

la labor historiográfica (fue el introductor del método histórico), nuevamente aquí fue un esteta. Criticó sistemáticamente la deshumanización promovida por el paradigma cientificista y positivista en auge para defender el estilo artístico en la historiografía, siguiendo el modelo idealista de *Los héroes* de Carlyle y del romanticismo francés. Bruno discute con acierto la recepción de la obra histórica de Groussac; ésta, evidentemente, se distancia de la historiografía liberal y nacionalista al modo mitrista. Sin embargo para la autora el estilo biográfico elegido por Groussac “respondió a una suerte de excusa argumentativa para abordar una época” al mismo tiempo que los “aventureros y letrados” que biografó se parecieron demasiado a sus personajes de ficción y a sí mismo y pudieron haberle servido para pensar su propio itinerario vital (p. 211). La colocación de Groussac por fuera del gran relato Generación del '80 es resuelta por Bruno en clave biográfica, pero sería explicable en el contexto del Modernismo, a cuyos exponentes incluso auspició desde *La Biblioteca* aunque sin identificarse con ellos.

Paul Groussac, cruel y arrogante, no fue un maestro predispuesto a formar discípulos en la práctica y al final de su trayectoria consideraba que sus prédicas habían sido poco efectivas, a pesar de que tanto Borges, como Alfonso Reyes y el mismo Darío reconocieron su magisterio. La ceguera de Groussac parece haber sido más que física. En las “Consideraciones finales” dice Bruno que lo más llamativo es “el hecho de que Groussac no haya sido parte de un grupo de ejecutores de un proyecto cultural, principalmente porque en ningún momento reconoció a sus interlocutores como pares” (p. 221). Entrado el siglo XX, y en el contexto de la profesionalización de las disciplinas, el francés quedó “desactualizado”: “Había bregado por el mismo especialismo intelectual que terminó por asfixiar a personajes que respondían a sus mismas características. Como él, otros actores que podían rotularse como “hombres de cultura” perdían preeminencia en la nueva realidad, no eran especialistas en ninguno de los terrenos por los que deambulaban.” (p. 226). Bruno ve la “fragmentaria recepción” de la obra de Groussac como un enigma que intenta explicar por su extranjería, por su rechazo de una escritura funcional a fines identitarios o nacionalistas, o por su actitud personal, soberbia, petulante y narcicista. Borges dijo que Groussac no podía no quedar. Bruno lo refuta: si se piensa en el canon nacional y oficial (escolar) y en la difusión de su obra, Groussac no quedó; “quizás deban buscarse reivindicaciones más enérgicas del personaje en los márgenes de los cursos principales de la cultura argentina”, dice la autora (p. 228). El acercamiento a Groussac facilitado por esta biografía abrirá seguramente nuevas interpretaciones de su marginalidad con respecto al canon nacional. Será recomendable entonces atender al magisterio del francés según escritores como Borges, Darío o Reyes; y recordar que Groussac fue maestro del *estilo* en una sociedad racionalizada y en vías de masificación.

Florencia Bonfiglio

* Bombini, Sergio. *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004.

Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960), la tesis doctoral de Gustavo Bombini, docente e investigador del campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en las Carreras de Letras de diversas Universidades Argentinas, puede considerarse y así lo señala su autor un trabajo fundacional en el área. Esta tesis ahora publicada se presenta a sus lectores en el marco de una escena académica en la que estaban ausentes trabajos que intentaran dar cuenta de la compleja red que une a la literatura con las prácticas de enseñanza desde una perspectiva histórica.

Bombini se ocupa de reconstruir y analizar con exhaustividad la trama social, histórica y cultural que ha dado forma a la literatura como disciplina escolar en la Argentina. En un arco temporal que va desde los momentos inaugurales de la escuela secundaria argentina, a fines del siglo XIX, hasta llegar a los años sesenta, se va recortando un campo disciplinar autónomo en el curriculum escolar en cuya constitución intervienen procesos históricos y sociales, operaciones ideológicas y programas culturales que ponen en evidencia en primer lugar el carácter conflictivo y no neutral de la configuración de una materia escolar y en un mismo eje sus fuertes vínculos con los debates del campo literario argentino.

Tanto la teoría crítica del curriculum como los marcos de referencia históricos que intentan dar cuenta de la formación de las disciplinas escolares han puesto de relieve que no es posible entender el curriculum como una entidad neutral o como un elemento “dado”, sino que

sólo se lo puede ver en su historicidad, como una creación social. Desde la Historia del currículum, Ivor Goodson ha indicado la importancia de analizar la constitución histórica de las asignaturas escolares en tanto *“La escuela siempre ha sido un ‘terreno de enfrentamiento’ donde las fuerzas sociales e influencias de diversos grupos sociales han luchado para conseguir que se diera prioridad a sus propósitos”*. *Lejos de ser un recorte neutral y racional del conocimiento considerado más valioso, el currículum actualiza los conflictos sociales en el terreno educativo y puede verse como “portador y distribuidor de prioridades sociales”*. Una perspectiva que nos aleja de la idea del currículum como un bloque unívoco y homogéneo y que nos indica que en su misma configuración y cambio intervienen lógicas contradictorias y para nada unilaterales.

