

La enseñanza de la composición en los comienzos de la escuela media argentina

Elvira Narvaja de Arnoux, María Imelda Blanco**

Resumen

En este artículo se estudia cómo se enseñaba composición en los colegios nacionales argentinos en la segunda mitad del siglo XIX, a partir de la reorganización de la educación media que se llevó a cabo en el marco de la puesta en marcha del proyecto político de la Generación del Ochenta.

A partir de la lectura del plan de estudios y de los programas de enseñanza de la lengua nacional que estuvieron vigentes durante el gobierno de Bartolomé Mitre y de la antología escolar *Trozos selectos y método de composición literaria* de Alfredo Cosson, el análisis se detiene en el estudio de las estrategias que se emplearon en la formación de la clase dirigente. Entre ellas se destacan el gesto de apropiación del método de enseñanza de la composición que el sistema educativo francés había elaborado en la línea de la tradición retórica con el objetivo de formar funcionarios de Estado y la progresiva nacionalización de los modelos literarios.

El estudio concluye que tanto el método de enseñanza de la composición cuanto los modelos literarios consagrados por el aparato educativo estuvieron al servicio de una voluntad política de diferenciación de grupos y funciones sociales.

Abstract

This article surveys the ways in which composition was taught in Argentine national schools («colegios nacionales») during the second half of the 19th Century, as from the reorganization of secondary education undertaken within the initiation of a new political project by the Generación del Ochenta. Based on the study plans and National Language teaching programs produced during the Presidency of Bartolomé Mitre and the anthology *Trozos selectos y método de composición literaria* (Selected Pieces and literary composition method) by Alfredo Cosson, this analysis is focused on the strategies used in the making of the ruling class in Argentina. Of central importance among these are the symbolic appropriation of the composition teaching method produced by the French educational system in line with the Rhetoric tradition in order to produce its political cadres, as well as the progressive nationalization of literary models.

The study concludes that both the composition teaching method and the literary models that were dominant in the education system of this period are part of a state policy of differentiation of social groups and functions.

* Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística.

El trabajo que presentamos constituye un tramo de la investigación sobre las prácticas de escritura en el sistema educativo argentino. En este caso, abordamos la enseñanza de la composición en la escuela media en la segunda mitad del siglo XIX, más particularmente, cuando se reorganiza este nivel educativo en el marco de la puesta en marcha del proyecto político de la llamada Generación del Ochenta.

Consideramos que la indagación histórica impone evaluar las propuestas de intervención didáctica en el campo de la lengua en su juego de tensiones entre la tradición escolar, los avances en las Ciencias del Lenguaje, las transformaciones en las tecnologías de la palabra, los desarrollos pedagógicos y los requerimientos sociales. Las decisiones que toman las instituciones educativas son las resultantes de todos esos factores, cuya importancia relativa depende de circunstancias, lugares y etapas. Pero estas decisiones no se aplican mecánicamente sino que implican mediaciones diversas como los libros didácticos o las publicaciones pedagógicas, y encuentran, además, un obstáculo o un facilitador en la preparación del cuerpo docente.

Si atendemos a temporalidades amplias, podemos reconocer la recurrencia –muchas veces, a lo largo de siglos– de ciertos tópicos, de determinados ejercicios, de modelos y ejemplos y de consideraciones acerca de la enseñanza de la lengua. Asimismo, podemos distinguir los diferentes tratamientos, que proponen los programas escolares, de las partes de la asignatura –privilegiando unas y relegando otras– e, incluso, el reconocimiento o no de esas partes. La gramática ocupa, así, el frente de la escena en algunos periodos; y, en otros, puede asignarse importancia a la expresión oral, o estimular la lectura literaria, o acentuar el trabajo con géneros discursivos no literarios, o centrar la actividad escolar en la escritura. Las decisiones acerca del lugar de las lenguas, materna, clásicas o extranjeras, en los programas escolares se inscriben en polémicas más o menos persistentes, cuyo relevamiento permite identificar posiciones político-lingüísticas¹.

Son notables, además, los intercambios, las formas de apropiación (entre otras, la traducción y la adaptación) de obras didácticas extranjeras, hecho que pone en evidencia los vínculos, diversos según las épocas, entre tradiciones culturales distintas. Es por esto que los textos pedagógicos deberán ser analizados no solo en relación con aspectos coyunturales locales sino también con las transformaciones operadas en otros lugares y que inciden, por diversas razones, en el ámbito educativo propio.

Finalmente, no debemos olvidar cuando abordamos históricamente la enseñanza de la lengua nacional que, desde la puesta en marcha de un sistema educativo amplio, ella cumple una doble función social: la de integrar cultural y lingüísticamente a la población y la de colaborar en que cada

uno ocupe la posición social que le corresponde. En la etapa inicial, la escuela primaria cumplía la primera función y la oposición escuela primaria / colegio secundario servía para la reproducción de los lugares sociales. Con la progresiva masificación de la escuela secundaria², a lo largo del siglo XX, el dispositivo integrador / diferenciador se dio también en su espacio con los diferentes tipos de escuelas, que respondían a tradiciones institucionales, zonas geográficas, orientaciones (nacional, normal, comercial, industrial)³ o a su carácter público o privado, bilingüe o monolingüe. Sin embargo, existen formas más sutiles de articulación de estas dos funciones. Cuando, por ejemplo, los hijos de inmigrantes comienzan a ingresar en la escuela secundaria argentina, hacia fines del siglo XIX y principios del XX, la enseñanza gramatical de una norma purista, carente de prestigio salvo en el ámbito escolar, genera inseguridad lingüística –y, con ella, otras inseguridades– en aquellos provenientes de familias que no tienen un dominio normativo pero que reconocen las formas socialmente dominantes⁴.

En este trabajo expondremos las estrategias de la enseñanza de la composición en los orígenes de la implementación en nuestro país del sistema educativo secundario, destinado a la formación de la clase dirigente. Ellas estuvieron al servicio de una voluntad política de diferenciación de grupos y funciones sociales (elite gobernante-pueblo gobernable), que se apoyó en la apropiación que de la tradición retórica hizo la burguesía francesa en su esfuerzo por formar los funcionarios de Estado. Bartolomé Mitre, quien reconoció tempranamente la importancia de esta tarea, resalta en uno de sus discursos lo crucial de la empresa apelando a sintagmas provenientes del campo económico, religioso, jurídico y militar:

“Lo urgente, lo vital porque tenemos que educar a los ignorantes bajo pena de vida, es robustecer la acción que ha de obrar sobre la ignorancia, sin desperdiciar un solo peso del tesoro cuya gestión nos está encomendada, para aplicarlo al mayor progreso y a la mayor felicidad de la sociedad, antes que la masa bruta predomine y se haga ingobernable y nos falte el aliento para dirigirla por los caminos de la salvación. Es por eso que al lado de las escuelas primarias tenemos los colegios nacionales, que dan la educación secundaria, que habilitan al hombre para la vida social, desarrollando en más alta escala sus facultades, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos obre en la masa de la ignorancia, difunda en ella una luz viva y sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos.”⁵

