plano del discurso (Benveniste) en la que el presente el tiempo base. En cuanto a la modalidad de enunciación, es de tipo asertiva; pero no es una mera aserción descriptiva o informativa sino una toma de posición del locutor que intenta convencer a sus receptores de que las cosas tienen el orden que él presenta. Esta configuración discursiva del prefacio conlleva la afirmación dogmática del deber ser de la lengua y la cultura latinas en el progreso de la nación.

³⁰² Para convalidar este planteo teórico, M. E. Arenas Cruz cita el clásico artículo de G. Luckács, “Sobre la esencia y forma del ensayo” (1910) en el que sostiene que la peculiaridad del género consiste en “hablar de las formas dadas” para darles un nuevo orden. De inmediato introduce la conocida tesis de Theodor Adorno, “El ensayo como forma” (1954), que hace hincapié en que el asunto propio de esta tipología es “la relación entre naturaleza y cultura”, y el ensayista tiene la función crítica de interpelar las ideologías que sustentan un determinado sistema socio-cultural (171-172). En efecto, las valoraciones de los tres teóricos señalan que el cuestionamiento a las estructuras y al orden social vigente es inherente al género ensayístico.

Aproximaciones a la configuración retórica de los prefacios

En el plano retórico del desarrollo argumentativo³⁰³, el autor introduce el “Prefacio a la primera edición” con un *exordio* o *proemium* en el que se alude al carácter poco ambicioso de esta gramática escolar: “La composición de la *modesta* obra que ofrezco hoy”. Este tópico, conocido como de “falsa modestia” (Curtius 127-131), abrevia en la tradición clásica³⁰⁴ y tiene como objeto “desmonumentalizar” (Arenas Cruz 201³⁰⁵) la obra para lograr la *captatio benevolentiae* del lector. En el marco de la *tópica del exordio*, que se utiliza para expresar los razones de la producción textual, encontramos otro motivo clásico, a saber “el que posee conocimientos debe divulgarlos” (Curtius 133-135) y, por ello, Abeille presenta su *Gramática latina* a sus alumnos “habiéndola emprendido y realizado con el fin único de *facilitar* á los alumnos el estudio del latín” (PPE 4; el destacado es mío).

Seguidamente, presenta la *refutatio*: “que felizmente ya no veremos desterrado [el estudio del latín] de la enseñanza secundaria, puesto que, con la creación de la Facultad de Letras, le ha sido otorgado el derecho de ciudadanía en los Colegios Nacionales de la República” (PPE 4). De este modo, hace explícita su desaprobación a las posturas contrarias que propiciaban el recorte e, incluso, la eliminación del latín de los programas de enseñanza. Cabe recordar que, la creación de la Facultad de Filosofía y Letras, de la que Miguel Cané fue el primer decano, se produjo en 1896, el mismo año en que Abeille publica por primera vez su *Gramática latina*; su fundación puede

³⁰³ En este planteo, seguimos la línea del análisis sintáctico-semántico de la superestructura argumentativa propuesto por Arenas Cruz (181-335).

³⁰⁴ En la Antigüedad clásica, Catulo emplea este *communis locus* cuando en el poema número 1 de *Carmina* –que es, al mismo tiempo, una suerte de dedicatoria– llama a su obra *libellus* (“librito”) y, más adelante, le dedica a Cornelio sus *nugas* que se traducen como “bagatelas”, “poesías ligeras” o también “pasatiempo” para poner de relieve la modestia de su obra.

³⁰⁵ La autora española aclara que debe esta expresión a F. Rigolot.

traducirse como la puesta en práctica del programa de cultivo y recuperación de la tradición clásica. Luego, el autor intenta *captar la atención* del lector a través de un recurso, que generalmente resulta efectivo en todas las épocas, para predisponer de modo positivo a los alumnos: “Con muchos catedráticos, opino, que «las mejores Gramáticas son las más cortas». He ahí por qué, me he esmerado en ser breve, exacto, preciso, claro y metódico” (PPE 4). Pero la brevedad que entusiasmaría a los alumnos se asienta, conforme con la preocupación de Abeille por destacarlo en adelante, sobre las bases de los modernos avances científicos y pedagógicos del momento.

Prosigue con la *exposición*, en donde retorna al asunto inicial de la enunciación (*propositio*), la *Gramática latina*, y enumera los elementos temáticos que van a ser desarrollados en cada sección y los criterios didácticos adoptados (*partitio*): una primera parte dedicada al “estudio de las formas”, esto es la declinación simultánea de sustantivos y adjetivos y la sintaxis que, a su vez, se subdivide en tres secciones (“principios de concordancia y dependencia”, “estudio de las proposiciones” y “explicación de las reglas peculiares a la lengua latina” o “idiotismos y reglas de elegancia”). La segunda parte comprende un *Apéndice* (sic) para aquellos “amantes de la lengua de Cicerón” que no se conforman con un nivel elemental; paráfrasis que comporta el implícito de que Cicerón es el paradigma del latín clásico y el arquetipo a imitar³⁰⁶. Siguiendo con la tradición de textos “gramáticos”³⁰⁷ producidos en

³⁰⁶ Abeille tiene alta estima por Horacio, a quien llama “el poeta preferido por la gente culta” en una nota publicada en el periódico porteño *La Nación* (3), el mismo año en que se publicó por primera vez su *Gramática*. En “Horacianas” celebra la traducción que realiza el general Bartolomé Mitre (creador del diario en 1870 y del Colegio Nacional en 1863) de “este genio completo, de este artista comprendido y saboreado por todos los intelectuales de todos los países y de todos los tiempos” (*op. cit.*). En esta nota, Abeille insiste en que la publicación de textos de autores clásicos es “una gloria para las letras argentinas y también un estímulo para nuestros jóvenes”. Sin embargo, no puede sustraerse a sus preferencias y finaliza el elogio a *Horacianas* con una frase en latín de Cicerón. Estos gestos públicos en la prensa, así como los “Prefacios” a la *Gramática latina* y el prólogo a *Idioma nacional de los argentinos* y los textos que allí incluye entre los “trozos selectos”, permiten entrever el deseo de Abeille de granjearse el apoyo de figuras importantes en la vida política e intelectual de la Argentina; Cané y Quesada lo acusan asimismo de “halagar el nacionalismo de los argentinos”.

Hispanoamérica, el libro de Abeille no se limita al nivel estrictamente gramatical, esto es la morfología y la sintaxis, ni a brindar el vocabulario necesario para completar estas estructuras; es también una introducción a la lectura de los autores de la latinidad, como el mismo autor manifiesta en la primera edición: “Los ejemplos son sacados de los clásicos latinos”. En este sistema literario, el lugar preferencial lo ocupa Cicerón, considerado la autoridad máxima de los escritores latinos, modelo de oratoria durante el siglo XIX en Hispanoamérica “cuando la política hierve de sentimientos libertarios” (Fraschini 191). Con estas apreciaciones, el autor de la gramática expone su valoración del *ordo rerum* que articula e intenta que el receptor reconozca ese ordenamiento. Nos encontramos una argumentación de tipo *pragmática* que tiene como base “una noción universalmente admitida, que no necesita una justificación ulterior” (Arenas Cruz 250). En la exposición que realiza el autor, subyace el supuesto de que la materia que se presenta a consideración, la educación y la ciencia, tienen un valor intrínseco porque modifican o aumentan los conocimientos acerca de la realidad y su necesidad no se cuestiona dentro de los grupos letrados; comprometerse con el mejoramiento de la educación es un fin altruista que, en la lógica de Abeille, puede extrapolarse al empeño por forjar un ideario de nación.

La *conclusio*, o *epílogo* como prefiere llamar Arenas Cruz (282-3)³⁰⁸ a la última unidad semántica del ensayo, no es de naturaleza lógico-argumentativa sino que el autor conmuta de nivel y presenta una conclusión de tono exhortativo que condensa el acuerdo ideológico del grupo letrado que representa y apunta a insuflar los sentimientos patrióticos de los lectores: Abeille declara formalmente que su

³⁰⁷ Se emplea tal denominación en el inventario del Archivo Histórico Nacional de Bogotá, Colombia. (Rivas Sacconi *El latín en Colombia* 81).

³⁰⁸ La autora propone reservar el término de *conclusio* exclusivamente para la deducción que se desprende de las premisas que se pretenden demostrar (282-3).

propósito es que su obra “contribuya al progreso intelectual de la República Argentina y que sea útil para todos aquéllos que se sirvan de él” (PPE 6). Esta *peroratio* tiene como fin persuadir emocionalmente al receptor a través de un lugar común, pero de alto grado afectivo, que tiene incluso valor dogmático universal. El círculo se cierra con el efecto pragmático del texto, es decir si logra o no el efecto buscado por el autor; las cuatro reediciones son pruebas irrefutables de que su *Gramática latina* se siguió empleando como manual escolar hasta la segunda década del siglo XX. Por otra parte, el “Prefacio a la segunda edición” (PSE) confirma este resultado exitoso de su gramática “por la buena acogida” que ha tenido entre sus “colegas de la enseñanza secundaria en la República, –tanto de los Colegios Nacionales como de los Colegios particulares–” (*sic* PSE 7) y por las autoridades intelectuales y académicas francesas que la avalan, como son Gastón París (1839-1903), Gastón Boissier (1823-1908), Louis Duvau (1864-1903)³⁰⁹ y Michel Bréal (1832-1915), todos ellos reputados lingüistas franceses con un extenso e importante *curriculum*. Gastón París³¹⁰ destaca que Abeille está “al corriente de los trabajos de la lingüística contemporánea” (7), que no es otra que la escuela francesa. Gastón Boissier³¹¹ califica el plan y el método como “sabios” (PSE 8). El gramático Louis Duvau³¹² señala que “la sintaxis especialmente revela mucho saber” (PSE 8). Por último, Michel Bréal³¹³, quien reviste un papel

³⁰⁹ El gramático francés Louis Duvau es uno de los primeros en apoyar y felicitar a Abeille por su tesis del nacimiento de un idioma nacional de los argentinos.

³¹⁰ “Miembro de la Academia Francesa; Miembro de la Academia de Inscripción y Bellas Letras; Profesor de literatura en el Colegio de Francia, etc.” (PSE 7).

³¹¹ “Miembro y secretario perpetuo de la Academia Francesa; Vice-presidente del Consejo Superior de Instrucción Pública; Profesor de literatura latina en el Colegio de Francia; Maestro de Conferencias en la Escuela Normal Superior” (PSE 8).

³¹² “Profesor de Gramática comparada en la Escuela práctica *des Hautes Etudes*; -Director de la *Revue de Philologie ancienne*” (PSE 8).

³¹³ “Miembro del Instituto de Francia; Inspector general de la enseñanza superior; Profesor de Gramática Comparada en el Colegio de Francia; Director de estudios en la Escuela Práctica *des Hautes Etudes* Miembro del Consejo Superior de Instrucción Pública” (PSE 8).

fundacional en la lingüística francesa, destaca los aspectos que debe tener un manual escolar: “claro, metódico y sencillo –ni *demasiado largo ni demasiado corto*–. Los ejercicios que están intercalados en el texto, no hacen sino aumentar su utilidad” (PSE 8). A pesar de no citar fuentes, los avales que presentan estos extractos resultan instancias legitimadoras que no admiten discusión en el ámbito académico. En este punto, cabe recordar que Gaston Paris y Michel Bréal fueron figuras determinantes en la evolución de la escuela lingüística francesa; el primero, además, se ocupó de destacar la idea de íntima relación entre la lengua y el pueblo que la emplea. En cambio, la primera *Gramática latina* estaba respaldada científicamente por las «*Memorias de la Sociedad de Lingüística de París*» y los ejemplos tomados de los clásicos latinos³¹⁴, únicas fuentes lingüísticas, filológicas y literarias confiables; si bien explicita haber consultado una larga lista de autores, no cita a ninguno. Esta omisión no es fortuita; mediante la estrategia de omitir doctrinas lingüísticas, textos de la tradición gramatical latina y fuentes consultadas, Abeille transforma el conocimiento divulgado en su obra en autorreferencial: el verdadero poseedor y vehículo del conocimiento es su portador. Así, deviene en representante del saber científico europeo; esta legitimidad como enunciador y su pertenencia institucional, le permiten instrumentar sus ideas lingüísticas en el espacio escolar administrado por el Estado.

³¹⁴ Aunque anuncia en el “Prefacio de la primera edición” que tomará los ejemplos de los clásicos latinos, en el texto gramatical se dan oraciones sueltas para traducir al español –precedidas de un vocabulario– y no se indica la fuente. Sin embargo, cita numerosas veces a Cicerón para ilustrar las reglas, por ejemplo: “Dos formas de esta declinación se conservaron en la prosa literaria de la época clásica; Illuc, istuc. En algunas cartas de Cicerón se halla también el plural neutro istaec” (144). También sienta doctrina en materia gramatical a partir de su *sapientia*, sin apoyarse en teoría ni dar ejemplos, a la vez que intenta demostrar un manejo ‘familiar’ de los clásicos: “Hasta Augusto, se usa la terminación *unt* con preferencia á la terminación *e*, aunque se lea la segunda en las inscripciones. En los textos de leyes de la época de los Gracos, se halla sólo la forma *unt*, que pertenecía á la lengua de la gente culta, y especialmente á la lengua oficial. Predomina igualmente en Cicerón y César. Pero Salustio, Tito Livio y Tácito prefieren la forma en *re*” (145).