Justamente, esta es la sinuosa trama que nos presenta Bombini al tiempo que hace evidente las múltiples dimensiones que se ponen en juego a la hora de reconstruir una disciplina. Así, uno de los aportes centrales de este trabajo es ampliar la mirada sobre la conformación de la disciplina hacia dos direcciones. En primer lugar, la tesis no sólo da cuenta de un recorrido por los documentos que históricamente han intentado circunscribir la asignatura: planes de estudio, programas, documentos oficiales, así como otros materiales en los que es posible reconstruir la conformación de un conocimiento escolar literario, como pueden ser los manuales, sino que va más allá e incorpora como una variable clave para esta historización a la compleja lógica de la práctica. A la mirada restringida y simplificadora que podría detenerse en la linealidad de los cambios de planes de estudio, Bombini le opone la reconstrucción de una “trama polifónica”, como él la denomina, en la que no sólo escuchamos la voz oficial de los documentos sino que va dando lugar a la aparición de otros actores y otras prácticas que tensionan con la prescripción curricular.

La tesis hace un primer recorrido por las transformaciones de los programas de estudio desde la fundación de los primeros Colegios Nacionales inscribiendo esos cambios en polémicas más amplias, en el contexto de debates ideológicos que articulan con debates en el mismo campo literario. Sin embargo, este recorrido es una primer recorte que cobra espesor con la heterogeneidad de voces y de prácticas que mantienen puntos de contacto y sobre todo de controversia con la prescripción oficial. En este punto es que la tesis muestra su novedad en relación a los paradigmas que pone en juego a la hora de construir su objeto. Además del exhaustivo relevamiento de las fuentes oficiales, Bombini acude a una heterogénea gama de fuentes no tradicionales para la investigación en el área, documentos orales y escritos que dan cuenta de lo que sucedía en las aulas más allá de las prescripciones: entrevistas a profesores de literatura, legajos, propuestas de clase o memorias de profesor, como en el caso de los profesores José Fernández Coria y Emilio Alonso Criado, quienes en sus autobiografías dan cuenta de los sutiles y esquivos pormenores de la práctica, de sus dilemas, estrategias y desplazamientos respecto de la letra oficial.

Esta trama de voces múltiples es la que permite entonces relevar la zona difusa y contradictoria de la práctica, reconstruir aquello que en la cotidianeidad escolar ha ido conformando un lugar posible y una tradición de la literatura en la escuela, unas prácticas y unos saberes escolares en torno a la literatura específicos y que van más allá de las prescripciones. Ese “más allá” justamente es uno de los puntos de anclaje centrales de la tesis, todo un conjunto de prácticas “alternativas” a las líneas hegemónicas, a los trazos gruesos de la prescripción oficial y que Bombini trae a la superficie a la manera de un genealogista de los “saberes sujetos” de Foucault², saberes descalificados por “no científicos” o ingenuos. La etnografía como metodología de investigación permite que esos saberes “desprestigiados” del profesor sean retomados por Bombini desde las entrevistas a trece profesores para avanzar hacia la reconstrucción del “habitus” del profesor de letras, hacia los “modos de hacer” del docente en la práctica. Esta atención a la cotidianeidad del aula es la que da la pauta para un entendimiento de tradiciones arraigadas en la enseñanza de la literatura y sus complejas relaciones con el conocimiento académico, las “transposiciones” del currículum oficial y los libros de texto.

Asimismo, este movimiento hacia una historia de las prácticas de enseñanza de la literatura permite reconocer un campo autónomo de problemas en torno a una práctica de contornos sumamente específicos. Frente a un reduccionismo que viera a la literatura en la escuela como una mera “adecuación” al contexto escolar de saberes legitimados por la academia, esta tesis pone de relieve el espesor de la “doble lógica” que constituye la producción de conocimiento escolar literario. La constitución de un saber sobre la literatura aparece atrave-

1 Goodson, Ivor. *Historia del currículum*, Barcelona, Ed. Pomares-Corredor, 1995.

2 Foucault, Michel. *Genealogía del racismo*, La Plata, Altamira, 1996.

sada por un lado por la propia dimensión de práctica sociocultural de la literatura, con sus convenciones y regulaciones sociales, y por otro por la lógica específica de las prácticas escolares. La tesis aporta entonces un valioso recorrido por estos “campos cruzados”, el literario y el pedagógico, con sus propios procesos de transformación y consolidación y las maneras complejas en que se articulan en torno a debates culturales más amplios, postulando una rica ampliación del campo de los estudios literarios hacia una zona no siempre considerada con la suficiente atención por los especialistas en letras.