Partimos, entonces, del hecho de que en este período la formación lin-

güística de los alumnos de los colegios nacionales propendía no solo a dotar a los futuros bachilleres de un *capital verbal* que les otorgaba –en términos de Bourdieu⁶– un beneficio de distinción, al que Mitre aludía, significativamente, en su discurso mediante una metáfora bélica, *armas mejor templadas*, sino también a conformar una elite capaz de utilizar el saber que la educación le suministraba para defender sus posiciones de clase en una etapa en la que las estrategias de poder debían diversificarse. El dominio de habilidades verbales muy complejas como la lectura crítica, la composición de discursos y la práctica oratoria se consideraron imprescindibles para la formación de dirigentes (políticos, militares y religiosos), objetivo que orientaba la labor de los colegios nacionales en este momento histórico, en tanto preparaban a los jóvenes para acceder a la universidad y a partir de allí a la vida social y política.

La lectura del plan de estudios secundarios, de los programas de enseñanza de la lengua nacional que estuvieron vigentes durante el gobierno de Mitre y de los libros de texto que se produjeron en el último cuarto del siglo XIX evidencia el “arsenal lingüístico” con el que se quería proveer a los jóvenes. En este trabajo nos vamos a ceñir al análisis de la enseñanza de la composición en este período, tomando como punto de partida el primer plan de estudios secundarios, los programas elaborados para el Colegio Nacional de Buenos Aires, que alcanzaron luego una dimensión nacional, y un libro de texto utilizado por varias generaciones de estudiantes secundarios, los *Trozos selectos de literatura y método de composición literaria* de Alfredo Cosson⁷ donde se exponen distintos modos de apropiación de la tradición francesa y su adecuación a los requerimientos sociales de formación de la elite local y de construcción del imaginario nacional.

1. El primer plan de estudios

En términos estrictamente legales, entre 1863 y 1869 estuvo vigente en la República Argentina un único plan de estudios para los colegios nacionales: el que acompaña el decreto fundacional del Colegio Nacional de Buenos Aires⁸. Este plan fue elaborado por Amadeo Jacques y dividía los estudios en tres ramos: Letras y Humanidades, Ciencias Morales y Ciencias Exactas. Según este decreto, la formación lingüística de los estudiantes comprendería:

“Idioma Castellano.- Gramática explicada, ortología, prosodia y ortografía. Literatura Española.- Ejercicios graduados de redacción y composición literaria, retórica y arte de escribir - Historia y crítica literaria.

Lengua Latina.- Gramática comparada, traducción oral y escrita de los principales autores latinos, temas, versiones, narraciones, discursos, cuadro histórico de la literatura latina y de sus orígenes griegos.

Idioma Francés.- Traducción oral y escrita, conversación, lectura de los modelos, ejercicios graduados de redacción.

Idioma Inglés.- Traducción oral y escrita, conversación.

*Idioma Alemán.- Traducción oral y escrita, conversación.”*⁹

Este plan instaurador de una tradición educativa evidencia la importancia otorgada al aprendizaje de las lenguas en la educación preparatoria¹⁰. En efecto, al estudio de la lengua nacional se sumaba el aprendizaje de una lengua clásica (latín) y tres lenguas modernas extranjeras (francés, inglés y alemán), de las cuales el francés ocupaba una posición más alta ya que se preveía, como en latín, cierto dominio de la escritura gracias a la lectura de modelos y a los ejercicios de redacción. El peso de la tradición retórica respecto de la enseñanza de las otras lenguas se muestra en la importancia asignada a la traducción que, cuando era de cierta envergadura, constituía una forma de apropiación de modelos discursivos prestigiosos que incidirían luego en la producción escrita propia.

El estudio del idioma nacional comprendía, además de las cuatro partes tradicionales de la gramática, ejercicios de redacción y composición, prácticas retóricas, historia de la literatura española y crítica literaria.

El documento presenta, también, un cuadro demostrativo de la repartición de los estudios. La asignatura *Idioma Castellano*, que englobaba los estudios literarios, se estudiaría solo en los tres primeros años de los cinco que comprendía la educación preparatoria, aunque la evaluación del desempeño escrito se realizaría, según lo señalaban los programas de examen, a lo largo de los cinco años. Para el estudio de la lengua nacional se sugería el siguiente modelo de distribución:

“Primer año: Idioma castellano – Gramática y ortografía, lecturas divertidas: fábulas, anécdotas y reproducciones libres de ellas.

Segundo año: Idioma castellano – pequeñas composiciones literarias, narraciones, cartas, etc.

Tercer año: Idioma castellano – Literatura – Lectura de los modelos, narraciones, discursos escritos.”

Se establecen así los lineamientos básicos para la futura redacción de los programas de enseñanza de la lengua nacional: se parte del estudio de la gramática con especial atención al aprendizaje de la ortografía en el primer

año y sobre estos conocimientos teóricos se avanza en forma gradual en el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y elocución. Para la enseñanza de la lectura, la progresión didáctica (entendida como un ordenamiento de los contenidos de enseñanza que va de lo más sencillo a lo más complejo) se establece en tres dimensiones: registro, tono y secuencia textual predominante. Así, las primeras prácticas escolares de lectura debían realizarse a partir de textos próximos a la oralidad espontánea (anécdotas) o a la tradición oral (fábulas), es decir, narraciones con finalidad lúdica y didáctica. Luego, se continuaba el trabajo con textos literarios: narraciones históricas, ficcionales y cartas. Finalmente, se propone el trabajo con discursos escritos, es decir, con textos redactados para ser leídos o proclamados en situaciones de alto grado de formalidad, con tema serio y claro predominio de secuencias argumentativas.

En relación con las prácticas escolares de escritura, se fija en este documento un método de enseñanza de la composición –reformular e imitar– inscripto también, sólidamente, en la tradición retórica y cuyos detalles se van a exponer en los programas de cada curso. En líneas generales, en el primer año se acentúa la reproducción (libre) de las lecturas; en el segundo se introduce la redacción de textos breves y en el tercero adquiere importancia la consideración de los modelos.

2. Los programas de idioma nacional

Los primeros programas que introducen, como tema de enseñanza y evaluación, las composiciones literarias –nombre general que se les daba a los ejercicios de redacción– son los correspondientes a segundo, tercero y cuarto año de estudios preparatorios del año 1867. El curso de segundo año estaba dedicado a la enseñanza de la composición de cartas, narraciones y descripciones; el de tercero, a la redacción de cartas, narraciones y discursos; y el de cuarto abarcaba todos los géneros y tipos textuales trabajados en los cursos previos. En el quinto año, los alumnos asistían a un curso de retórica en el que se ejercitaban en la composición de discursos, arengas y comentarios de crítica literaria.