4.3.2. Otras aproximaciones

Deseo que mi trabajo contribuya al progreso intelectual de la República Argentina y que sea útil para todos aquéllos que se sirvan de él, haciéndoles aptos para saborear las hermosas manifestaciones del espíritu humano transmitidas por la literatura latina.

Lucien Abeille "Prefacio a la primera edición" 6

Como el propio Abeille declara en su pretensión de contribuir al progreso intelectual de la República Argentina, se proponía, a partir de sus conocimientos de las gramáticas latinas europeas y de la doctrina lingüística de la escuela francesa, escribir un tratado para el uso específico de los argentinos. En este aspecto, Abeille se relaciona con Bello y Caro y Cuervo, mencionados antes, puesto que, al momento de producir y publicar sus estudios gramaticales latinos, comparten como principio que la gramática de la lengua de España no debía ser la misma que la de la lengua propia. Sin embargo, existen diferencias irreconciliables entre estos filólogos, además de la ya referida acerca de la evolución lingüística: Bello dirige su gramática a sus hermanos de Hispanoamérica, pero en ningún momento pretende "configurar una lengua americana"; solo reclama de los españoles que reconozcan las diferencias sin que esto ponga en peligro el tesoro de la lengua compartida. En un sentido similar se expresa Cuervo, quien en sus *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano* (1867-1872) pretende mostrar a sus compatriotas los "errores" que apartan esa variedad de la tradición española y que le hace temer la fragmentación de la lengua. Por el contrario, desde una postura rupturista, Abeille auspiciaba el reconocimiento de una lengua argentina, fragmentada de la española, que habría de expresar en 1900 bajo la fórmula y título de su libro *Idioma*

*nacional de los argentinos*³¹⁵. Esta tesis tiene su génesis en una postura que corresponde al nacionalismo lingüístico³¹⁶, entendido como “derecho de las naciones a representar su idiosincrasia a través de una lengua propia” (Di Tullio “Meridianos, polémicas e instituciones” 572), con filiación en las ideas del Romanticismo de la generación del 37, en las teorías organicistas alemanas del siglo XIX (Blanco *Lenguaje* 129) y en la escuela francesa (Ennis). Lucien Abeille compartía con los miembros de la generación del 37 no solo la noción de la independencia lingüística como correlato de la independencia política³¹⁷ sino también la idea de Francia como símbolo de la cultura humanista, la razón, la ciencia y el progreso frente a una España, retrógrada y condenada al atraso, que representaba el pasado colonial. Ubicado con su libro *Idioma nacional de los argentinos* en el centro de la querrela por la lengua, frente al conflicto político-ideológico de hacer de la lengua heredada de la metrópoli una lengua propia, Abeille opta por el criterio rupturista que propone la independencia lingüística (Di Tullio “Organizar la lengua” 544). En su ensayo *Idioma nacional de los argentinos*, reafirma este quiebre con la tradición política y lingüística española a partir de la analogía del proceso que está sufriendo la lengua de la Península con el

³¹⁵ Esta denominación será retomada por Jorge Luis Borges en una conferencia de 1927, reformulada luego en el ensayo *El Idioma de los Argentinos* (*editio princeps* de 1928) y también por Roberto Arlt en una de sus *Aguafuertes porteñas* (*El Mundo*, 17 de enero de 1930). Este procedimiento intertextual establece, como señala Di Tullio (“Borges y Arlt” 191), una tradición discursiva con el texto de Abeille, aunque “Borges lo hace desde la distancia de la ironía, mientras que Arlt no pone en duda la existencia de una lengua de Buenos Aires, con la que se identifica en sus selecciones léxicas”. Vicente Rossi extrema aun más la postura rupturista con su obra *Idioma nacional rioplatense* (1928). Acerca de los debates por la cuestión de la lengua en el contexto de la independencia cultural argentina, véase Di Tullio *Políticas lingüísticas*, “Organizar la lengua” y “Meridianos”. Respecto de discusiones en torno al idioma nacional de los argentinos, véase Alfón, Ennis, Di Tullio “Borges y Arlt”, “Otras lecturas de Borges”, “la construcción de la identidad lingüística argentina”.

³¹⁶ Graciana Vázquez Villanueva (“Una política lingüística” 97-123) sostiene que, en Argentina, la política pública del nacionalismo de las dos primeras décadas del siglo XX se conformó en el metódico nacionalismo lingüístico de 1890-1900, período en el que Abeille publica su *Gramática Latina* (1896) y *El idioma nacional de los argentinos* (1900).

³¹⁷ El nacionalismo cultural de la generación de 1837 tiene asiento en el nacionalismo filosófico-lingüístico del alemán J. G. Herder difundido por J. G. Fichte, los franceses Limoge y Renan y, sobre todo, por el filólogo germánico Wilhem von Humboldt para quien “la lengua expresa y modela el espíritu de la nación” (Blanco “Lucien Abeille” 126-127).

desmembramiento del latín³¹⁸ en las lenguas romances; “las fuerzas revolucionarias”, cuyo origen se remonta a la época de la independencia argentina, son las que provocan la ruptura con el colonialismo político y lingüístico de España y su Academia.

En este contexto, el autor galo presenta su *Gramática latina* como modelo cognitivo universal con el objeto de establecer el parentesco directo entre “el idioma argentino” que preconiza y el francés, “la lengua a la que este autor le adjudica la mayor influencia positiva sobre el “Idioma Nacional” (Blanco “Lucien Abeille” 136). Como podemos observar, la hipótesis abeilliana se propone demostrar la formación de una lengua propia de los argentinos, distinta del español peninsular, a partir del reconocimiento del sustrato indígena y el respaldo de la lengua francesa (considerada “lengua de cultura”), con la que estaba emparentada por ser ambas lenguas romances. De este modo, Abeille reviste a su *Gramática latina* de importancia y significado ideológico que la transforman en capital simbólico en el marco del espacio intelectual del cual intenta formar parte. Los prefacios conformarían, junto con el texto descriptivo-prescriptivo de la gramática, una *praxis*, esto es, la relación dialéctica teoría-práctica entre la función que cumple una lengua y –en el caso que nos ocupa– la lengua latina, en la configuración del ideario nacional.

³¹⁸ La misma tesis sostiene en 1899 el filólogo colombiano Rufino José Cuervo (1844-1911), con una carta al autor, en el prólogo a la obra *Nastasio* del escritor argentino Francisco Soto y Calvo, donde se comenta la posibilidad, más o menos cercana, de disgregación del castellano, como ya pasara con el latín. A esta visión apocalíptica del español en América, responde Juan Valera (1824-1905) y se inicia entonces una encendida polémica. Sobre este debate véase *Controversias sobre la situación de la lengua española a finales del siglo XIX. Valera frente a Cuervo* de María Remedios Sánchez García. En la actualidad hay quienes aun sostienen la idea de que las lenguas romances representan una “evolución” de la lengua latina, como por ejemplo el lingüista Manuel Alvar (“¿Fragmentación?”), desde cuya perspectiva el español, en su cambio diacrónico, es un producto gradual de la selección natural y, por ende, una lengua más perfecta que su antecesora ya extinta, el latín.

4.3.3. Observaciones finales

Visto que el propósito de su libro es corroborar el pleno derecho de un idioma argentino diferenciado respecto del español, (...) será tarea fundamental demostrar que existe una nacionalidad argentina en pleno vigor y crecimiento (...).

Louis Duvau *El idioma de los argentinos* 107

La *Gramática latina* de Lucien Abeille materializa, a partir de determinados presupuestos ideológicos de su autor, una reflexión acerca del lenguaje en un espacio institucional estatal, como es el curso de Latín en el Colegio Nacional. Su validez como herramienta pedagógica radica en el lugar simbólico que pretende ocupar el profesor francés, acreditado por su condición de científico europeo, en el campo educativo e intelectual de la época. Es importante recordar que Abeille se encuentra avalado también por máximas autoridades académicas de un centro continental europeo como el francés, que actúa como polo “religador”³¹⁹ al difundir un texto pensado para el ámbito pedagógico argentino, específicamente un colegio secundario que forma para la Universidad de Buenos Aires y que sostiene al latín como vehículo de cultura, tradición y vínculo lingüístico y literario y común entre Europa y Latinoamérica.

Con su *Gramática latina*, Lucien Abeille empezaba a revelarse como un pensador comprometido con las discusiones del espacio intelectual del momento en Argentina: el posicionamiento a favor de la enseñanza del latín en la educación sistemática y, luego, el reconocimiento de una lengua argentina propia, distinta del

³¹⁹ *Cfr.* “La religación encara el estudio de los vínculos efectivos concretados de muy diversos modos a lo largo de nuestra historia literaria entre autores y obras, entre éstos y los lectores críticos, entre los diversos centros de América Latina y entre sus instituciones formales e informales más allá de las fronteras nacionales. La religación trata de relevar un entramado que proviene de los más variados contactos, producidos con mayor o menor intensidad, entre estos diferentes actores de la vida literaria y cultural latinoamericana” (Zanetti “Religación” 6).

español peninsular por la que ya había abogado la generación del 37. De alguna manera, su texto era el punto de partida para una formación lingüística humanística que tuviera como objeto la constitución de una lengua patria.

Los prefacios, si bien acompañan el texto prescriptivo-normativo, trascienden, por su contenido y su finalidad persuasiva, la intencionalidad docente (convención del texto didáctico) e implican también un posicionamiento del autor respecto del debate más amplio acerca de las políticas educativas que se circunscriben a un proyecto de nación. Como señala Georg Lukács (35), “El ensayista habla sobre una imagen, cuadro o libro, pero lo abandona enseguida. ¿Por qué? Creo que (...) porque por ella olvida completamente todo lo concreto secundario y lo utiliza solo como comienzo, como trampolín”. En este sentido, los prefacios analizados, como forma del ensayo, son “los trampolines” desde los que Lucien Abeille se lanza para darse a conocer en el ámbito académico y letrado y asentar cierto prestigio desde su posicionamiento como “erudito” francés, condición a la que apelaría para publicar sus teorías acerca de una lengua nacional, propia de los argentinos, en el marco de las vertiginosas transformaciones sociales y culturales producidas por la inmigración masiva en un país en ciernes.

Conclusiones

El itinerario seguido se ha organizado a partir de las discusiones acerca de los usos del latín y las propuestas sobre su pervivencia, articulación, reelaboración e incluso erradicación, con énfasis en su impronta gramatical y pedagógica, en el Cono Sur durante el siglo XIX. Este recorrido se centra en el lugar ideológico del latín como dispositivo teórico-cultural durante los procesos de creación histórica de los imaginarios nacionales en el Cono Sur. En este marco de profundos cambios, la cuestión educativa se convierte en un asunto estatal y los estudios clásicos, en particular de la lengua y la literatura latina, se resignifican en el marco de complejos enfrentamientos políticos e ideológicos, que se dirimen tanto en el período ya mencionado, dentro del proyecto ilustrado del Estado republicano y liberal, como el posterior, de modernización de los circuitos culturales marcada por la tensión entre las élites intelectuales y los nuevos grupos incorporados por las prácticas escolares y las políticas de inmigración masiva.

La comprensión de las representaciones acerca del latín y los diferentes posicionamientos sobre su lugar en el escenario de las políticas educativas y pedagógicas condujo a analizar, en primer lugar, las modalidades de interacción entre el latín y el español de las colonias americanas y el valor simbólico del que, durante siglos, esta lengua clásica proporcionaba a los ciudadanos de la república de las letras promoviendo en el imaginario una idea de pertenencia a una comunidad internacional. De forma simultánea, el procedimiento de *manualización* del latín clásico y de la variedad culta del castellano de los americanos, inscribe sus teorías en el marco más amplio de la *gramatización*, proceso mediante el cual, como describe Auroux, (“Introduction”, *La révolution*, “Les embarras” y “Instrumentos”), a partir del Renacimiento y hasta el siglo XIX, se había ido tejiendo una red, constituida por

gramáticas generales, de Estado y particulares, cuya plataforma y marco de referencia están cimentados en las gramáticas latinas. En tal sentido, la lengua latina, provista de las tecnologías básicas del saber metalingüístico (la gramática y el diccionario), constituye el paradigma desde el cual, por remisión a través de la semejanza o la diferencia, se realiza el aprendizaje o transferencia de las técnicas a otras lenguas vernáculas (romances, indígenas) que se van estandarizando a partir del ejemplo de la *Gramática de la lengua castellana* de Nebrija.

Durante el período colonial, y a pesar de los diferentes lineamientos glotopolíticos de la monarquía hispánica, no se cuestionó la jerarquía del latín, en tanto lengua de cultura, científica y religiosa. En cambio, en la etapa post-independista, cuando comienzan a gestarse las naciones, emergen los primeros embates contra el uso del latín en el ámbito pedagógico. A lo largo de los distintos períodos históricos que se suceden en la construcción de las Estados-nación durante el siglo XIX en (Hispano)américa, la cultura clásica se perfila como un referente con el cual se establece una dinámica selectiva e intencionada, que oscila entre la persistencia y el cambio, en el proceso de configuración de una tradición cultural y discursiva.