En este mismo sentido de continuidad entre campos es que la tesis le da fundamental relieve a una figura de envergadura Latinoamérica: el dominicano Pedro Henríquez Ureña, crítico y profesor de enorme influencia en los debates pedagógicos de América Latina. Henríquez Ureña forma parte de ese grupo de “literatos en función pedagógica”, como los llama Bombini, entre los que se incluyen otras figuras del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Buenos Aires, como Amado Alonso. Estos “literatos pedagogos” constituyen un puente esencial entre los campos cruzados de la literatura y la educación y revelan un momento interesante de articulación entre dos ámbitos desencontrados a lo largo de la historia.

La tesis retoma en diversas ocasiones la variada trayectoria de Henríquez Ureña para reconocer en ella los debates históricos claves en torno a la enseñanza de la literatura. Así, reconocemos cómo las preocupaciones pedagógicas del dominicano se remontan a principio de siglo, en su intervención en una polémica fundamental, de alcance Latinoamericano, sobre el conocimiento escolar literario y sobre los saberes teóricos de referencia para la disciplina. Desde los primeros programas redactados por Calixto Oyuela en 1884 para los Colegios Nacionales en Argentina, se reconoce una tensión entre la retórica y la historiografía como ejes articuladores del conocimiento a enseñar. En este sentido, el programa de Oyuela, redactor además del primer manual de Teoría literaria pensado para la enseñanza, estaba organizado de manera visible a partir de la tradición retórica, evidente en la “Literatura preceptiva” que abría el curriculum. Por otra parte, proponía un canon de lecturas centrado en la literatura española, prelude necesario, desde el hispanismo de Oyuela, para el estudio de las literaturas de los “estados iberoamericanos”, consideradas como un incipiente capítulo de la extensa tradición española. Pese a que con Oyuela se inicia la progresiva nacionalización del curriculum de literatura a partir de la inclusión de la historiografía como uno de los ejes articuladores, es notable la orientación retórica y fuertemente prescriptiva del programa, que intenta fundar una tradición al tiempo que quiere precaver a los alumnos de los “vicios” y “peligros” de la producción literaria contemporánea a partir del aprendizaje de la preceptiva literaria.

En este marco, Pedro Henríquez Ureña tendrá una participación fundamental en el desplazamiento de la retórica y el “triumfo” definitivo de la historia literaria como integrante de la Comisión de reforma curricular convocada por el Ministerio de Instrucción pública Argentino en 1936. La comisión será la encargada de dar a los programas su perfil definitivo y marcará durante décadas la enseñanza de la literatura en la Argentina. Sin embargo, las posiciones del profesor Henríquez Ureña respecto de la retórica se remontan a principios de siglo. Bombini recupera los debates en los que el polemista, en ese momento en México, va a desechar desde una posición antipositivista la posibilidad de que exista una “base científica” para la enseñanza de la literatura en forma de “reglas de aplicación como lo hacía la ya muerta Preceptiva, la Retórica y Poética de la pedagogía escolástica”. En lugar de dictar reglas sobre el arte, el dominicano afirma que es necesario privilegiar la lectura y la escritura como modos de conocimiento de la literatura. Es el acceso directo a los libros el que debe colocarse como eje para la enseñanza y no el aprendizaje de “nomenclatura arcaica, de la cual con el tiempo no subsiste sino un vago recuerdo que provoca risa”. Por otro lado, el carácter histórico de la literatura será otra de sus preocupaciones que lo llevará, con espíritu renovador, a dar un lugar privilegiado en los programas a la producción contemporánea, por ejemplo al Borges vanguardista de la década del 20. Asimismo, en la reorganización del curriculum de 1936, la intervención de Henríquez Ureña dará un viraje latinoamericano a los programas con la inclusión de textos y autores hasta ese momento no considerados.

Esta postura del crítico y profesor es visible no sólo en su participación en los debates americanos de la época sino, como lo analiza en detalle Bombini, en su propia práctica docente en la escuela secundaria, en la formación de profesores en nivel terciario y en la redacción de programas y libros para la escuela. La importancia central de la lectura directa de las obras y de los ejercicios de composición antes que el énfasis en una enseñanza de corte “teorista” o enciclopedista es uno de los aspectos de gran innovación y productividad didáctica que colocan a Henríquez Ureña en un lugar heterodoxo en relación a las líneas oficiales que hegemonizarán el campo educativo, vinculadas a un enciclopedismo memorístico

de corte historicista. Por otro lado, su misma posición “transversal” como especialista en literatura y como profesor secundario y terciario establece una continuidad entre los campos que, como señala Bombini, tendrá efectos modernizadores interesantes en la historia de la disciplina.