Cada uno de estos programas está precedido por la indicación de la modalidad en la que los alumnos serían evaluados en el examen final:

“Se dictará el argumento del asunto a que se refiere el tema que designe la suerte, o el que los señores examinadores quieran indicar con tal que esté en la esfera de los conocimientos que poseen los examinandos”.

El objetivo propuesto era entonces el desarrollo de la habilidad de reformulación expansiva de una síntesis argumental. Los programas enumeran los temas que podían presentarse a los examinandos y que, por lo tanto, debían ser preparados. Entre los 40 para el segundo año, los 30 para el tercero, y los 40 para el cuarto, podemos citar los siguientes: “Facundo Quiroga acosado por un tigre en los llanos de San Luis”, “Rafael moribundo”, “El perro del guardabosque” (segundo año), “Un joven al pie de la tumba de su madre”, “Palabras del emperador Tito al joven Patricio Sexto, para perdonarle haber conspirado contra la vida de su soberano”, “Camoens y su esclavo”, “El papel se queja de todas las desgracias a que está expuesto” (tercer año); “Descripción de la República Argentina”, “Llegada a Buenos Aires de los restos de Rivadavia – Discurso pronunciado ante su tumba”, “Predicación de la primera cruzada”, “Carlos Martel a los francos antes de la batalla de Poitiers”, “Carta de Dante desterrado a uno de sus amigos” (cuarto año).

Es evidente que los docentes se proponían evaluar la competencia escritora adquirida a partir de la aplicación de la metodología de enseñanza indicada en el plan de estudios: la reproducción de los modelos textuales puesto que para cumplir con la mayoría de las consignas era imprescindible el ejercicio previo de la lectura razonada de los textos seleccionados como modelos tanto genéricos como temáticos y de la reformulación de dichos modelos atendiendo al género, estilo e ideología propuestos. Asimismo, se evaluaba, sobre todo a partir de tercer año, la competencia cultural de los alumnos. Los nombres propios que aparecen en los temas recorren la historia de Occidente en un desarrollo, por momentos, cronológico: Sócrates, Damocles, Ulises, Alejandro, Augusto, Pelasgo, Gutenberg, Isabel la Católica, Juan Huss, Bossuet, Milton, Washington.

El programa de quinto año, que corresponde al curso de Retórica, propone solo doce temas pero que por su complejidad exigen para su elaboración lecturas más extensas, posiblemente de fuentes variadas, una mayor reflexión personal sobre los textos y la aplicación de las habilidades de composición más complejas, como por ejemplo, la gestión de la polifonía que exige la redacción de un discurso de tema político o la necesaria modalización de los juicios de valor presentes en un ensayo crítico. Los géneros considerados son discursos políticos, arengas, amplificaciones literarias y críticas literarias de textos preferentemente poéticos: “Discurso de Juan José Castelli en el Cabildo Abierto del 22 de Mayo de 1810”, “Arenga de Don José de San Martín a los soldados del ejército republicano en la víspera de Chacabuco”, “Discurso sobre los principios de la crítica literaria, fundados en las ideas de lo bueno, de lo verdadero y de lo bello”, “Crítica del ‘Canto lírico’ a la

campaña del Brasil por Juan Cruz Varela (discurso)". Como vemos, predominan modelos y temas nacionales, que habilitan el ingreso a la vida pública argentina.

Si bien en estos primeros programas no se lo indica, los temas se encuentran, en general, desarrollados en las antologías de lectura, es decir, en las colecciones de trozos seleccionados y agrupados tanto como modelos genéricos y estilísticos cuanto en su carácter de portadores de las informaciones culturales necesarias para el desarrollo de los temas de composición. El programa de examen de segundo año de 1869 es sumamente escueto: se reduce a la siguiente indicación:

"La comisión examinadora podrá señalar a los alumnos un tema igual o análogo a los argumentos de las composiciones que contiene la obra "Trozos selectos de Literatura", que es el texto de clase."

Por su parte, los programas de tercero y cuarto años indican:

"Los Sres. Examinadores tendrán a bien dictar uno o más temas, que no salgan de la esfera de los conocimientos de los Examinandos, y que puedan ser amplificados cumplidamente durante las horas de Examen."

Pasamos a analizar entonces el libro de texto que se empleaba para aplicar este método de enseñanza.

3. Los trozos selectos

El libro de lectura destinado a los estudiantes secundarios es, en este período, una antología de trozos escogidos. Cada fragmento es un modelo de buen uso del lenguaje que puede ser analizado en las clases de gramática; es un prototipo genérico en tanto se atiene a las reglas retóricas y se propone como ejemplo para las composiciones literarias; a la par que sirve como patrón de comportamiento ya que responde a la moral establecida. Estas colecciones suelen estar precedidas por breves tratados (artes, conjunto de reglas) referidos a la enseñanza de la lectura y la escritura.

La antología escolar *Trozos selectos de literatura y método de composición literaria* de Alfredo Cosson¹¹ responde a este esquema compositivo. La colección completa consta de tres tomos. Los dos primeros están formados por fragmentos en prosa, mientras que el tercero está íntegramente dedicado a la poesía. Los trozos seleccionados están ordenados por género. En el tomo

primero se encuentran narraciones, descripciones y cuadros, caracteres, retratos y paralelos. El tomo segundo incluye discursos y trozos oratorios, disertaciones morales y filosóficas, críticas literarias, cartas y diálogos. El tomo tercero contiene diferentes tipos de poesías. El orden de los géneros considera la progresión pedagógica atenta a las dificultades de interpretación y producción: se parte de la lectura y escritura de secuencias narrativas y descriptivas, luego se trabaja con textos escritos que sirven de apoyo para el desempeño oral en situaciones muy ritualizadas y con un alto grado de formalidad, como los discursos o las disertaciones, luego se trabajan géneros dialogales y finalmente se aborda la poesía cuyo carácter "sublime"¹² requiere un mayor desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

En cuanto a los modelos, la antología escolar *Trozos selectos* de Alfredo Cosson, constituye un abultado repertorio que fue creciendo y modificándose de una edición a otra, siguiendo dos criterios fundamentales: aumentar la cantidad de muestras de autores argentinos e incorporar producciones recientes¹³. Es de destacar, sin embargo, que en la edición de 1871 hay un importante espacio destinado a las traducciones, especialmente de los autores franceses, que representaban la modernidad del pensamiento en comparación con los autores peninsulares¹⁴. Si consideramos solo el tomo I de los *Trozos*, las dos terceras partes corresponden a fragmentos traducidos de obras de autores europeos no hispánicos. La explicación propuesta, en primer lugar, acerca de por qué se los prefiere a "los grandes ingenios del siglo de oro de la literatura española" es que los autores modernos son más próximos a los jóvenes que no poseen todavía bien su lengua pero luego el autor se sincera:

"(...) además —y para decirlo con franqueza—, en esas producciones hijas de siglos en que el pensamiento vivía como maniatado y encerrado en estrecho calabozo, con la Inquisición a un lado, y un Rey, a la vez absoluto y humilde servidor de la Inquisición al otro, no se siente ni se puede sentir ese hábito poderoso de un espíritu libre (...)" (Cosson, 1871, Advertencia, VII)

Y continúa un extenso párrafo que notablemente ha sido suprimido en la edición que poseemos de 1888 ya que en esta la explicación se detiene en que no es conveniente suministrarle al alumno textos en una lengua anticuada. Es evidente que en esta decisión han intervenido el origen nacional del autor, Alfredo Cosson, el peso de una tradición escolar prestigiosa¹⁵ y el afrancesamiento de los miembros de la clase política de ese momento, muchos de los cuales eran los jóvenes de la generación del 37 que desencadena-

ron su escritura a partir, en muchos casos, de traducciones y que tenían una mirada crítica respecto de la literatura española.