Asimismo, los grupos políticos y letrados a cargo de la organización del Estado, sostuvieron, en el marco de un orden político y económico liberal, un sistema educativo secundario, que tuvo como función básica la formación de los individuos de la futura élite dirigente que accederían a una carrera universitaria y así a cargos políticos y administrativos. Para eso se volvió necesario producir nuevos manuales escolares, más adecuados a la coyuntura político-histórica y a la meta educativa propuesta, en este caso, la preparación de ciudadanos que sustentarán el nuevo orden republicano. En Chile, el proyecto nacional emerge en la etapa post-independentista de la minoritaria elite dirigente y, a mediados del siglo XIX, ya se ha llevado a cabo la primera etapa en

la construcción del Estado; en Argentina, en cambio, recién en la segunda mitad del siglo XIX se perfila cierta estabilidad en la configuración estatal y surge una intensa preocupación por la nacionalidad, agudizada por el fenómeno de la inmigración masiva. Estas diferencias en los procesos de consolidación de los Estados nacionales se reflejan en la respectiva organización de los sistemas de enseñanza, en particular de la escuela secundaria, observada en esta tesis. Mientras que en Chile el sistema de educación pública secundaria se implementó muy tempranamente, con la participación de las principales figuras de la vida intelectual en la elaboración de instrumentos de enseñanza para un destinatario hispanoamericano, en Argentina su organización fue tardía (segunda mitad del siglo XIX) y recién se editan libros de textos en latín en el último cuarto del siglo XIX.

Por su parte, la serie homogénea compuesta por las cuatro ediciones (1838 – 1847 – 1854 – 1863) de la *Gramática latina* de los Bello contribuye, a través de las distintas reformulaciones interdiscursivas, a la afirmación de un ideal republicano – fundado en el canon literario del llamado Siglo de Oro romano y de algunos textos de la República tardía– en el contexto más amplio de la prefiguración de este sistema de gobierno en el nuevo país. En tal sentido, puede aplicarse a esta gramática escolar las observaciones que efectúa Chervel y Compère (“Les Humanités” 5) para las francesas: las gramáticas latinas de los siglos XVIII y XIX compendiaban ejemplos, fragmentos de textos, referentes a la prudencia, la justicia, templanza, moderación, etc., que contribuían a difundir valores y virtudes. De este modo, se pretende actualizar el perfeccionamiento de habilidades retóricas y la continuidad con un pasado conveniente para el desarrollo de una pedagogía del ciudadano, objetivo congruente con propósito de plasmar un imaginario ilustrado y republicano de nación. Asimismo, en la relación *interlinguas* latín-castellano, prevalece el criterio de planificación del estatus de la

variedad nacional pues se privilegia, sobre todo, la correspondencia “en términos de las funciones respectivas, de las posiciones recíprocas que ocupan en la comunidad, de su estatuto jurídico y legal” (Di Tullio *Políticas lingüísticas* 41). Con el advenimiento de la Humanidades modernas y en el marco de una densa contienda llevada a cabo en la segunda mitad del siglo, el latín será desplazado en forma progresiva por el Castellano como disciplina escolar (Poblete “El Castellano”) bajo una orientación pedagógica de corte positivista. En definitiva, durante su preeminencia en el curriculum humanista, el paradigma latino, en tanto interdiscurso, difundido a través de un curriculum humanista clásico, se postula como un dispositivo lingüístico, literario e incluso político decisivo en la formación cívica de los sujetos de la nación chilena en el emergente contexto de incorporación a la modernidad.

En Argentina, en cambio, durante la primera mitad de siglo, la enseñanza del latín, no sufrió grandes transformaciones en cuanto al método o a los libros de textos empleados respecto de la impartida durante la etapa pre-independentista –salvo algún intento aislado como el ilustrado rivadaviano. En cambio, el moderno sistema de enseñanza secundaria, atribuido a Bartolomé Mitre y basado en el modelo de organización francés, con la creación del Colegio Nacional en Buenos Aires (1863) canaliza las políticas educativas del Estado en el sentido de la formación de un grupo dirigente que accediera a la universidad y así estuviera capacitado para ocupar cargos burocráticos y políticos. Las instituciones de nivel medio se conciben con una función propedéutica para los estudios universitarios y para los cargos públicos y políticos. En el último tercio del siglo XIX, se introducen en el país las nuevas orientaciones científicas de la Lingüística histórica; se vuelve necesario, entonces, contratar profesores extranjeros para cubrir las cátedras y publicar libros de texto para las materias específicas, entre ellos gramáticas latinas, de acuerdo con las exigencias del

progreso en materia científica y técnica. La política pedagógica relativa a la enseñanza media en este período se caracteriza por los constantes proyectos de reforma y cambios de planes de estudio en los que se pone en evidencia la tensión entre la preeminencia de las humanidades greco-latinas y las llamadas humanidades modernas, es decir, entre una educación de orientación clásica y otra de orientación científica y técnica. A diferencia del episodio chileno, en el ámbito rioplatense, las lenguas modernas fueron ganado lugar en el curriculum –en un proceso con marchas y contramarchas– a expensas del latín (Dussel 27-28). En este plano, resultó significativo abordar el desempeño de dos actores extranjeros, el italiano Matías Calandrelli y el francés Lucien Abeille, quienes compartían los presupuestos evolucionistas acerca del lenguaje y, desde ese paradigma epistemológico, produjeron gramáticas latinas para sus cátedras. Ambos conciben al latín desde una matriz cultural historicista, pero mientras el filólogo italiano se mantuvo fiel a las normas del español peninsular en una línea de descendencia directa, el profesor francés, apenas un par de años después de la primera publicación de su *Gramática latina*, formularía su tesis de formación de una lengua nacional autónoma, punto de partida de una polémica acerca de la cuestión de la lengua, que se proyecta al siglo XX.

En definitiva, la producción de gramáticas latinas en particular, pero también la inscripción en una tradición selectiva de cuño clásico, se encuentran sobredeterminadas, en primer lugar por el valor simbólico que el latín comporta en el imaginario de los grupos letrados, “los sectores educados”, de la comunidad imaginada (Anderson). En tal sentido, la lengua y la selección del corpus literario latino en los manuales destinados a la enseñanza secundaria en el escenario (hispano)americano funcionan como puntos de referencia que certifican la continuidad de una tradición lingüística y cultural, la de la comunidad occidental letrada, que comparte un repositorio de citas y formas retóricas que contribuyen a la distinción social (Bourdieu) de los sujetos así formados.

Bibliografía

- Abeille, Lucien. *Idioma nacional de los argentinos*. 1900. Buenos Aires: Colihue, 2005.
- . *Gramática latina aumentada con un tratado elemental de prosodia y métrica seguida de una fraseología jurídica latina*. Buenos Aires: Librería Prudent Hnos. Moetzel y Cía., 1896 [4° ed.].
- . “Horacianas”. *La Nación* 6 jun. 1896.
- Achugar, Hugo, comp. *La fundación por la palabra. Letra y nación en América Latina en el Siglo XIX*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la Republica, 1998.
- . “Parnasos fundacionales, Letra, Nación y Estado en el siglo XIX”. *Revista Iberoamericana* LXIII.178-179 (1997): 13-31.
- Adorno, Theodor. “El ensayo como forma”. *Notas de literatura*. Trad. Manuel Sacristán. 1954. Barcelona: Ariel, 1962.
- Aguilar, José Antonio. “Dos conceptos de República”. *El republicanismo en Hispanoamérica. Ensayos de historia intelectual y política*. José Antonio Aguilar y Rafael Rojas, coords. México: Fondo de Cultura Económica, 2002. 57-85.
- y Rafael Rojas, coords. *El republicanismo en Hispanoamérica. Ensayos de historia intelectual y política*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Ahumada Lara, Ignacio. “Exigencias al diccionario monolingüe aprendizaje”. *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Editorial Edinumen-Universidad Pablo de Olavide, 2004. 83-96.

- . "Información gramatical implícita en la definición lexicográfica". *Thesaurus*, XLIII.1 (1988): 81-94.
- Aisemberg, Alicia y Ana Laura Lusnich. "Dido y Argia; las primeras tragedias sudamericanas". *De Esquilo a Gambaro. Teatro, mito y cultura griegos y teatro argentino*. Osvaldo Pellettieri, ed. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1997. 13-24.
- Alberdi, Juan Bautista. "Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina, derivadas de la ley que preside el desarrollo de la civilización en la América del Sur". 1852. *Proyecto y construcción de una nación (Argentina 1846-1880)*. Tulio Halperin Donghi. Caracas: Ayacucho, 1980. 74-111.
- . *Fragmento preliminar al estudio del derecho*. 1837. Buenos Aires: Ciudad Argentina, 1998. Web, 12 oct. 2010.
- . "Autobiografía. La evolución de su pensamiento". *Grandes Escritores argentinos* 10. Alberto Palcos, dir. Buenos Aires: Jackson Editores, 1950. 27-64. Proyecto Gutenberg – Ambas Américas, 2008: 1-21.
- Alberini, Coriolano. "La metafísica de Alberdi". *Archivos de la Universidad de Buenos Aires* IX.IX (1934): 1-11. Web, 20 sept. 2012.
- Alcácer, Pedro. "Enseñanza clásica". *Revista de Derecho, Historia y Letras* XXX (1908): 66-81.
- Alfón, Fernando. "La querrela de la lengua en Argentina (1828-1928)". Tesis de Doctorado U de La Plata, 2011 (online). Web, 14 nov. 2012.
- . "La nación y los combates por la lengua". *Concurso Mariano Moreno de la Biblioteca Nacional* (online). Web, 14 nov. 2012.

- Aliata, Fernando. "Cultura urbana y organización del territorio". *Nueva Historia Argentina. Revolución, República, Confederación (1806-1852)*. Noemí Goldman, dir. Buenos Aires: Sudamericana, 1998. 199-254.
- Alonso, Amado. "Prólogo". Bello, Andrés. *Gramática: gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. 1951. Caracas: Casa de Bello, 1972. IX-XCIII.
- . *Castellano, español, idioma nacional*. Buenos Aires: Losada, 1943.
- Alvar, Manuel. "Introducción". *Estudios Nebrisenses*. Manuel Alvar, coord. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica, 1992. 11-12.
- . "¿Fragmentación del español?" *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española, Valencia, 31 de enero - 4 de febrero de 2000*. Vol. I. M.^a Teresa Echenique Elizondo y Juan Sánchez Méndez, eds. Madrid: Editorial Gredos-CAM, 2002. 221-234.
- Altamirano, Carlos y Beatriz Sarlo. "Prólogo". *Esteban Echeverría. Obras escogidas*. Caracas: Ayacucho, 1991. IX-LI.
- Amor Ruibal, Ángel María. *Los problemas fundamentales de la filología comparada. Su historia, su naturaleza y sus diversas relaciones científicas*. Vol. 1. 1904. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, Sección de Filosofía e Pensamento: 2005.
- Amunátegui, Gregorio Víctor. "Discurso leído por Don Gregorio Víctor Amunátegui en su incorporación solemne en la Universidad de Chile, como miembro de la Facultad de Filosofía y Humanidades". *Anales de la Universidad de Chile*, 40. Valparaíso: Imprenta del Comercio, 1861. 245-256. Web, 15 oct. 2012.
- Amunátegui, Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui. *Biografías de americanos*. Santiago: Imprenta Nacional, 1854. 251-260

Amunátegui Reyes, Miguel Luis. *Don José Joaquín de Mora: apuntes biográficos*. Santiago de Chile: Imprenta Nacional, 1888.

---. *Vida de Don Andrés Bello*. Santiago de Chile: Impreso por Pedro G. Ramírez, 1882.

Amunátegui Solar, Domingo. *El Instituto Nacional bajo los rectorados de Don Manuel Montt, Don Francisco Puente I Don Antonio Varas (1835-1845)*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes, 1891.

Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. 1983. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Argentina: Taller tipográfico de la Penitenciaria nacional, 1903.

Arenas Cruz, María Elena. *Hacia una teoría general del ensayo. Construcción del texto ensayístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1997.

Arlt, Roberto. *Aguafuertes porteñas*. Vol. II. Buenos Aires: Losada, 1998. 161-162.

Asensio, Eugenio. "La lengua compañera del imperio". *Revista de Filología española* XLIII.3-4 (1960): 399-413. Web, 22 may. 2011.

Auerbach, Erich. "L'humaine condition". *Mimesis*. 1942. México: FCE, 1996. 265-291.

Auroux, Sylvain. "Instrumentos lingüísticos y políticas lingüísticas: la construcción del francés". *Revista argentina de historiografía lingüística* I.2 (2009): 137-149.

---. "Les embarras de l'origine des langues". *Marges linguistiques* 11 (2006): 58-92. Web, 20 may. 2007.

---. *La révolution technologique de la grammatisation*. Lieja: Mardaga, 1994.

---. "Le processus de grammatisation et ses enjeux". *Histoire des idées linguistiques*. T. 2. Liège: Mardaga, 1992. 11-64.

Baggioni, Daniel. *Langues et nations en Europe*. Paris: Payot, 1997.