Esta tesis, en definitiva, invita a sus lectores a recorrer una historia que desmiente la ficción universalizadora de los programas y planes de estudio y a los enfoques que fácilmente reducen las prácticas educativas a esa única dimensión. Lejos de esto, Bombini nos muestra esos “arrabales” poblados de experiencias, prácticas y discursos alternativos hasta ahora desconocidos y olvidados. Lo hace desde un recorrido por voces más reconocidas como las de Amado Alonso o Henríquez Ureña, sobre las que no se había ahondado en sus aspectos político pedagógicos, y por aquellas otras decididamente olvidadas por las totalizaciones teóricas e historiográficas, como las de profesores, inspectores o docentes preocupados en registrar y reflexionar sobre su práctica, que ahora salen a la luz para desmentir la aparente uniformidad del curriculum.

Como un genealogista, Bombini rescata esa memoria de los enfrentamientos y las luchas entre saberes y abre un rico camino para los estudios literarios en una zona abandonada por los prejuicios académicos y las simplificaciones conceptuales.

Sergio Frugoni

* Quiroga, Horacio. *Obras V. Diario y Correspondencia*, coeditores: Jorge Lafforgue y Pablo Rocca, Buenos Aires: Losada, 2007, 552 p.

Una de las imágenes más difundidas de Horacio Quiroga —aunque no por eso menos cierta— es la de un hombre introvertido, callado y excéntrico que, en su gesto de renuncia a la urbanidad que impartía la ciudad de Buenos Aires, se dirige a Misiones con el afán de explotar algodón, destilar alcohol de naranjas y construir sus propios objetos. Gesto vivido como destierro del que surge la escritura como una suerte de catarsis, como vehículo poético y estructurante de su génesis artística. Otra de las imágenes que más aporta a la figura de escritor es la de un hombre que reflexionaba continuamente sobre su oficio (el de ser escritor y patrón/mensú en sus tierras misioneras), que pensaba en el continuo perfeccionamiento de su técnica narrativa.

Con estas imágenes como corolario, celebramos la aparición del quinto y último tomo de las Obras completas de Horacio Quiroga editado por Jorge Lafforgue y Pablo Rocca: *Diario y Correspondencia*. Un tomo que nos permite acceder a las confesiones más íntimas de un Quiroga que, por un lado, fracasa como dandy en su viaje modernista en *Diario de viaje a París* —que había sido publicado en 1949 y 1950 por Emir Rodríguez Monegal y que la Editorial Losada volvió a publicar en el 2000. En la reciente edición, nos encontramos con el aporte valiosísimo e ineludible de las notas de Rodríguez Monegal, de las correcciones que de esa edición hizo Roberto Ibáñez y de los cambios que hicieron Lafforgue y Rocca, “intervención que ha optado ante todo por ser respetuosa del original” — (además de las dos notas que desde París envía a la revista *La Reforma* de Salto) y, por otro, muestra una intimidad que viene y va, que se sostiene en sí misma y se repliega, que se dice y se justifica en términos de profesionalidad, que se somete a juicio y enjuicia lapidariamente, que se esconde en los ojos bellos de una mujer y se preocupa por las dolencias de pequeños hijos: más de 350 cartas enviadas entre los años 1902 y 1937 —que habían sido editadas de un modo parcial por diversas personas y que, si bien, es la primera vez que toda esa correspondencia queda reunida en un mismo volumen, el tomo no se precia de estar completo, puesto que existen, por ejemplo, cartas que Quiroga le escribió a su segunda esposa que actualmente permanecen “en rigurosa custodia”; o conjuntos más amplios de correspondencias que los que figuran en el tomo, como es el caso de las dirigidas a Monteiro Lobato—.

El volumen de cartas está organizado del siguiente modo: I *Los amigos salteños* (cartas enviadas a Alberto J. Brignole, a José María Fernández Saldaña, a los hermanos Delgado y a Enrique Amorim); II *Dos profesionales* (Cartas a Luis Pardo —secretario de redacción de la revista *Caras y Caretas*— y a César Tiempo); III *Destinatario en Misiones* (Cartas a Isidoro Escalada, su peón en San Ignacio); IV *“Hermanos” menores* (Cartas a Julio E. Payró y a Ezequiel Martínez Estrada); V *Miscelánea epistolar* (se trata de cartas ocasionales, entre ellas: la carta a Leopoldo Lugones, a Monteiro Lobato —única correspondencia de Quiroga con un escritor brasileño—, a Samuel Glusberg) y un anexo a la *Correspondencia* material, por cierto, hartamente interesante (Carta a Nora Lange, a las hermanas Cora y Emilia Bartolé, una carta de su hija Eglé, entre otras).