Entre los autores nacionales que la antología incorpora como modelos de escritura se encuentran: Domingo Faustino Sarmiento, Bartolomé Mitre, Juan María Gutiérrez, Pedro Goyena, José María Estrada, Vicente López y Planes, Esteban Echeverría, Juan Bautista Alberdi, José Mármol, Carlos Guido Spano, José María Gutiérrez, Ricardo Gutiérrez, Nicolás Avellaneda.

Las marcas de autoría de cada fragmento ocupan un lugar poco relevante. En muchos casos solo se consigna el apellido del escritor —y ocasionalmente el nombre completo— al finalizar el fragmento, a la manera de una firma. La antología no incluye información biográfica de los autores ni menciona las fuentes de las que se seleccionaron los fragmentos. Esta falta de referencias bibliográficas dificulta el acceso a la lectura completa de las obras, hecho que permitiría una valoración diferente de los trozos seleccionados; pero no es esta la finalidad pedagógica de la antología sino que se propone como un instrumento que organiza las prácticas orientadas al desarrollo de las habilidades de escritura a la par que establece modelos y parámetros de evaluación para los exámenes.

4. La enseñanza de la composición

El tomo primero de esta antología contiene un método de composición dedicado a quienes deseen encarar el aprendizaje de la escritura literaria sin la guía de un maestro:

“Estos modelos son los que en la presente obra, ofrecemos a nuestros alumnos; y, para cuantos no tengan maestros que puedan dirigirles en sus ensayos, hemos añadido un Método de composición literaria, el de Pellissier (sic), que, por ser breve, no deja de presentar cuanto consejo o regla pueda ser útil para encaminar a la adquisición del difícil arte de escribir.”¹⁶ (Cosson, 1871, Advertencia, V)

Sin embargo, no podemos dejar de señalar que la inclusión de este método a manera de introducción general de la obra está contemplando otros destinatarios además de los autodidactas: como muchos manuales escolares del siglo XIX prevé lectores docentes que buscan en este tipo de materiales completar su formación o actualizarse.

¿De dónde toma Alfredo Cosson este *Método de composición literaria*? Se trata de la traducción al castellano del Apéndice de *Principes de Rhétorique*

*française*¹⁷ de A. Pellissier¹⁸. El método presenta cada uno de los géneros, da la definición, enumera las características esenciales y expone un modelo. Finalmente, incluye un resumen de cada tema en forma de reglas. Esta parte inicial del manual integra no solo las orientaciones retóricas sino también la perspectiva propia del vasto repertorio de las artes de escribir que desde el último tercio del siglo XVIII tuvieron un notable desarrollo e incidieron en la formación de los letrados del XIX¹⁹. Es interesante observar cómo esta tradición de enseñanza de la escritura se fue perdiendo progresivamente durante el primer tercio del siglo XX y los libros de textos de escuelas secundarias registraron consignas cada vez más reducidas destinadas a los ejercicios de redacción. Recién se vuelve a atender sistemáticamente a los variados aspectos vinculados con el proceso de escritura y a la problemática de los géneros en las dos últimas décadas del siglo XX.

La enseñanza de la escritura, en esta etapa fundacional de la educación media argentina, se inscribe, entonces, en líneas generales, en la tradición que inicia la Retórica clásica no solo por los géneros abordados y su tratamiento sino también por los ejercicios que se proponen:

“A pesar de las acusaciones triviales dirigidas desde largo tiempo contra esta clase de ejercicios, ha permanecido la retórica en la enseñanza tradicional del mundo civilizado. Y esto con sobrada razón, porque el único medio para aprender a escribir es, después del trabajo de la traducción, el trabajo de la composición libre sobre asunto ficticio o tomado de la historia” (Cosson, 1871, 11 y 12)

El primero de los ejercicios de escritura recomendado tiene como objetivo el desarrollo del estilo y es el que da sentido a la colección de trozos selectos:

“Este ejercicio consiste en leer detenidamente algún trozo notable, en penetrar bien su sentido, reteniendo aun las expresiones más felices, y en seguida, en reproducir las ideas y el estilo. Concluido este trabajo, será menester comparar con el modelo el resultado obtenido, siendo este un excelente medio de ilustrarse sobre las dificultades del arte de escribir y sobre los recursos que presenta.” (Cosson, 1871, 13)

La lectura detenida del trozo escogido como modelo textual es, entonces, el requisito para la escritura. En los colegios nacionales se lee para escribir, en la modalidad primera de reproducir tanto las ideas como el estilo. El arte de la escritura se adquirirá progresivamente “mediante composiciones hábilmente graduadas” que abarquen “todos los tonos y géneros de pensa-

miento y estilo²⁰". El entrenamiento en la escritura es presentado aquí como una "gimnasia del espíritu" que permite desplegar "las potencias de la inteligencia y del raciocinio". Esta imagen recurrente sintetiza la orientación dominante en la pedagogía de la escritura: el dominio escrito se adquiere gracias a un intenso trabajo controlado y regular.