- Bahner, Werner. *La lingüística española del Siglo de Oro*. Madrid: Ciencia Nueva, 1966.
- Bajtín, Mijail. Géneros discursivos. *Estética de la creación verbal*. 1919. México: Siglo XXI Editores, 1982. 248-293.
- Balibar, Etienne e Immanuel Wallerstein. *Raza, nación y clase*. Madrid: Iepala, 1998.
- Balibar, Renée. *Le colinguisme*. París: Puf, 1993.
- . *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*. Paris: PUF, 1985.
- Barcia, Pedro Luis. *La Lira Argentina o Colección de las piezas poéticas dadas a luz en Buenos Aires durante la guerra de su independencia*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras, 1982. Edición digital: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003. Web, 12 mar. 2012.
- Battiston, Dora y María Carolina Domínguez. “*Pares inter pares: controversias acerca de la traducción de Horacio en la Argentina del siglo XIX. El caso de la Revista de Derecho, Historia y Letras*”. *Auster. Revista del Centro de Estudios Latinos* 16 (2011): 91-102.
- . “*Sic speciem humanae vitae... En torno al artificio de la poesía latina del Renacimiento: traducción de un epigrama de Vicente Espinel*”. Coloquio *La traducción literaria. Tensiones y negociaciones en la praxis traslativa*. Universidad Nacional de La Pampa, 14 set. 2012.
- Battiston, Dora ; María Carolina Domínguez y Marisa Elizalde. “Diálogo y traducción cultural. *El Guzmán de Alfarache: una relación dialéctica de la picaresca barroca con la tradición clásica*”. *Nostoi. Estudios a la memoria de Elena Huber*. En prensa.

- Baum, Richard. *Lengua culta, lengua literaria, lengua escrita. Materiales para una caracterización de las lenguas de cultura*. España: Editorial Alfa, 1989 [1987].
- Bauman, Zygmunt. *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2004 [2000].
- Belgrano Rawson, Eduardo. *Noticias secretas de América*. Buenos Aires: Planeta, 1998.
- Bello, Andrés. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. 1847. *Obras completas*. T.IV. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, 1951.
- . *Gramática de la lengua latina*. 1838. *Obras completas*. T. VIII. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, 1958 [1854]. 1-449.
- . “Latín y Derecho Romano”. *El Araucano* 21 mar. 1834. *Gramática latina y estudios complementarios*. *Obras completas*. T. VIII. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, 1958. 487-493.
- . “Advertencias sobre el uso de la lengua castellana, dirigidas a los padres de familia, profesores de los colegios y maestros de escuela”, *El Araucano* 13 y 20 dic. 1833; 3 y 17 enero y 28 mar. 1834). *Estudios gramaticales*. *Obras completas*. T. V. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, 1951. 145-171.
- . “Gramática castellana. Artículo crítico sobre la de la Academia Española”. *El Araucano* 4 feb. 1832. *Estudios gramaticales*. *Obras completas*, T. V. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, 1951 [1832]. 173-184.
- . “Observaciones sobre el plan de estudios de la enseñanza superior, elaborado por Montt, Marín, Godoy. Año de 1832”. *El Araucano* (1832). *Obras Completas*, T. XXII. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, 1951. 619-634.

- . "Sobre el estudio de la lengua latina". *El Araucano*, N° 48, 49 y 52 (1831).
Gramática latina y estudios complementarios. Obras completas. T. VIII.
Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, 1958. 472-486.
- . "Qué diferencia hai entre las lenguas griega i latina por una parte i las lenguas romances por otra, en cuanto a los acentos i cantidades de las sílabas i qué plan deba abrazar un tratado de prosodia para la lengua castellana". *Obras completas de don Andrés Bello 1881-1893* [Tomos I-XIII: Imp. de Pedro G. Ramírez, 1881-1890; Tomos XIV-XV: Imprenta Cervantes, 1891-1893]. Vol. 5. Santiago de Chile: Imp. de Pedro G. Ramírez, 1884. 443-449.
- . "Breve idea de la antigua i jenuina pronunciacion del latin". *Obras completas de don Andrés Bello 1881-1893* Tomos I-XIII: Imp. de Pedro G. Ramírez, 1881-1890; Tomos XIV-XV: Imprenta Cervantes, 1891-1893, Vol. 15. Santiago de Chile: Imp. Cervantes, 1893. 419-423.
- Bello, Francisco. *Gramática de la lengua latina*. Santiago de Chile: Imprenta de la Opinión, 1838.
- Bello, Juan. "Discurso pronunciado por Juan Bello al incorporarse a la Facultad de Humanidades de la Universidad Chile, en elojio de su predecesor don Ventura Cousiño". *Anales de la Universidad de Chile*, Imprenta del Siglo, 1861. 399-408.
- Benot, Eduardo. *Prosodia castellana. Versificación*. Vol. I. Madrid, Juan Muñoz Sánchez, 186?
- Benveniste, Émile. *Vocabulario de las instituciones indoeuropeas*. 1969. Madrid: Taurus, 1983.

- Bertoni, Lilia Ana. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Bethell, Leslie, ed. *Historia de América Latina*. Vol. 8. *Cultura y sociedad 1830-1930*. Barcelona: Crítica, 2000 [1985].
- Blanco, María Imelda. "La enseñanza de la composición en la escuela secundaria: un problema a resolver". *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones educativas en América Latina*. Santa Rosa, La Pampa: EdUNLPam, 2004. Web, 17 dic. 2009.
- . "Tras las huellas del pensamiento ilustrado: la Gramática Argentina de Rufino y Pedro Sánchez". *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Elvira Narvaja de Arnoux y Carlos R. Luis, comp. Buenos Aires: Eudeba, 2003. 163-203.
- . "la configuración de la 'lengua nacional' en los orígenes de la escuela secundaria argentina". *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Elvira Narvaja de Arnoux y Carlos R. Luis, comp. Buenos Aires: Eudeba, 2003. 75-100.
- . Reformulaciones de la Gramática castellana de Andrés Bello destinadas a la escuela media". *Letterature d'America Ispanoamericana XV.59*. Sophie Fisher, coord. Roma: Bulzoni, 1997. 87-127.
- Blanco, Mercedes. "Lucien Abeille y el «Idioma nacional de los argentinos»: nacionalismo y ruptura idiomática". *Estudios sobre el español de la Argentina IV*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, 1996. 125-143.
- . *Lenguaje e identidad. Actitudes lingüísticas en la Argentina. 1800-1960*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, 1990.
- Boido, Guillermo. "Lengua latina y lengua vernácula en los orígenes de la ciencia moderna: el caso de Italia". *Saber y Tiempo* 10 (2000): 25-38.

- Borges, Jorge Luis. *El Idioma de los Argentinos*. Buenos Aires: Gleizer, 1928.
- Botana, Natalio. *El Orden Conservador. La política argentina entre 1880-1916*. Buenos Aires, Sudamericana, 1977.
- Bottarini, Roberto. “Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del curriculum ciudadano”. *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi vida*. Rubén Cucuzza, dir. y Pablo Pineau, codir. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.
- Bourdieu, Pierre. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo / CNCA, 1990.
- . “La producción y la reproducción de la lengua legítima”. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 1985. 17-39.
- . *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. 1979. Madrid: Taurus, 1988.
- Braier Guisen, Eduardo. “Puntualizaciones desde una relectura de la retroactividad (*Nachträglichkeit; après-coup*) en la obra de Freud”. *Intercanvis 21* (2008): 13-38.
- Branca-Rosoff, Sonia. “De L’institution des langues à leur universalisation”. *L’institution des langues: Autour de Renée Balibar*. Paris, Maison des sciences de l’homme, 2001. 1-25.
- Bravo, Héctor Félix. “Ideario educacional de Sarmiento”. *Sarmiento, Hacedor de la Educación popular*. Héctor Félix Bravo, recop. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia, 1988. 14-23.
- Brunel, Pierre e Ives Chevrel, dirs. *Compendio de literatura comparada*. México: Siglo XXI, 1994 [1989].
- Bruner, Jerome. *Hacia una teoría de la instrucción*. México, UTEHA, 1969.
- Burgos, Javier de. *Las poesías de Horacio traducidas en verso castellano*. T. II. Madrid: Imprenta de Collado, 1821.

Burke, Peter. "La historia cultural y sus vecinos". *Alteridades* 17.33 (2007): 111-117.

Web, 20 nov. 2012.

---. *Lenguas y comunidades en la Europa Moderna*. Madrid: Akal, 2006 [2004].

---. *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós, 2006 [2004].

---. *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Barcelona: Gedisa, 1996.

---. *La cultura popular en la Europa moderna*. Madrid: Alianza, 1991.

Bushnell, David. "La independencia de la América del Sur española". *Historia de América Latina. 5. La independencia*. Leslie Bethell, ed. 1985. Barcelona: Crítica, 1991. 75-123.

Caballero Wanguemert, María M. "Las polémicas lingüísticas durante el siglo XIX". *Cuadernos Hispanoamericanos. La lengua española: confluencias de dos mundos* (1992): 177-187.

Cabrera, Mónica. "Las significaciones del pasado en las corrientes historiográficas argentinas" (2008) [online *La página de Tomas Abraham*]. Web, 12 jul. 2011.

Calandrelli, Matías. *Informaciones gramaticales y filológicas de La Prensa. Segunda edición aumentada y corregida*. Buenos Aires: Rosso y Cía, 1919.

---. "Segunda enseñanza. El nuevo plan de estudios". *Revista de Derecho, Historia y Letras*. T. XXI (1905): 295-315.

---. "Segunda enseñanza. El nuevo plan de estudios" (segunda entrega). *Revista de Derecho, Historia y Letras*. T. XXI (1905): 348-366.

---. "La enseñanza de las lenguas clásicas". *Revista de Derecho, Historia y Letras*. T. XIX (1904): 45-53.

---. "Segunda enseñanza y oratoria sui generis". *Revista de Derecho, Historia y Letras*. T. X (1901): 433-442.

- . “El nuevo plan de estudios de segunda enseñanza”. *Revista de Derecho, Historia y Letras*. T. IX (1901): 373- 398.
- . “El nuevo plan de estudios de segunda enseñanza” (segunda entrega). *Revista de Derecho, Historia y Letras*. T. X (1901): 5-21.
- . “Las traducciones de Horacio”. *Revista de Derecho, Historia y Letras*. T. VI (1900): 62-79.
- . “Los intérpretes de Horacio (Artículo dedicado a los que conocen el latín y aman la cultura de la juventud argentina)”. *Revista de Derecho, Historia y Letras*. T. VI, (1900): 403-419.
- . “Traducción de las Odas de Horacio por Eduardo de la Barra”. *Revista de Derecho, Historia y Letras*. T. III (1899): 187-211.
- . “Traducción de las Odas de Horacio por Eduardo de la Barra”. *Revista de Derecho, Historia y Letras*. T. IV (1899): 52-61.
- . *Crestomatía que contiene el texto de los tres años de latinidad, fijado en los programas oficiales para los establecimientos de segunda enseñanza y numerosas notas gramaticales, filológicas, geográficas, históricas*. Buenos Aires, Imprenta de Martín Biedma e Hijo, 1897.
- . *Diccionario filológico comparado de la lengua castellana*. Buenos Aires: Obras Clásicas, Talleres Gráficos Optimus y otros, 1880-1916.
- . *Libro de texto para la clase de segundo año de Filología*. Buenos Aires: Imprenta de “Obras Clásicas”, 1877.
- . *Gramática comparada de las lenguas latina y griega con arreglo al método filológico. Para servir de libro de texto á las clases elementales de “Filología” de la Universidad de Buenos Aires. Segunda y Terceras Partes*. Buenos Aires: Imprenta de Obras Clásicas, 1876.

- . *Apuntes para una historia de las literaturas clásicas griega y latina extractados de la Historia Universal del Dr. Gregorio Web,er.* Buenos Aires: Imprenta de Biedma, 1876.
- . *Gramática comparada de las lenguas latina y griega con arreglo al método filológico. Para servir de libro de texto á las clases elementales de "Filología" de la Universidad de Buenos Aires. Primera parte.* Buenos Aires: Imprenta y Librería de Mayo, 1875.
- . *La enseñanza de la filología.* Buenos Aires: Imprenta y Librería de Mayo, 1875.
- . *Gramática filológica de la lengua latina según el método de Bopp, para servir de preparación al estudio de la filología.* Buenos Aires: Imprenta y Librería de Mayo: 1873.
- Calero Vaquera, María Luisa. "Apuntes sobre el Curso gradual de gramática castellana (ca. 1930) de José Hidalgo Martínez y su lugar en la tradición escolar argentina". *Revista argentina de historiografía lingüística* I.2 (2009): 151-174.
- . "Una muestra de la presencia en Hispanoamérica del análisis lógico y gramatical: el Tratado (Buenos Aires 1880) de V. García Aguilera". *Ed. Uco* 3 (2008): 27-39.
- Calvet, Louis-Jean. *Language Wars and Linguistic Politics.* New York: Oxford University Press, 1998.
- . *Las Políticas lingüísticas.* Buenos Aires: Edicial, 1997.
- . *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia.* 1974. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Calvo Pérez, Julio. "La oración de relativo en quechua: La aportación de los misioneros lingüistas". *Verba Hispanica XIV-Anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras.* Eslovenia: Universidad de Ljubljana, 2006. 155-171.