Pellissier destaca la importancia de respetar la regla de la unidad temática: cada trabajo literario debe concentrarse en una sola idea principal a partir de la cual el escritor emprende –de acuerdo con la más arraigada tradición retórica– el trabajo de invención, disposición y estilo:

"A pesar del desarrollo, a pesar de los detalles que puede abarcar, todo asunto es uno; es la exposición de un pensamiento que puede resumirse en una palabra lo mismo que puede amplificarse en muchos volúmenes."
(Cosson, 1871, 14)

La lectura del trozo selecto implica, entonces, la tarea de reconocer esa idea nuclear que puede llegar a condensarse en una frase breve o incluso en una palabra y que luego puede expandirse en un discurso. Además, cada idea puede admitir múltiples expansiones:

"Así procedió Demóstenes, quien, para penetrarse del espíritu de Tucídides, copió ocho veces la historia del Peloponeso, no sin duda como mero copista, que apenas fija la atención en lo que transcribe, sino reproduciendo libremente el sentido del pasaje estudiado, agregando, modificando según le dictaba la propia inspiración." (Cosson, *Advertencia*, VI)

Las composiciones escolares son, entonces, ejercicios de reformulación intralingüística²¹ con sus dos gestos vigentes desde Quintiliano y destacados por Erasmo: variar y amplificar. El método de escritura propuesto se apoya en las divisiones retóricas –*inventio*, *dispositio* y *elocutio*– y marca, así, las tres etapas del trabajo de escritura:

1) Trabajo de invención: *reconocer y fijar por escrito la idea principal del futuro texto y encontrar a partir de los lugares comunes, es decir, de principios generales que permiten establecer relaciones, orientaciones y valoraciones, las ideas secundarias ("accesorias") no dejando escapar ninguno de los aspectos interesantes del objeto.*

2) Trabajo de disposición: *ordenar los juicios de la manera más adecuada para persuadir, esto es, "comenzar por los juicios más sencillos y de más fácil comprensión para elevarse por grados a los más complicados y*

difíciles". Se privilegia con insistencia el orden de gradación ascendente. El plan debe incluir, además de la confirmación o desarrollo, una introducción o exordio y una conclusión o peroración. Se considera que estas partes son comunes a todas las composiciones y que "la diferencia de los objetos tratados y del fin que uno se propone, solo introduce diferencia en la extensión y el carácter de cada una de estas partes".

3) Trabajo del estilo: *el estilo debe adecuarse al asunto tratado, "armonizar con la idea que se trata de expresar". Una vez definido comienza la escritura del texto, para lo que se propone una redacción muy rápida y, después de un período de reposo, una revisión muy prolija. Aquí los consejos se inspiran netamente en Quintiliano:*

"1° Escribir rápidamente y al correr de la pluma sin preocuparse de ningún detalle. Este trabajo tiene la ventaja de sacar el mejor partido posible del interés que en nosotros despierta el asunto, dejando campo abierto al arrebató y exaltación de la imaginación, y aprovechando todas las inspiraciones y todos los movimientos que sugiere la fecundidad espontánea del espíritu.

2° Dejar a un lado esta primera redacción, para dar al espíritu un poco de descanso, permitirle que se refresque y no agotarlo en un mismo asunto. (...)

3° Tomar otra vez, para corregirlo, el trabajo olvidado por un tiempo. Volverlo a ver con un esmero muy prolijo, pesando todos los vocablos y preocupándose de las calidades esenciales del estilo, corrección, claridad, precisión, naturalidad, armonía y calidades peculiares del estilo que conviene al asunto" (Cosson, 1871, 15 y 16)

No es muy difícil reconocer en estas indicaciones las etapas de planificación, textualización y revisión que se aceptan en la actualidad como componentes de la actividad de escritura y que, además, organizan su enseñanza.

Veamos un ejemplo de estos ejercicios provisto por el método. Se trata de uno de los modelos de elaboración del carácter o descripción moral de un personaje: la consigna provee el asunto correspondiente al "egoísta":

"No vive más que para sí y no se cuida de los demás. En la mesa, en una tertulia, en viaje, todo lo dispone en provecho suyo; todo le pertenece, no tiene compasión más que para sí, y con gusto rescataría su vida mediante la extinción del género humano". (Cosson, 1871, 37)

A esto sigue el modelo de amplificación, cuyas primeras oraciones son las siguientes:

"Gastón no vive más que para sí; y todos los hombres juntos son para él como si no existiesen. No satisfecho con ocupar en la mesa el mejor asiento, él solo ocupa el de otros dos: olvida que la comida es para él y para toda la compañía; se hace dueño del plato y se apodera de cada servicio; no se decide por ningún manjar hasta haberlos probado todos; y quisiera poder saborearlos todos a un mismo tiempo..." (Cosson, 1871, 37)

La reformulación expansiva obliga a un análisis del texto fuente que considere el posible anclaje en un individuo representante de la clase que se quiere caracterizar. Todos los rasgos deben estar coorientados y de ellos debe desprenderse una figura unitaria, sin fisuras.

5. En torno a los géneros

El método de Pellissier distingue dos grandes categorías de composiciones: las literarias, que comprenden descripciones, cuadros, narraciones, fábulas, cartas, relatos, discursos y diálogos; y las morales y filosóficas que incluyen caracteres, retratos, elogios, paralelos, amplificaciones históricas, amplificaciones literarias, análisis crítico y amplificaciones morales. Esta clasificación en composiciones literarias y filosóficas, y el orden en el que se trabajan los géneros comprendidos en cada uno de estos dos grandes grupos atienden a las competencias requeridas y al grado de madurez de los alumnos. Así, las llamadas composiciones literarias pueden ser encaradas más tempranamente, mientras que las filosóficas requieren "más reflexión, más madurez de espíritu, más conocimientos adquiridos" ya que deben apelar a principios generales, al "desarrollo de verdades que interesan la conciencia o el gusto; tal es el análisis de los principios de la virtud y de los caracteres de lo bello en la literatura o en las artes; tal es el estudio de las manifestaciones de la voluntad libre en el hombre o de sus relaciones con Dios". Es decir, que estas últimas son composiciones en las cuales la dimensión argumentativa no solo es importante sino que requiere conocimientos propios de otros campos como el psicológico, el estético, el social, el moral o el religioso que se adquieren más tardíamente en el programa escolar.

Conforme con la tradición retórica en la que se inscribe Pellissier, este método de enseñanza de la composición privilegia el género que llama "discurso", que corresponde globalmente a los retóricos (deliberativo, demostrativo y judicial) no sólo por la variedad de temas que puede abordar sino también porque puede incluir a todos los demás, a la par que admite "todos los tonos y todas las formas de estilo":

"(...) tal discurso contiene una fábula (...); casi todos encierran una narración. El retrato, el paralelo, el elogio o la crítica son medios empleados en la confirmación. En fin, el discurso es a menudo un elogio, una defensa, una discusión." (Cosson, 1871, 12)

El lugar central otorgado a la enseñanza del discurso se explica –además de por su potencialidad pedagógica y su adaptación a diferentes edades– por la importancia en la vida social de la clase a la que pertenecían los primeros alumnos del Nacional Buenos Aires, que constituirían, a su vez, en la vida adulta la elite dirigente. En los trozos escogidos como modelos de discurso se encuentran las orientaciones ideológicas que sostenían el proyecto pedagógico en el cual se aplicó este sistema de enseñanza de la composición. Veamos un ejemplo: en el tomo segundo de la antología se presentan los discursos pronunciados con motivo de la repatriación de los restos de Bernardino Rivadavia por Dalmacio Vélez Sársfield, José Mármol, Domingo Faustino Sarmiento y Bartolomé Mitre. En estos modelos de discurso epidíctico se despliega una dimensión política que denosta el régimen rosista a la par que vincula el proyecto de los vencedores de Pavón con el de Bernardino Rivadavia y la Generación del 37. Este es un claro ejemplo de cómo los requerimientos sociales y políticos armonizan con los principios pedagógicos que se imponen.

La amplificación histórica y la literaria, ejercicios escritos finales de la instrucción preparatoria, son consideradas producciones que deben tender a la "exposición científica". En ese sentido, el texto de Pellissier señala siguiendo las orientaciones de la época: "Los trabajos del espíritu humano, así como los acontecimientos de la historia, están sometidos a leyes cuya investigación y explicación ofrecen al pensador una amplia materia de estudios y reflexiones". En el logro de este objetivo, las amplificaciones literarias constituyen un adecuado entrenamiento escolar porque existen principios literarios bastante simples que están al alcance de los jóvenes. Más adelante, la justificación del ejercicio se vuelve moral y convoca una valoración elitista de la cultura y el rechazo ideológico de las clases tradicionales a una perspectiva comercial de los intercambios culturales: estas composiciones "deben atraer y detener la atención de los jóvenes, sobre todo en nuestra época en que las pretensiones literarias se han extendido desmedidamente, para mezclarse, en singular liga, con el espíritu de cálculo e interés mercantil". El ejemplo muestra cómo la tradición retórica con su larga temporalidad es reinterpretada a partir de las nuevas concepciones científicas (que se muestran en la insistencia en las leyes a las que debe atender la reflexión) y de la perspectiva de clase que se adopta, que hace

aflorar los fantasmas respecto de los nuevos sectores sociales –en nuestro país, generalmente de origen inmigratorio– que ascienden gracias a la habilidad comercial y que carecen de la elevación del espíritu propio de las clases tradicionales.

En cuanto a la crítica literaria, la justificación se apoya en que desarrolla el gusto, atributo valorado como marca de distinción. Se dice así: “El análisis razonado de los procedimientos y medios usados por los buenos escritores y por los grandes maestros, es la mejor escuela de gusto”. Además, solo se admite en el ámbito escolar como gesto evaluativo “la admiración por las obras de los grandes escritores”, cuya condición garantiza y consagra la misma escuela al incluirlos en programas y antologías. En las consideraciones acerca del ejercicio se evidencia la tensión entre el ideal de explicación científica, por un lado, y la afirmación de que “solo el placer de la admiración es fecundo y vivificante” ya que el de denigrar “es una triste satisfacción de la vanidad y de la necesidad”. El texto resuelve la tensión estableciendo la norma que generará en el sistema escolar una lectura formalmente crítica y sustancialmente obediente que llevará, por otro camino, a la imitación y copia de los textos críticos aceptados o a la reformulación acrítica del discurso del docente. Define de esta manera los rasgos del ejercicio: “el carácter esencial de la crítica consiste en ser imparcial con un deseo sincero y constante de descubrir, proclamar, admirar, lo bueno y lo bello”. El plan propuesto, cuya permanencia en el ámbito educativo se reconoce fácilmente, sigue –como señala el autor– “un orden metódico, cuyos rasgos principales son fijados por el buen sentido y la experiencia”. La apelación al sentido común naturaliza una práctica cultural que como tal se asienta en lo arbitrario. Las pautas son claras:

“1° Buscar la idea madre que hace el asunto mismo del trozo y que es de ordinario indicada por solo el título de la composición.

2° Reconocer y apreciar los medios por los cuales esta idea ha sido desarrollada.

3° Examinar y juzgar el estilo en sus caracteres generales, en sus calidades particulares y en su relación con las ideas y los sentimientos que el autor ha querido expresar”

El trabajo de comentario –reconocimiento del tema y de los recursos estilísticos– se asienta en la figura del autor, fuente indiscutible del sentido cuyas decisiones voluntarias construyen el texto. La valoración solo puede expresarse en las expansiones subjetivas del comentador que apela al vocabulario evaluativo suministrado por los modelos. El que sirve de apoyo, en

este caso, es el comentario de Batteux sobre una fábula de La Fontaine. En él se encuentran enunciados disponibles para otros comentarios: “¡Qué nobleza en las imágenes! ¡Qué soberbia en las expresiones y en los giros!” ; “Estos versos son hermosos, nobles; la *antítesis* y la hipérbole que se encuentran en los dos últimos, los hacen sublimes”. La disponibilidad de los segmentos evaluativos que pueden pasar de un texto a otro muestran cómo el discurso escolar del comentario construye y admite solo un tipo de subjetividad: aquella cuya libre expansión es sometimiento a la norma.

El método de Pellissier no trabaja la poesía. Es por esto que Alfredo Cosson abre el tercer tomo de su antología literaria, íntegramente dedicado a este género, con una introducción titulada “Consideraciones generales y preceptos” que consiste en cuatro fragmentos de ensayos sobre el tema escritos por Alphonse de Lamartine, Victor Cousin, Channing y Pedro Goyena. En estos textos se insiste –como señalamos arriba– en el carácter sublime del género a la par que se lo asocia con la superioridad de quienes lo cultivan:

“(…) es la voz de la humanidad pensando y sintiendo, resumida y modulada por ciertos hombres más hombres que el vulgo, mens divinior, que se cierne sobre el ruido tumultuoso y confuso de las generaciones y las sobrevivientes y da testimonio a la posteridad de sus lamentos o de sus alegrías, de sus hechos o de sus ideas.” (Lamartine, en Cosson, 1897, 6)

La poesía cumple una función social fundamental en tanto es la portadora de la memoria de los pueblos:

“La poesía mantiene vivas las gloriosas tradiciones de los pueblos. En los versos de los ilustres cantores se han transmitido de generación en generación las ideas religiosas y sociales de todas las razas. Las ciencias mismas deben a la poesía preciosas informaciones (...)” (Pedro Goyena, en Cosson, 1897, 10)

Además se la reputa como una de las herramientas del progreso y de la civilización, conceptos centrales de la ideología del proyecto educativo que estamos analizando:

“Por consiguiente, creemos que la poesía, lejos de causar daño a la sociedad, es uno de los grandes instrumentos de civilización y progreso. Eleva el ánimo sobre la esfera de la vida ordinaria, concede treguas a las penas, y despierta en el alma la conciencia de su afinidad con todo lo que hay de bello, puro y noble.” (Channing, en Cosson, 1897, 9)

La poesía debe, por lo tanto, formar parte del currículo de los colegios secundarios orientados a la formación de una élite social:

"En una naturaleza intelectual, hecha para el progreso y para elevados modos de existencia, debe haber energías creadoras, facultades de pensamientos originales cada vez más grandes; y la poesía es la forma bajo la cual se manifiestan principalmente esas energías." (Channing, en Cosson, 1897, 8)

En cuanto a las reglas de composición del género, se reproducen fragmentos de una poesía de Martínez de la Rosa dirigida a los jóvenes hispanos en la que se les aconseja que solo se dediquen a la poesía quienes tengan los dones naturales de la fantasía y el ingenio. La tercera condición requerida, el buen gusto, se adquiere lentamente con el estudio y la memorización de los modelos literarios:

*"De griegos y romanos
Estudiad los modelos noche y día
Y no apartéis jamás de la memoria
Que así lograron tan sublime gloria
Nuestros ilustres vates castellanos."*

Las cualidades de una buena composición en verso son las que cierran esta introducción:

*"Tanto puede en las artes el buen gusto!
Elegidle por juez; y haciendo gratas,
Del genio la invención y la riqueza,
Dé a vuestras obras unidad, enlace,
Proporción, orden, sencillez, belleza."
(Martínez de la Rosa, en Cosson, 1897, 12)*

Así como en los textos en prosa predominan los tonos del Romanticismo asociados con sentimientos y emociones, en el texto en verso resuena el ideal neoclásico. La preceptiva escolar impone límites a la exaltación de la fuerza creadora, de la misma manera que los había impuesto al desarrollo de la crítica.