- Campos Souto, Mar y José Ignacio Pérez Pascual. "El *diccionario filológico comparado de la lengua castellana* de Matías Calandrelli". *Revista de Investigación Lingüística*, 11 (2008): 45-64.
- Cané, Miguel. "El espíritu universitario y el método científico". 1904. *La cultura argentina. Discursos y conferencias. Volumen póstumo ordenado por el autor, precedido por una impresión de Roberto J. Payró*. Buenos Aires: Casa Vaccaro, 1919. 19-44.
- . *Prosa ligera*. 1903. *Juvenilia. Prosa ligera*. Buenos Aires: La Cultura Argentina, 1916.
- . "La enseñanza clásica". 1901. *La cultura argentina. Discursos y conferencias. Volumen póstumo ordenado por el autor, precedido por una impresión de Roberto J. Payró*. Buenos Aires: Casa Vaccaro, 1919. 45-64.
- . *En viaje*. 1883. Venezuela: Ayacucho, 2005.
- Canedo, Alfredo. "Bello y Sarmiento: discusión en torno a la Lengua". *Espéculo. Revista de estudios literarios* (2004). Universidad Complutense de Madrid. Web, 15 jun. 2008.
- Carbón Sierra, Amaury B. "Panorama de las gramáticas latinas en Cuba". *Faeventia* 27/2 (2005): 133-140.
- Castillo Didier, Miguel. "Los estudios clásicos en Chile: restrospectiva y perspectiva". *Anales de la Universidad de Chile* 3 (1996): 35-49.
- Celada Domínguez, Gregoria y Rita Giacalone. *Revista de Derecho, Historia y Letras (1898-1923). Estudio e índice general*. Buenos Aires: Universidad del Salvador, 2007. Web, 10 nov. 2010.

- Celis, Luis. 2010. "Expresiones ideológicas en los debates educacionales en Chile (1860-1930)". *V Congreso Iberoamericano de la Historia de la Educación Latinoamericana*, 21-24 de mayo de 2001 [online]. Web, 01 mayo 2010.
- Chervel, André. *Histoire de la grammaire scolaire... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris: Payot, 1977.
- Chervel, André y Marie-Madeleine Compère. "Les Humanités dans L'Histoire de L'Enseignement Français". *Histoire de l'Education*, 74 (1997): 5-38.
- Chevallard, Yves. *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al saber Enseñado*. Buenos Aires, Aique, 1998 [1991].
- Chiaramonte, Juan Carlos. "En torno a los orígenes de la Nación Argentina". *Para una historia de América II. Los nudos (1)*. Marcello Carmagnani, Alicia Hernández Chávez y Ruggiero Romano, coords. México: Fondo de Cultura Económica, Fideicomiso Historia de Las Américas y El Colegio de México, 1999. 286-317.
- . "El federalismo argentino en la primera mitad del siglo XIX". *Federalismos latinoamericanos: México/Brasil/Argentina*. Marcello Carmagnani, coord. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. 81-127.
- . "Formas de identidad políticas en el Río de la Plata luego de 1810". *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"* 3.1 (1989): 71-92.
- Choppin, Alain. «Le manuel scolaire, une fausse évidence historique», *Histoire de l'éducation* 117 (2008): 7-56.
- . "Prólogo". *Lecturas y lectores en la historia de México*. Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván y Lucía Martínez Moctezuma, coords. México: CIESAS; El Colegio de Michoacán; Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2004. 11-19.

- . "Pasado y presente de los manuales escolares". Trad. Miriam Soto Lucas. *Revista Educación y Pedagogía* XIII.29-30 (2001): 209-229.
- . "L'histoire des manuels scolaires: un bilan bibliométrique de la recherche française". *Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles*. Choppin, Alain, dir. Número especial de la *Revue Histoire de l'éducation* 58 (1993): 165-185. Web, 16 Agos. 2011.
- . *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. París: Hachette, 1992.
- Cicalese, Vicente O. *El latín en el Parlamento Uruguayo*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1991.
- Coll Cárdenas, Marcelo David. "Francisco Berra y al educación positivista en Uruguay (1874-1882)". *Anuario del Instituto de Historia Argentina* 9 (2009): 43-58.
- Collier, Simon. "Chile". *Historia de América Latina. 6. América Latina independiente, 1820-1870*. Bethell, Leslie, Ed. Barcelona: Crítica, 1991 [1985]. 238-263.
- Collier, Simon y William F. Sater. *A history of Chile, 1808-2002*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004 [1996].
- Collinot, André y Geneviève Petiot. *Les Carnets du Cediscor* 5 (1998). Web, 29 Jul. 2011.
- Colombi, Beatriz. "La gesta del letrado (sobre Ángel Rama y la ciudad letrada)". *Orbis Tertius* 11.12 (2006).
- Corbière, Emilio. *Los catecismos que leyeron nuestros padres: ideología e imaginario popular en el siglo XX*. Buenos Aires: Sudamericana, 2000.
- Coseriu, Eugenio. "Determinación y entorno", en *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, 1967. 282-323.

- Crispiani, Alejandro. “La «universidad nueva» de Joaquín V. González y el proyecto de 1905”. *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil desde sus orígenes hasta 1930*. Hugo Biagini, comp. La Plata: UNLP, 199. 61-86.
- Cruz, Nicolás. *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876 (El Plan de Estudios Humanista)*. Santiago-Chile: DIBAM, 2003.
- Cucuzza, Héctor Rubén. *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.
- Cuervo, Rufino José. “Notas a la Gramática de la lengua castellana de Don Andrés Bello”. *Gramática de la Lengua Castellana destinada al uso de los americanos. Obras completas*. T.IV. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, 1951.
- Curtius, Ernst Robert. “Retórica”; “Tópica”. *Literatura Europea y Edad Media Latina*. Vol. I. México: FCE, 1975. 99-159.
- Daher Hernández, Elisa. “Notas sobre la Gramática Latina de Andrés Bello”. *Fortunatae. Revista canaria de filología, cultura y humanidades clásicas* 4 (1992): 333-337.
- Deas, Malcolm. “Miguel Antonio Caro y amigos: gramática y poder en Colombia”. *Del poder y la gramática. Y otros ensayos sobre historia, política y literatura colombianas*. Colombia: Tercer Mundo Editores, 1993. 25-60.
- De la Cruz, Ernesto y Guillermo Feliú Cruz, Eds. *Epistolario de Don Diego Portales I*. Santiago: Dirección General de Prisiones, 1937-1938.
- Del Valle, José y Luis Gabriel Stheeman, eds. *La batalla del idioma. La intelectualidad hispánica ante la lengua*. España: Vervuert/Iberoamericana, 2004 [2002].
- Demonte, Violeta. *Detrás de la Palabra. Estudios de Gramática del Español*. Alianza: Madrid, 1991.

- Devoto, Fernando. *Historia de la inmigración en Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana, 2004.
- . *Nacionalismo, tradicionalismo y fascismo en la Argentina Moderna – Una historia*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.
- Di Tullio, Ángela. “Borges y Arlt: dos definiciones del idioma de los argentinos”. *Español rioplatense: lengua, literatura y otras manifestaciones culturales*. Ángela Di Tullio y Rolf Kailuweit, eds. Berlín: Verveurt, 2011. 191-208.
- . “Otras lecturas de Borges: desde la gramática al idioma de los argentinos”. *Conferencia Jornadas Internacionales Borges lector*. Biblioteca Nacional. 26 de agosto de 2011.
- . “La construcción de la identidad lingüística argentina”. *Revista La Biblioteca. Legados y porvenir en la Argentina del Centenario* 9 (2010): 188-208.
- . “Meridianos, polémicas e instituciones: el lugar del idioma”. *Historia crítica de la literatura argentina dirigida por Noé Jitrik. Rupturas*, Vol.VII. Celina Manzoni, ed. Buenos Aires: Emecé, 2009. 569-596.
- . “Organizar la lengua, normalizar la escritura”. *Historia crítica de la literatura argentina*. Noé Jitrik, dir. Vol. 5 *La crisis de las formas*. Alfredo Rubione, dir. Buenos Aires: Emecé, 2006. 543-580.
- . *Políticas lingüísticas e inmigración: el caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba, 2003.
- . “Las Medias en Español: Entre la Sintaxis y la Gramática”. *Cuadernos del Sur* (2003): 32-33.
- . “La otra crisis de la gramática escolar”. *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard*. G. Parodi, ed.

Valparaíso: Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso, 2002. 281-295.

Dornheim, Nicolás. “Una entrevista frente al espejo: las preguntas que me gustaría contestar sobre traducción literaria”. Luisa Bradford, comp. *Traducción como cultura*. Beatriz Viterbo Editora, 1997. 125-131.

Dumar, Diana. “Los textos escolares en el umbral de la reforma vareliana”. *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. Gabriela Ossenbach Sauter y Miguel Somoza, comp. Madrid: UNED, 2001. 95-104.

Dussel, Inés. *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO-Universidad de Buenos Aires, 1997.

---. “Curriculum y conocimiento en la escuela media argentina: Historia y perspectivas para una articulación más democrática”. *Revista Anales de la Educación Común* II.4 (2006): 95-106.

Ennis, Juan Antonio. *Decir la lengua. Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837*. Germany: Peter Lang, 2008 [2006].

“Entrevista a Rafael Rojas”. *Pterodáctilo* 6 (2009). Web, 26 sept. 2011.

Escobar Villegas, Juan Camilo y Adolfo León Maya Salazar. “Las ideas ilustradas en Colombia: nuevas rutas, múltiples direcciones”. *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos* 6 (2006). Web, 12 julio 2007.

Escolano Benito, Agustín. “El libro escolar como espacio de memoria”. *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. Gabriela Ossenbach Sauter y Miguel Somoza, eds. Madrid: UNED, 2000.

---. “Tradición e innovaciones en los libros de iniciación a la lectura de la España de entresiglos”. *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo*

- régimen a la segunda república*. Agustín Escolano Benito, dir. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez. 1997. 229-254.
- . “La politique du livre scolaire dans l’Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire”. *Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles*. Alain Choppin, dir. Número especial de la *Revue Histoire de l’éducation* 58 (1993): 27-46. Web, 16 Agos. 2011.
- Espinosa Pólit, Aurelio. “Prólogo y notas”. *Andrés Bello: Gramática latina y estudios complementarios. Obras completas*. T. VIII. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, 1958.
- Faimberg, Haydée. “Après-coup”. *The International Journal of Psychoanalysis* 86 (2005): 1-13.
- Feinman, José Pablo. *Filosofía y nación. Estudios sobre el pensamiento argentino*. Buenos Aires: Ariel, 1996.
- Fernández-Ordóñez, Inés. “Alfonso X el Sabio en la historia del español”. *Historia de la lengua española*. Rafael Cano Aguilar, ed. Barcelona: Ariel, 2004. 381-442.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz. “La generación romántica: ruptura y equilibrio”. *Interamer* 30 (1994). Web, 14 oct. 2011.
- Fraschini, Alfredo Eduardo. “El aporte jesuítico al desarrollo de la tradición clásica en Latinoamérica”. En *Literatura iberoamericana y tradición clásica*. España: Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Valencia, 1999. 191-194.
- Frías, Félix. “Sobre inmigración”. *El Orden*, 20 enero 1856. *Proyecto y construcción de una nación (Argentina 1846-1880)*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1980. 46-47.
- . “Necesidad de la unión y del orden de la República Argentina”. 1853. *Proyecto y construcción de una nación (Argentina 1846-1880)*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1980. 40-43.

- Furlong, Guillermo. *Los jesuitas y la cultura rioplatense*. 1933. Argentina: Ediciones Universidad del Salvador, 1984.
- Gambón, Vicente: “Resonancias de un debate parlamentario”. *Revista de Derecho, Historia y Letras* T. L (1915): 102-117.
- García Canclini, Néstor. “La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”. *Sociología y cultura*, Pierre Bourdieu. México: Grijalbo / CNCA, 1990. Web, 14 sept. 2012.
- . *Culturas híbridas*. México: Grijalbo, 1990.
- García Cárcel, R. “La lengua y la batalla lingüística”. *Historia de Cataluña siglos XVI-XVII*. Barcelona: s/d, 1985. 81-112.
- García Marcos, Francisco. *Aspectos de historia social de la lingüística. I. De Mesopotamia al siglo XIX*. Barcelona: Editorial Octaedro, 2009.
- García Reyes, Antonio. Discurso pronunciado por don Antonio García Reyes al incorporarse a la Facultad de Leyes de la Universidad, en elogio de su predecesor don Francisco Bello”. *Anales de la Universidad de Chile X*. Chile: Imprenta del Siglo, 1853. 149-159.
- Garone Gravier, Marina. “Nuevos retratos para las viejas palabras: libros novohispanos en lenguas indígenas”. *Istor: revista de historia internacional* 8.31 (2007): 102-117.
- Gellner, Ernest. *Naciones y nacionalismos*. 1983. Madrid: Alianza, 1988.
- Genette, Gérard. *Umbrales*. 1987. México: Siglo XXI, 2001.
- . *Figuras. Retórica y estructuralismo*. 1966. Córdoba (Argentina): Ediciones Nagelkop, 1970.
- . *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. 1962. Madrid: Taurus, 1989.
- Gianera, Pablo. “El arte pude plantear nuevas preguntas. Entrevista a Andreas Husseyn.” *Puentes* 2.8 (2002). Web, 14 sept. 2012.

- Goldman, Noemí, dir. *Nueva Historia Argentina. Revolución, República, Confederación (1806-1852)*. Buenos Aires: Sudamericana, 1998.
- . "Los orígenes del federalismo rioplatense (1820-1831)". *Nueva Historia Argentina. Revolución, República, Confederación (1806-1852)*. Noemí Goldman, dir. Buenos Aires: Sudamericana, 1998. 103-124.
- González, Horacio, comp. *La beligerancia de los idiomas*. Buenos Aires: Colihue, 2008.
- Goody, Jack. *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Madrid: Alianza, 1990 [1986].
- Grignon, Claude y Jean Claude Passeron. *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1989.
- Grüner, Eduardo. *Un género culpable. La práctica del ensayo: entredichos, preferencias e intromisiones*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 1996.
- Guerra, François-Xavier. *Modernidad e independencias: ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Madrid: Encuentro, 2009 [1992].
- . "El soberano y su reino: reflexiones sobre la génesis del ciudadano en América Latina". *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. Hilda Sabato, coord. México: Fondo de Cultura Económica, 1999. 33-93.
- Gutiérrez Cuadrado, Juan. "Gramática y diccionario". *Actas del Congreso de la lengua española*, Sevilla, 1994. Web, 12 mar. 2011.
- Gutiérrez, Juan María. "Estudio sobre la obra y la persona del literato y publicista argentino Don Juan de la Cruz Varela, por el doctor Juan María Gutiérrez". *Revista del Río de La Plata. Periódico mensual de Historia y Literatura de América*. I.1 (1871): 14-46; I.2 (1871): 290-304; I.3 (1871): 476-500; I.4 (1871):

660-669; II.5 (1871): 87-102; II.6 (1871): 248-267; II.7 (1871): 403-416; II. 8 (1871): 495-532; III.9 (1871): 3-43; IV.13 (1872): 3-44; IV.14 (1872): 271-300; XII.47 (1876): 382-461.

---. "La Eneida. Traducción del primer libro de la Eneida de Virgilio, por el doctor don Juan Cruz Varela". *Revista del Río de La Plata. Periódico mensual de Historia y Literatura de América*. IX.34 (1874): 192-234.

---. *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*. 1868. Buenos Aires: "La Cultura Argentina", 1915.

---. *Noticias históricas sobre el oríjen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires. Desde la época de extinción de la Compañía de Jesús en el año 1767 hasta poco después de fundada la universidad en 1821*. Buenos Aires: J. M. Cantilo, 1868.

Hagège, Claude. *No a la muerte de lenguas*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

Halimi, Serge. "La mauvaise mémoire de Pierre Nora". *Le Monde Diplomatique* jun. 2005: 35. Web, 12 oct. 2012.

Halperin Donghi, Tulio. "Economía y sociedad". *Historia de América Latina*. 6. *América Latina independiente, 1820-1870*. Leslie Bethell, ed. Barcelona: Crítica, 1991 [1985]. 3-41.

---. *Proyecto y construcción de una nación (Argentina 1846-1880)*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1980.

---. *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba, 1962.

Hampe Martínez, Teodoro. *La tradición clásica en el Perú Virreynal*. Lima. UNMSM, 1999.

Hanisch Espíndola, Walter. *El latín en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1991.

- Hernández de León Portilla, Ascensión. *Tepuztlahcuilolli, Impresos en náhuatl*. México: UNAM, 1988.
- Hobsbawm, Eric. *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica, 1991.
- . "Entrada libre. Inventando tradiciones". [1983]. *Historias* 19 (1987-1988): 3-15.
- Huysen, Andreas. "Pretéritos presentes: medios, política, amnesia". *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.13-40.
- . "En busca de la tradición: vanguardia y postmodernismo en los años 70". *Modernidad y postmodernidad*. México: Alianza Editorial, 1990.141-164.
- Jakšić, Iván. "Valentin Letelier: the influence of Positivism on Chilean educational thought". *Revista Pensamiento Educativo*. Vols. 46-47 (2010): 117-132.
- . *Andrés Bello: la pasión por el orden*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2001.
- Kabatek, Johannes. "Tradiciones discursivas y cambio lingüístico". *Lexis* XXIX.2 (2005): 151-177.
- Karttunen, Frances. "Nahuatl Literacy". *The inca and the Aztec States: 1400-1800*. George Collier *et al*, eds. Nueva York: Academic Press, 1982. 395-417.
- Kerson, Arnold L. "Los latinistas mexicanos del siglo XVIII". *Actas del IX Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* 2, 18-23 de agosto 1986. Berlín, 1989. 603-608.
- Kornfeld, Laura e Inés Kuguel. "Indigenismos en la lexicografía monolingüe argentina". *Unidad en la diversidad. Portal informativo sobre la lengua castellana* (2000) [online]. Web, 15 mar. 2012.
- Kuhn, Tomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*. 1962. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

- Labarca, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1939.
- Laborda Gil, Xavier. “Crátilo: diálogo con el mito platónico de la lingüística”. *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos* 19 (2010). Web, 15 abr. 2011.
- Lafleur, Héctor René, Sergio D. Provenzano y Fernando P. Alonso. *Las revistas literarias argentinas (1893-1967)*. Buenos Aires: El 8vo. Loco, 2006.
- Larraín Gandarillas, Joaquín. “Literatura Latina. La importancia del estudio de la lengua i Literatura latina se desprender de su doble necesidad para la alta educacion intelectual i para la cumplida instruccion de la juventud en muchos ramos del saber” *Anales de la Universidad de Chile* [Online]. Web, 20 jun. 2012.
- Lastarria, José Victorino. *Recuerdos literarios*. 1878. Santiago de Chile: Librería de M. Servat, 1885.
- Laverde Ospina, Alfredo. “Con-fabulación entre la historia y la poesía: legitimación retórica de la identidad hispanoamericana en el siglo XIX”. *Historia y sociedad* 18 (2010): 65-82.
- Lázaro Carreter, Fernando. *Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII*. Barcelona: Editorial Crítica, 1985 [1949].
- Le Goff, Jacques. *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. 1977. España: Paidós, 1991.
- Libr.es (Grupo de Investigación). *Páginas Vivas. Libros que construyeron nuestra identidad*, Montevideo, 2003. CD-ROM.
- Lienhard, Martín. *La voz y su huella: escritura y conflicto étnico-social en América Latina, 1492-1988*. La Habana: Casa de las Américas, 1990.

- Lionetti, Lucía. “La educación pública: escenario de conflictos y acuerdos entre católicos y liberales en la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX”. En *Anuario de Estudios Americanos* 63.1 (2006): 77-106.
- Llorente Maldonado, Antonio. “Caracterización de la lingüística grecolatina: Ensayo de fijación de criterios para historiar la ciencia del lenguaje”. *Miscelánea de Estudios dedicados al profesor Antonio Marín Ocete*. Granada: Universidad, 1974. 515-537.
- . “Morfología y Sintaxis. El problema de la división de la gramática”. *Teoría de la lengua e historia de la lingüística*. Madrid: Alcalá, 1967. 217-370.
- Lobeck, Justo Florián. *Nociones generales: la gramática latina...* Valparaíso: Impr. Universo, 1869.
- . *Gramática elemental de la lengua latina: arreglada para el uso de los dos primeros años de humanidades del Instituto nacional i colejos de la República*. Santiago de Chile: Impr. Nacional, 1864.
- . *Progymnasmata latina: colección de ejercicios latinos i castellanos y arreglada conforme a la Gramática de don Francisco Bello*. Santiago: Impr. Chilena, 1862.
- . *Liber aureolus*. Chile: Imprenta Nacional, 1860.
- López, Vicente Fidel. “Discurso pronunciado por D. Vicente F. López, en la sesión del 19 de octubre de 1845, al incorporarse en la Universidad de Chile, como miembro de la Facultad de Filosofía y Humanidades”. *Anales de la Universidad de Chile* [Online]. Web, 12 oct. 2012.
- López García, Ángel. “La unidad del español: historia y actualidad de un problema”. *La lengua española, hoy*. Manuel Seco y Gregorio Salvador, coords. Madrid: Fundación March, 1995. 77-87.

- Loveluck, Juan. "Rubén Darío y Eduardo de la Barra". *Homenaje a Rubén Darío (1867-1916)*, Instituto Internacional de la Literatura Iberoamericana. Los Ángeles: Centro Latinoamericano-Universidad de California, 1967.
- Ludmer, Josefina. *El cuerpo del delito. Un manual*. Buenos Aires: Libro Perfil, 1999.
- . "Una máquina para leer el siglo XIX". *Revista de la Universidad de México* 530 (1995). Web, 7 jul. 2012.
- . "1880: los sujetos del estado liberal". *La situación autobiográfica*. Juan Orbe, comp. Buenos Aires: Corregidor, 1995. Web, 7 jul. 2012.
- Lugones, Leopoldo. *Roca*. Buenos Aires: Imprenta y Casa Editora Coni, 1938. Web, 28 jun. 2012.
- Lukács, Georg. "Sobre la esencia y forma del ensayo (Carta a Leo Popper)". *El alma y las formas; La teoría de la novela*. 1910. México: Grijalbo, 1985. 15-39.
- Lynch, John. "Las repúblicas del Río de la Plata". *Historia de América Latina*. 6. *América Latina independiente, 1820-1870*. Leslie Bethell, ed. Barcelona: Crítica, 1991 [1985]. 264-315.
- Maingueneau, Dominique. *Términos clave del análisis del discurso*. 1996. Traducción castellana: Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2008.
- Manacorda de Rosetti, Mabel. "Andrés Bello en la educación argentina y la trascendencia de su renovación gramatical en el mundo hispanohablante". *Reflexiones para la acción educativa. Incorporaciones, presentaciones y patronos, 1993-1994*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1995. 205-233.
- Maristany, José, Jorge Saab, Carlos A. Suárez y Laura Sánchez. "Argentina: los manuales que cuentan la historia (1860-1920)". *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX)*. Jean-Louis Guereña, Gabriela

- Ossenbach Sauter y María del Mar del Pozo, dirs. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, serie Proyecto MANES, 2005. 331-350.
- . “De Fregeiro a Levene. Apuntes para una historia de los manuales de historia”. *Los libros de texto como objeto de estudio*. Martha Rodríguez y Palmira Dobaño Fernández, coord. Buenos Aires: La Colmena, 2001.
- Marrou, Henri-Irénée. *Historia de la educación en la Antigüedad*. 1948. Madrid: Akal, 2004.
- Martínez Baeza, Sergio. *Bello, Infante y la enseñanza del derecho romano*. Colombia: SECAB, 1981.
- Mei, Alejandro. *Gramática latina*. T. 1. Copiapó: imprenta del Imparcial, 1860.
- Mejía, Sergio. “Las historias de Bartolomé Mitre: operación nacionalista al gusto de los argentinos”. *Historia Crítica* 33 (2007): 98-121.
- Melo, Carlos F. “De la Dirección Interina”. *Revista de Derecho, Historia y Letras*, T. XXVI (1907). 3-4.
- Menéndez Pelayo, Marcelino. *Historia de la Poesía Hispano-Americano: [Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, República Argentina, Uruguay]*. T. 2. Edición digital a partir de *Edición nacional de las obras completas de Menéndez Pelayo, Vol. 28*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1948.
- Mignolo, Walter. *The darker side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, Colonization*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1995.
- . “La colonización del lenguaje y de la memoria: complicidades de la letra, el libro y la historia”. *Discursos sobre la “invención” de América*. Iris Zavala, comp. Amsterdam: Rodopi, 1992. 182-220.
- . “Literaridad y colonización: un caso de semiosis colonial”. *S y C* 2. Noé Jitrik, dir. (1991): 91-118.

- . “Sobre alfabetización, territorialidad y colonización. La movilidad del sí mismo y del otro”. *Dispositio* XXIV.1-2 (1989): 219-229.
- . “La lengua, la letra, el territorio (o la crisis de los estudios literarios coloniales)”. *Dispositio* XI.28-29 (1988): 137-160.
- Monguió, Luis. *Don José Joaquín de Mora y el Perú del ochocientos*. Berkeley: University of California Press, 1967.
- Morales, Francisco O.F.M., coord. y ed. *Franciscanos en América. Quinientos años de presencia evangelizadora*. México: Conferencia Franciscana de Santa María de Guadalupe (México-Centroamérica-Panamá y El Caribe), 1993.
- Moré, Belford. “La construcción ideológica de una base empírica: selección y elaboración en la gramática de Andrés Bello”. *La batalla del idioma. La intelectualidad hispánica ante la lengua*. José Del Valle y Luis Gabriel Stheeman, eds. España: Vervuert/Iberoamericana, 2004 [2002]. 67-92.
- Mounin, Georges. *Historia de la lingüística. Desde los orígenes al siglo XX*. 1967. Madrid: Gredos, 1974.
- Muñoz de Ebensperger, Gertrudis. “Recuerdos del Dr. Federico Hanssen y del Instituto Pedagógico 1857-1919”. *Anales de la Universidad de Chile* 107-108 (1957): 95-108. Web, 14 jun. 2011.
- Myers, Jorge. “Un autor en busca de un programa: Echeverría en sus escritos de reflexión estética”. *Las brújulas del extraviado: para una lectura integral de Esteban Echeverría*. Alejandra Laera y Martín Kohan, comp. Rosario: Beatriz Viterbo Editora, 2006. 57-75.
- . “La revolución en las ideas: la generación romántica de 1837 en la cultura y en la política argentinas”. *Nueva Historia Argentina. Revolución, República,*

Confederación (1806-1852). Noemí Goldman, dir. Buenos Aires: Sudamericana, 1998. 381-445.