6. La práctica en las aulas

Una de las dificultades que presenta la indagación histórica de la pedagogía de la lengua es la aproximación a las prácticas de las aulas. Los documentos que se conservan son muy fragmentarios y dispersos, por lo cual el análisis debe ser cauto y las conclusiones deben relativizarse. Sin embargo, hay testimonios que se vehiculizan a través de la mirada estilizada de los escritores y que permiten una aproximación –original y sin duda valiosa– al objeto de estudio. Tal es el caso del siguiente fragmento de la novela autobiográfica *Juvenilia*:

"Fue un día bullicioso aquel en que se nos anunció que en breve empezaría a funcionar la clase de literatura, regida por el señor Gigena. Teníamos hambre de lanzarnos en esa vía del arte; las novelas nos habían preparado el espíritu para esa tarea, y nos parecía imposible que al año de curso no nos encontráramos en estado de escribir a nuestra vez un buen romance, con muchos amores, estocadas, sombras, luchas, escenas todas de descomunal efecto. (...) Así, un día que Gigena nos dio por tema de disertación escrita este cuadro de Suetonio: "Nerón, desde lo alto del Capitolio, rodeado de sus cortesanas, la lira en la mano y ceñida la frente de guirnaldas, contempla el incendio de Roma", no sé qué pasó por mí. Me olvidé que el objeto primordial retórico, obligado, era vilipendiar a Nerón, ponerlo por el suelo en nombre de la moral más elemental, y concluir con una peroración vigorosa, en la que ofreciera ese ejemplo abominable a los reyes todos de la tierra. "Amor sonó la lira", como habría dicho don J.C. Varela, y debuté por la pintura de un incendio durante la noche. En vez de hablar de las madres, niños y ancianos víctimas del fuego, en vez de mencionar gravemente los capitales perdidos y las obras de arte destruidas, no veía sino las llamas colosales jugueteando en la atmósfera, el humo denso y abrigado por el resplandor, el rugido de las hogueras, la muchedumbre humana en convulsión. Y allá en la altura, Nerón, bello como un dios pagano, desnudo como un efebo, cantando versos sonoros y vibrantes, mientras mujeres de incomparable hermosura sostenían su cabeza con sus blancos senos, le escanciaban vinos selectos y humedecían su sien con la guirnalda siempre fresca... Insensiblemente pasé por los límites verdosos de la alusión discreta, llegué a las licencias de Petronius, alcancé a Lucius, y al final ciertas páginas de Gautier habrían sido cartas de Chesterfield al lado de mi composición. Gigena se alarmó, y me hizo suspender la lectura a la mitad, a pesar de las protestas de mis compañeros, que, viendo aquel bocado, querían gozarlo íntegro. Por lo demás, forzoso me es declarar que aquella clase de literatura tuvo

efectos funestos sobre nosotros. Fundamos diarios manuscritos, cuya impresión nos tomaba noches enteras, en los que yo escribía artículos literarios donde hablaba del "festín de las brisas y los céfiros en el palacio de las selvas" y en los que Lamarque, F. Cuñado, D. del Campo y otros publicaban versos. Esos diarios hicieron allí el mismo efecto que en los pueblos de campaña; turbaron la armonía y la paz, agitaron y agriaron los ánimos, y más de un ojo debió el obscuro ribete con que apareció adornado, a las polémicas vehementes sostenidas por la prensa."

Miguel Cané, Juvenilia, capítulo 23.

En el extenso fragmento antes citado de esta novela autobiográfica, el narrador recuerda los primeros cursos de idioma nacional que dictó el profesor Eduardo Gigena en el recientemente fundado Colegio Nacional de Buenos Aires. En efecto, este docente se incorporó al plantel de profesores en el año 1867 y se hizo cargo de las clases de castellano correspondientes a los años segundo a cuarto de estudios.

Los episodios narrados permiten una aproximación a las prácticas escolares de enseñanza de la lengua. El profesor dicta un tema a partir del cual los alumnos componen una disertación escrita. Luego, los jóvenes leen en voz alta y frente a sus compañeros el texto producido. El docente evalúa, señala los aciertos, corrige los defectos.

Los alumnos "saben" qué es lo se espera de la tarea: el trabajo de escritura debe ceñirse tanto a las reglas gramaticales y retóricas cuanto a las de la moral establecida. El colegio nacional enseña a los estudiantes cómo se debe expresar aquello que se puede y ciertamente se debe decir. La transgresión de una norma sólo logra afirmar la existencia y el poder de la totalidad del código que regula la práctica. Así el estudiante infractor debe suspender su lectura —silenciarse— ante la indicación del alarmado profesor.

Pero la actividad pedagógica trasciende las aulas. Los noveles escritores miden sus fuerzas en la prensa escolar que, al margen del control de las autoridades educativas, permite el desborde de la pasión romántica de los poetas y la libre expresión de las ideas. La palabra escrita que circula entre los jóvenes estimula, promueve, provoca. El ejercicio de la voz destruye la armonía y la paz de la comunidad escolar. Los efectos de la prensa juvenil se dan a leer en los cuerpos golpeados.

A pesar de las evaluaciones negativas del narrador, este episodio y muchos otros que integran este relato confrontan las travesuras adolescentes de los estudiantes con los futuros desempeños sociales de sus conspicuos protagonistas.