Narvaja de Arnoux. *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*.

Buenos Aires: Santiago Arcos, 2009 [2006].

---. *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. *Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos/SEMA, 2008.

---. “El análisis del discurso en el pensamiento gramatical ilustrado: Jovellanos lector de Condillac”. Arnoux, Elvira y Carlos Luis (comp.) *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Vol. 2, Historia de las Políticas e Ideas sobre el lenguaje en América Latina. Buenos Aires: Eudeba, 2003. 65-99.

---. “La reformulación de la *Grammaire* de Condillac en el *Curso de Humanidades castellanas* de Jovellanos: orientaciones pedagógicas y teóricas”. *Histoire, Epistemologie, Langage* XXIII.1 (2001): 127-151.

---. “Gramática nacional y pensamiento ilustrado: huellas de una travesía intelectual”. *Letterature d' America Ispanoamericana* XV.59. Sophie Fisher, coord. Roma, Buezoni Editore, 1995: 63-85.

Narvaja de Arnoux, Elvira y José del Valle. «Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo». *Spanish in Context* 7.1 (2010): 1-24.

Nava Contreras, Mariano. “Apuntes para una historia de la tradición clásica en Venezuela”. *Estudios clásicos* XXXIX.112 (1997): 129-136.

Nebrija, Antonio. *Gramática de la lengua castellana*. Estudio y edición de Antonio Quilis. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 1989.

- Nicoletti, María Andrea. "Los salesianos y la conquista de la Patagonia: desde Don Bosco hasta sus primeros textos escolares e historias oficiales". *Revista Tefros* 5.2 (2007): 1-24.
- Nocera, Pablo. "Renan y el dilema francés de la nación". *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 19.3 (2008): s/n. Web, 12 mar. 2011.
- Nora, Pierre. "La aventura de *Les lieux de memoire*". *Ayer* 32 (1998): 17-34.
- . *Pierre Nora en Les lieux de memoire*. París: Gallimard, 1984.
- Oliván Santaliestra, Laura y Daniel M. Sáez Rivera. "La instauración de la monarquía borbónica y sus consecuencias intelectuales: el impulso 'reformista' en el ámbito lingüístico y literario". *Res Diachronicae Virtual 3: Estudios sobre el siglo XVIII* (2004): 129-145.
- Oroño, Mariela. "La escuela pública uruguaya y el idioma nacional en dos períodos históricos: fines del siglo XIX y mediados del siglo XX". *Letras, Santa Maria* 21.42 (2011): 217-250.
- Ortega y Gasset, José. *Meditación del pueblo joven y otros ensayos sobre América*. Madrid: Alianza Editorial, 1995.
- Osorio Romero, Ignacio. *La enseñanza del latín a los indios*. México: UNAM, 1990.
- . "La retórica en la Nueva España". *Dispositio* 8.22-23 (1983): 65-86.
- . "Jano o la Literatura Neolatina de México (Visión retrospectiva)". *Humanistica Lovaniensia* (1981): 124-155.
- . *Colegios y Profesores jesuitas que enseñaron latín en Nueva España 1572-1767*. México: UNAM, 1979.
- Ossenbach Sauter, Gabriela. "La manualística escolar y la enseñanza de la Historia de la Educación". *Cuadernos de Historia de la Educación. El patrimonio histórico-*

- educativo y la enseñanza de la historia de la educación* 6 (2009): 41-51. Web, 8 Jul. 2011.
- . “Andrés Bello: discurso inaugural de la Universidad de Chile (1843)”. *Trasatlántica de educación* N° 5 (2008): 19-28. Web, 25 Mar. 2011.
- . “Prólogo”. *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. 9-11.
- . “La red Padre-Manes: una experiencia de integración de bases de datos y bibliotecas virtuales de manuales escolares europeos y latinoamericanos”. *Historia Caribe* 10 (2005): 145-153. Web, 14 agos. 2011.
- . “La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto MANES” (2000): 153-164. Web, 11 jul. 2011.
- Ossenbach Sauter, Gabriela y Miguel Somoza, eds. *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. Madrid: UNED, 2000.
- Oviedo, Gerardo. “Luciano Abeille y el idioma nacional de los argentinos”. *Idioma nacional de los argentinos. Lucien Abeille*. Buenos Aires: Colihue, 2005. 11-88.
- Palti, Elías. “Koselleck y la idea de *Sattelzeit*. Un debate sobre modernidad y temporalidad”. *Ayer* 53.1 (2004): 63-74.
- Parada, Alejandro E. *Los libros en la época del Salón Literario. El Catálogo de la Librería Argentina de Marcos Sastre (1835)*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras, 2008.
- Parodi, Claudia. “El lenguaje de las fiestas: arcos triunfales y villancicos”. *Destiempos* 14 (2008): 472-483.

- . "Tensión lingüística en la colonia: diglosia y bilingüismo". *Historia sociolingüística en México*. Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño, eds. México: El Colegio de México, 2008. 287-345.
- Pêcheux, Michel. *Les Vérités de La Palice*. París: Maspero, 1975.
- Pellettieri, Osvaldo. *Historia del teatro argentino en Buenos Aires. La emancipación cultural (1884-1930)*. Vol. II. Buenos Aires: Galerna, 2002.
- Pharies, David. *A Brief History of the Spanish Language*. London: The University Chicago Press, 2007.
- Pierini, Margarita. 2002. Historia, folletín e ideología en *Los misterios del Plata* de Juana Manso. En *Nueva Revista de Filología Hispánica*, L., N°2: 457-488.
- Piglia, Ricardo. *La Argentina en pedazos*. Buenos Aires: La Urraca, 1993.
- . "Notas sobre Facundo". *Punto de vista* 3. 8 (1980): 15-18.
- Pineda Franco, Adela. "Los aportes de Ángel Rama al estudio del modernismo hispanoamericano". *Revista de crítica literaria latinoamericana* 51 (2000): 53-66.
- Pinto Rodríguez, Jorge. "Jesuitas, Franciscanos y Capuchinos italianos en la Araucanía (1600-1900)". *Revista Complutense de Historia de América* 19 (1993): 109-147.
- Poblete, Juan. "El Castellano: La nueva disciplina nacional". *Literatura chilena del siglo XIX: entre públicos lectores y figuras autoriales*. Santiago de Chile: Cuarto propio, 2003. 209-266.
- . "Trayectoria crítica de Ángel Rama: la dialéctica de la producción cultural entre autores y públicos". *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Daniel Mato, coord. Caracas: CLACSO, 2002. 235-246.

- . "Literatura, discurso y legitimidad: la polémica de José Joaquín Mora y Andrés Bello". *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales* 14/15 (1999-2000): 145-171.
- Pozuelo Yvancos, José María: "Canon: ¿estética o pedagogía?". *Ínsula* 600 (1996): 3-4. Web, 5 jul. 2010.
- Puech, Christian. "Manuélistation et disciplinarisation des savoirs de la langue". *Les Carnets du Cediscor* 5 (1998): 15-30. Web, 29 Jul. 2011.
- Puelles Benítez, Manuel. "Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento". *Historia de la educación* 19 (2000): 5-11.
- . "La política escolar del libro de texto en la España contemporánea". *Avances en supervisión educativa* 6 (2007): s/n. Web, 21 agos. 2011.
- Puigrós, Adriana. *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna, 2006.
- Rama, Ángel. *La ciudad letrada*. Hanover, Nueva Jersey: Ediciones del Norte, 1984.
- . "La modernización literaria latinoamericana (1870-1910)". *Hispanica* XII.36 (1983). Saúl Sosnowski, dir. 3-19.
- Rama, Germán. "Educación y sociedad en América latina". *Revista de Educación* 101, OEA (1987). 45-66.
- Ramos, Jorge Abelardo. *Revolución y contrarrevolución en la Argentina*. T. I. Buenos Aires: Plus Ultra, 1965.
- Ramos, Julio. *Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Registro Oficial del Gobierno de Buenos Aires. Libro décimo-quinto*. Buenos Aires: Imprenta del Estado, 1836. Web, 12 jun. 2012.

- Reyes, Alfonso. "Las nuevas artes". 1959. *Los trabajos y los días [1934-1944]. Obras completas*, Tomo IX. México: FCE, 1959. 400-403.
- . *El deslinde: prolegómenos a la teoría literaria*. 1944. México: FCE, 1983.
- Ricoeur, Paul. *La Memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Rilla, José. "Historias en segundo grado. Pierre Nora y los lugares de la memoria". *Pierre Nora en Les lieux de memoire*. Pierre Nora. París: Gallimard, 1984. 5-18.
- Rivas Sacconi, José Manuel. *El latín en Colombia. Bosquejo histórico del Humanismo colombiano*. 1949. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1993.
- Rodríguez Valdivieso, Ciríaco. "El codicilo de los estudiantes de latinidad o resumen de correspondencias latinas de las Principales oraciones castellanas, llamado comúnmente platiquillas". Buenos Aires: Imprenta de la Independencia, 1833.
- Roig, Arturo Andrés. "Materialismo, darwinismo, positivismo. Diferencias y semejanzas. Por Pedro Scalabrini". *CUYO. Anuario de Filosofía Argentina y Americana* 3 (1967): 171-174.
- Rojas, Fernández Javier. *Gramática y clases de palabras en la lingüística venezolana del siglo XIX*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, 2007.
- Romera-Navarro, Miguel. "La defensa de la Lengua española en el siglo XVI". *Bulletin Hispanique* 31.3 (1929): 204-255. Web, 12 Jul. 2012.
- Rosenblat, Ángel. *El español de América*. Selección, prólogo, cronología y bibliografía de María Josefina Tejera. Caracas: Ayacucho, 2002.
- . *Las generaciones argentinas del siglo XIX ante el problema de la lengua*. *Revista de la Universidad de Buenos Aires* (Facultad de Filosofía y Letras – Instituto de Filología Hispánica "Dr. Amado Alonso") 4 (1960).

- . "Las ideas ortográficas de Bello". *Estudios gramaticales. Obras completas*. T. V. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, 1951. IX-CXXXVIII.
- Rossal, Marcelo y Rubén Tani. "Etnografía del futuro: Francisco Piria y el socialismo progresista del siglo XXI". *Anuario Antropología Social y Cultural en Uruguay*. Montevideo: Nordan, 2003. 73-82.
- Ruiz Pérez, Pedro. "Sobre el debate de la lengua vulgar en el Renacimiento". *Criticón* 38 (1987): 15-44.
- Saab, Jorge y Carlos A. Suárez. "La invención de López. El 'Manual de la Historia Argentina' de Vicente Fidel López". *Clío & Asociados* 3 (1998): 60-74.
- Safford, Frank. "Política, ideología y sociedad". *Historia de América Latina. 6. América Latina independiente, 1820-1870*. Leslie Bethell, ed. Barcelona: Crítica, 1991 [1985]. 42-104.
- Salvadores, Antonino. *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, 1941.
- Salvatore, Ricardo. "Consolidación del régimen rosista (1835-1852)". *Nueva Historia Argentina. Revolución, República, Confederación (1806-1852)*. Noemí Goldman, dir. Buenos Aires: Sudamericana, 1998. 323-380.
- Sánchez Albornoz, Nicolás. "De las lenguas amerindias al castellano. Ley o interacción en el período colonial". *Rumbo a América: gente, ideas y lengua*. México: El Colegio de México, 2006. 143-173.
- Sánchez Ferlosio, Rafael. *La hija de la guerra y la madre de la patria*. Barcelona: Destino, 2002.

- Sánchez García, María Remedios. *Controversias sobre la situación de la lengua española a finales del siglo XIX. Valera frente a Cuervo*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2006.
- Sanguinetti, Horacio. *Breve historia del Colegio Nacional de Buenos Aires*. Buenos Aires: Juvenilia, 2006.
- Sarlo, Beatriz. "Prólogo a la edición en español. Raymond Williams: del campo a la ciudad". *El campo y la ciudad*. Raymond Williams. Argentina: Paidós, 2001. 11-22.
- Sarmiento, Domingo Faustino. *Discurso presentado para su recepción en el Instituto Histórico de Francia (sic)*. Valparaíso: Imprenta Europea, 1848.
- . *Recuerdos de provincia*. Prólogo de Susana Zanetti y Margarita B. Pontieri. Barcelona: AGEA, 2001.
- . *De la Educación popular*. Santiago: Imprenta de Julio Belin I Compañía, 1849.
- . *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas*. España: Planeta, 2000.
- Sarmiento, Ramón. "Antonio de Nebrija y la lingüística en la época del descubrimiento". *La lingüística española en la época de los descubrimientos*, Actas del coloquio en honor del profesor Hans-Josef Niederehe, Treveris, 16-17 de junio de 1997. Beatrice Bagola, coord. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 2000. 157-153.
- Sastre, Marcos. *Lecciones de Gramática Castellana*. Buenos Aires: Igon Hermanos, 1885.
- Scarano, Mónica. "La polémica entre Sarmiento y Alberdi: un debate cultural". Hugo Biagini, Mónica Scarano y María Elena Paulinelli. *Homenaje a Domingo Faustino Sarmiento. Premio Municipal de Literatura "Luis José de Tejada"*-1988. Córdoba: EMCOR, 1990.

- Schmit, Roberto. "El comercio y las finanzas públicas en los Estados provinciales". *Nueva Historia Argentina. Revolución, República, Confederación (1806-1852)*. Noemí Goldman, dir. Buenos Aires: Sudamericana, 1998. 125-157.
- Schütz, Günter. "El filólogo danés Madvig y los colombianos Caro y Cuervo". *Thesaurus XLII.1* (1987): 1-22.
- Selva, Juan B. *Trascendencia de la Gramática de Bello y estado actual de los estudios gramaticales*. Buenos Aires: Kapelusz, 1950.
- Serrano, Sol. "La ciudadanía examinada: el control estatal de la Universidad en Chile (1810-1870)". Annino, Antonio y François-Xavier Guerra, coords. *Inventando la nación. Iberoamérica. Siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. 550-564.
- . *Universidad y nación: Chile en el siglo XIX*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1994.
- "Sesión de 14 de noviembre de 1828". *Sesiones de los cuerpos legislativos de Chile*. T. XVI (1828): 421. Tomado de *La Clave 1827-1828*. Web, 13 oct. 2012.
- Shumway, Nicolás. "La nación hispanoamericana como proyecto racional y nostalgia mitológica: algunos ejemplos de la poesía". *Revista Iberoamericana LXIII*. 178-179 (1997): 61-70.
- . *La invención de la Argentina. Historia de una idea*. 1991. Buenos Aires: Emecé, 2002.
- Silva Castro, Raúl. "Portales y la fundación de "El Araucano" (1830-77)". *Prensa y Periodismo en Chile (1812-1956)*. Ediciones de la Universidad de Chile, 1958. 167-176.
- . *Ideas y confesiones de Portales*. Santiago: Editorial del Pacífico, 1954. Web, 14 set. 2011.

- Spivak, Gayatri. "World system & the creole". *Narrative* 14.6 (2006): 102-112.
- Spregelburd, Roberta Paula. "Las políticas del Consejo Nacional de Educación acerca del texto escolar (1881-1916)". *El control de la lectura: los textos escolares bajo la supervisión del Estado Nacional (1880-1970)*. María Cristina Linares y R. Paula Spregelburd. Argentina: Universidad Nacional de Luján, 2004. Web, 20 agos. 2011.
- Stenzel, Hartmut. "La construcción de épocas clásicas en las literaturas francesa y alemana: orígenes y funciones". *Historia literaria / Historia de la literatura*. Leonardo Romero Tobar. España: Ed. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004. 189-207.
- Stuven, Ana María. "El exilio de la intelectualidad argentina: polémica y construcción de la esfera pública chilena (1840-1850)". *Historia de los intelectuales en América Latina*. Carlos Altamirano, dir. Buenos Aires: Katz, 2008. 412-440.
- . "Una aproximación a la cultura política de la elite chilena: concepto y valoración del orden social (1830-1860)". *Estudios Públicos* 66 (1997): 259-311.
- Suárez, Marcela Alejandra. *Landívar y Virgilio. La hipertextualidad de la Rusticatio Mexicana*. Argentina: Universidad de Buenos Aires, 2005.
- . *José Manuel Peramás. LAVDATIONES QVINQVE*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional de la República Argentina, 2005.
- Subercaseaux, Bernardo. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*. Vol. 1 (1810-1900), Tomo II: *Fin de siglo: la época de Balmaceda*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1997.
- . *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*. Vol. 1 (1810-1900), Tomo I: *Sociedad y cultura liberal en el siglo XIX*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1997.

- Tarnassi, José. "Prelusión al curso de literatura latina del año 1899". *Revista de Derecho, Historia y Letras*. T. III (1899): 360-383.
- Tedesco, Juan C. *Conceptos de sociología de la educación*. 1980. Buenos Aires: CEAL, 1991.
- . *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar, 1986.
- Tejera, María Josefina. "La decadencia del latín como lengua del saber en Venezuela". *Praesentia. Revista venezolana de estudios clásicos* 1 (1995): 359-380.
- Terán, Oscar. *Vida intelectual en el Buenos Aires de fin de siglo (1880-1910). Derivas de la "cultura científica"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Tiana Ferrer, Alejandro. "La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el proyecto MANES". Madrid: UNED, 1999. Web, 6 jul. 2011.
- Torrecillas, Graciela. "Pedro De Angelis-Esteban Echeverría: una polémica diez años después del Salón Literario de 1837" [online *La página de Tomás Abraham*]. Consulta, 12 dic. 2012.
- Urello, Antonio. *Verosimilitud y estrategia textual en el ensayo hispanoamericano*. México: Premiá Editora, 1986.
- Uría Varela, Javier. "*Classicus adsiduosque scriptor* (Gell. XIX.8.15)". *Estudios Clásicos* 40.113 (1998): 47-58. Web, 12 jul. 2012.
- Valenzuela Van Treek, Esteban. *La voz terrible: Infante y el Valdiviano Federal*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Bolivariana, 2008.
- Valera Candel, Manuel. "Actividad científica realizada por los liberales españoles exiliados en el Reino Unido: 1823-1833". *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia* LIX.1 (2007): 131-166.

- Varela, Juan Cruz. "Literatura Argentina. Carta inédita de don Juan C. Varela al señor don Bernardino Rivadavia sobre la manera de traducir los poetas latinos y especialmente á Virgilio –por don Juan C. Varela". *Revista del Río de La Plata. Periódico mensual de Historia y Literatura de América*. III.11 (1871): 403-418.
- Vázquez Villanueva, Graciana. "Una política lingüística en el callejón: Hacer la nación, unificar la lengua en Argentina (1890-1900)". *Lenguaje* 34 (2006): 97-123.
- Vendel Heyl, Luis Antonio. *Sumario de la historia de Grecia i de Roma: hecho con el objeto de enseñar la versión del castellano al latín i precedido de un índice general de la sintaxis de D. Francisco Bello*. Santiago: Impr. Chilena, 1848.
- Vial, Gonzalo. *Historia de Chile (1891-1973)* Vol. 1, T. 1. Santiago de Chile: Editorial Santillana del Pacífico, 1981.
- Villalaín Benito, José Luis. *Manuales escolares en España. Tomo III. Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)*. Madrid: UNED, 2002.
- . *Manuales escolares en España. Tomo II. Libros de texto autorizados y censurados (1833-1874)*. Madrid: UNED, 1999.
- . *Manuales escolares en España. Tomo I. Legislación (1912-1939)*. Madrid: UNED, 1997.
- Wasserman, Fabio. "La *Generación de 1837* y el proceso de construcción de la identidad nacional argentina". *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"* 3.15 (1997): 7-34.
- Weinberg, Gregorio. *Ley 1420. Debate parlamentario*. Buenos Aires: CEAL, 1984.
- . "Domingo F. Sarmiento y José P. Varela. Hacia la educación popular". *Sur* 341 (1977): 81-79. Web, 14 mar. 2011.
- Williams, Raymond. *Marxismo y literatura*. 1977. Barcelona: Península, 1997.

- . *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y de la sociedad*. 1975. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión 2003.
- . *El campo y la ciudad*. 1973. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- . “El análisis de la cultura”. *La larga revolución*. 1961. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2003. 51-77.
- Wodak, Ruth y Michael Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa, 2003[2001].
- Zamora Salamanca, Francisco José. “Variedades nacionales del español estándar (con algunas reflexiones sobre los casos de Argentina y Chile)”. XXVe CILPR Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, Innsbruck, 3 – 8 septembre 2007, Vol. 3. Maria Iiescu, Heidi Siller-Runggaldier y Paul Danler, eds. Berlín, New York: De Gruyter, 2010. 737–746.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. “La gramática general en España. La lexicología en el *Curso elemental de la lengua española* (1854) de I. Fernández Monje”. *Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística*. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL, La Laguna (Tenerife), 22-25 de octubre 2003, II. Cristóbal Zumbado *et al*, eds. Madrid: Arco Libros, 2004. 1655-1664.
- Zanetti, Susana. “Religación. Un modo de pensar la literatura latinoamericana”. En *Eldorado* I, 1 (1994): 5-8.
- . “Modernidad y religación: una perspectiva continental (1880-1916)”. *América Latina: Palabra, Literatura e Cultura*, 2: Emancipação do Discurso. Ana Pizarro, org. Sao Paulo: Memorial da América Latina, Unicamp, 1994. 489-534.
- . “Perfiles del letrado hispanoamericano en el Siglo XVII”. *AISO. Actas III* (1993): 215-222.
- Zavala, Iris. *Discursos sobre la invención de América*. Atlanta: Rodopi, 1992.

Zeballos, Estanislao S. *Revista de Derecho, Historia y Letras*. T. I (1898): 5-7

Zubieta, Ana María, ed. 2000. *Cultura popular y cultura de masas*. Buenos Aires, Paidós.

Zum Felde, Alberto. *La literatura del Uruguay*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1939.

Índice

Agradecimientos	2
Introducción	4
Capítulo 1: De antiguos y modernos: los antecedentes de la cuestión del latín en la América Hispana post-independentista.....	10
1.1. Contacto y alternancia entre el latín y el español en las colonias americanas.....	11
1.1.1. El derrotero del latín.....	13
1.2. Modalidades de supervivencia y reelaboración del latín en las repúblicas (Hispano)americanas del Cono Sur: algunas reflexiones teóricas.....	41
1.2.1. Objetivos generales.....	43
1.2.2. Objetivos específicos.....	44
1.2.3. Hipótesis.....	45
1.3. El objeto de análisis: la gramática pedagógica latina.....	47
1.4. La lengua latina entre el manual y la gramática escolar.....	73
1.4.1. La investigación sobre los manuales escolares.....	74
1.4.2. La gramática escolar latina.....	92
1.5. Observaciones finales.....	96
Capítulo 2: Tradición y nación: la incidencia de la dinámica social y letrada en la fundación de una cultura (hispano)americana.....	97
2.1. Núcleos conceptuales de intersección: Tradición – Memoria – Historia.....	98
2.1.1. Los usos del pasado: aproximaciones teóricas.....	100
2.1.2. La tradición: un mecanismo de recodificación del pasado.....	103
2.1.3. La dialéctica Memoria/Historia.....	111

2.1.4. Observaciones finales.....	115
2.2. Apuntaciones históricas.....	117
2.2.1. Los “orígenes” de la República en Chile y en el Río de la Plata y la instrumentalización del sistema escolar.....	117
2.2.2. Chile: un modelo de república.....	122
La república temprana.....	122
La república liberal.....	130
2.2.3. Al otro lado de la Cordillera.....	135
La puesta en marcha de la nación: el movimiento romántico del Río de la Plata.....	139
La “organización” de la nación (1852-1880): la oligarquía liberal y su proyección del ideario romántico.....	153
Argentina entre 1880 y el Centenario: la consolidación del orden conservador y la construcción de la nacionalidad.....	170
Capítulo 3: Una “centella de la libertad civil”: el papel de la <i>Gramática latina</i> de Bello en la construcción de la nación republicana.....	188
3.1. El lugar del latín en la reforma cultural chilena post-independentista.....	189
3.2. La <i>Gramática latina</i> de los Bello como artefacto lingüístico del aparato estatal republicano.....	194
3.3. Reformulaciones de la <i>Gramática latina</i> : lineamientos teóricos-metodológicos..	197
3.4. Las reescrituras del texto fuente.....	204
3.4.1. La piedra basal: <i>Gramática latina</i> de Francisco Bello.....	208
3.4.2. La edición de 1847.....	217

3.4.3. La segunda edición de la <i>Gramática latina</i> y la <i>Gramática castellana</i> de Bello: textos en diálogo.....	222
Puntos de contacto.....	224
3.4.4. La tercera edición.....	235
3.4.5. La última edición.....	238
3.4.6. Otras reformulaciones.....	243
3.5. El canon ejemplar en la <i>Gramática Latina</i>	247
3.6. Observaciones finales.....	253
Capítulo 4: Continuidades y rupturas: la tradición gramatical y la cultura clásicas latinas en la Argentina del siglo XIX.....	257
4.1. El lugar del latín en el ámbito rioplatense del siglo XIX.....	258
4.2. Un diálogo con la tradición clásica en la Argentina del siglo XIX: desplazamientos e intersecciones.....	265
4.3. Un cambio de rumbo en la enseñanza gramatical del latín: la perspectiva histórico-comparada en el Río de la Plata.....	305
4.3.1. Un científico en el Río de la Plata: Matías Calandrelli y la ciencia gramatical.....	308
4.3.2. Gramática latina tradicional y gramática latina filológica: un duelo teórico-metodológico.....	311
4.3.3. Observaciones finales.....	319
4.4. La cosmovisión de Lucien Abeille acerca del latín y la lengua nacional en su <i>Gramática latina</i>	321
4.4.1. La <i>Gramática latina</i>	324
Aproximaciones a la configuración discursiva del prefacio.....	330

Aproximaciones a la configuración retórica de los prefacios.....	332
4.4.2. Otras aproximaciones.....	337
4.4.3. Observaciones finales.....	340
Conclusiones.....	342
Bibliografía.....	347