Observaciones finales

La tradición retórica de enseñanza de la escritura partía de la lectura comentada de los textos que servían de modelo y se desplegaba en una ejercitación basada en la reformulación, que privilegiaba las operaciones de amplificación y variación y no desdeñaba la traducción. Si bien los textos considerados en los niveles más altos correspondían a aquellos pertenecientes a los grandes géneros de la oratoria —deliberativo, demostrativo y judicial e, incluso, modos de la predicación—, el género epistolar y las composiciones históricas y literarias fueron adquiriendo importancia no solo para el entrenamiento inicial —cartas, renarraciones, discursos y controversias a partir de un problema histórico— sino para el desarrollo, en el caso de las últimas y a partir de la segunda mitad del siglo XIX, de la perspectiva crítica. Cuando se pone en marcha el sistema de enseñanza secundaria se apela a esa tradición apoyándose en materiales y docentes franceses —recordemos que la Francia post-revolucionaria había asignado gran importancia al desarrollo de este nivel educativo— pero los textos elegidos se nacionalizan progresivamente conformando lo que será el canon escolar. Los trozos selectos y los temas de las evaluaciones nos permiten entrever la competencia histórico-cultural que los miembros de la clase dirigente debían adquirir escolarmente y las prácticas sociales en las que participarían y que requerían un dominio primero de la escritura. En todo ello se evidencia la importancia política, acentuada a lo largo del siglo XIX, de la formación de letrados capaces de manejar el aparato del Estado, es decir de funcionarios de alta categoría, diplomáticos, legisladores, e incluso militares y sacerdotes.

Cuando los requerimientos sociales imponen la ampliación del sistema educativo secundario para permitir el ingreso de nuevos sectores de la población, el dispositivo de diferenciación necesario para mantener la estructura de clases y dar, al mismo tiempo, cabida a las transformaciones en el sistema productivo debe recurrir a mecanismos internos y variar las estrategias pedagógicas. En ese sentido, el objetivo de un mejor desempeño en la oralidad formal al que contribuía la enseñanza de la escritura fue dejado de lado y, con ello, el estudio de los géneros retóricos. A partir de entonces, esta competencia no se va a adquirir, salvo excepciones, en la escuela media sino en la vida social o en la Universidad. El interés de la etapa que hemos analizado reside en que muestra la voluntad de convocar una extensísima tradición y, al mismo tiempo, da razón de su clausura.

Notas

¹ Como la enseñanza de la lengua materna se relaciona, en la enseñanza media, con la de otras lenguas, es necesario considerar las transferencias, los bloqueos o rechazos que se han presentado y que deben ser doblemente historizados: por un lado, dentro del sistema educativo y, por el otro, en relación con la fuerza relativa de cada lengua en el sistema mundial, regional o nacional. En el debate a fines del siglo XIX acerca de la permanencia o no del latín y del lugar destinado a las lenguas modernas se retomaron, por ejemplo, discusiones que se dieron en el marco del pensamiento ilustrado pero con las particulares características de cada país y de su ubicación, central, secundaria o periférica, en la economía mundial.

² De todos modos, la educación media mantuvo en América Latina un fuerte carácter elitista hasta mediados del siglo XX. Juan Carlos Tedesco en sus

Conceptos de sociología de la educación (Buenos Aires, CEAL, 1991) sostiene que en los países de mayor expansión de este nivel educativo

- entre los que se encontraban la Argentina, Uruguay, Chile, Costa Rica y Panamá
- solo se lograba incorporar entre un 10 y un 15% de los jóvenes entre 14 y 19 años de edad; en los restantes países los valores se ubican por debajo del 5%.

³ Recordemos que cuando Bartolomé Mitre asume la presidencia de la nación unificada solo dos colegios dependían del poder central: el Colegio de Monserrat (fundado en 1685 y nacionalizado junto con la Universidad de Córdoba en 1854) y el de Concepción del Uruguay, creado en 1849). Mitre convierte a través de un decreto de marzo del 1863 el Colegio Seminario y de Ciencias Morales en el Colegio Nacional de Buenos Aires y, en diciembre de 1864, firma los decretos de creación de cinco colegios nacionales que se instalarán en Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan y Salta. La primera Escuela Normal es la de Paraná, que data de 1870. Las orientaciones comercial y técnica se desarrollarán recién a partir de la década de 1890 (1890: creación de la Escuela Nacional de Comercio; 1898: fundación de la Escuela Industrial de la Nación, ambas en la ciudad de Buenos Aires).

⁴ Ver: María Imelda Blanco, "La configuración de la 'lengua nacional' en los orígenes de la escuela secundaria argentina", en *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Vol. I de la *Historia de las Políticas e Ideas sobre el lenguaje en América Latina*. Buenos Aires, Eudeba, 1999; y Elvira Narvaja de Arnoux, *Perspectivas actuales en Glotopolítica*, *Actas IV Jornadas de Etnolingüística*, edición en CD, Rosario, 2001.

⁵ Bartolomé Mitre, *Discurso en el Senado*, 16 de julio de 1870, citado por Manuel Horacio Solar, *Historia de la Educación Argentina* (Buenos Aires, Paidós, 978, 4ª edición, pág. 204) y por Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina* (Buenos Aires, Ediciones Solar, 1986, pág. 67).

⁶ Pierre Bourdieu, *La distinción. Critique sociale du jugement*, París, Minuit, 1979.

⁷ Tomamos las citas de Alfredo Cosson: *Trozos selectos de Literatura y método de composición literaria sacados de autores argentinos y extranjeros*, Tomo 1º: Método de composición literaria

- Narraciones
- Descripciones y cuadros
- Caracteres, retratos y paralelos. 3ª edición aumentada, Buenos Aires, Imprenta de Pablo E. Coni, 1871; Tomo 2º: Discursos y trozos oratorios
- Disertaciones morales y filosóficas
- Crítica literaria
- Cartas
- Diálogos. Nueva edición aumentada, Buenos Aires, Imprenta de Pablo E. Coni, 1872; Tomo 3º: Poesía. Sexta edición completamente refundida, Buenos Aires, Librería "Rivadavia" de G. Mendelky, 1897.

⁸ En este período se genera un proyecto de ley para establecer un "Plan de instrucción general y universitaria" que, si bien nunca se puso en práctica, engloba un plan de estudios secundarios. Este proyecto de ley está fuertemente inspirado en una memoria que Amadeo Jacques presentó poco tiempo antes de su muerte a la comisión encargada de elaborarlo y de la cual él mismo era integrante. A esto se suma el hecho de que el plan de 1863 sufrió diversas modificaciones en la puesta en práctica en los diversos establecimientos educativos y se produjeron cambios significativos fuera del orden legal. Así, en 1867 el colegio de la Capital tenía vigente un plan de estudios propio, mientras que los rectores de los colegios del Interior informaban anualmente al Ministerio sobre las dificultades que se les presentaban para cumplir con el plan establecido y detallaban algunas de las acciones "correctivas" que emprendían.

⁹ Juan García Merou (comp.), *Leyes, decretos y resoluciones sobre instrucción superior, secundaria, normal y especial*. Buenos Aires, Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1901. Tomo I, pág. 122.

¹⁰ Cf. Inés Dussel, *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, FLACSO y Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires, 1997.

¹¹ Alfredo Cosson fue un educador francés que llegó a la Argentina después de Caseros. Se desempeñó como docente de *Historia, Geografía e Inglés* en el Colegio de San Miguel de Tucumán, que dirigían Amadeo Jacques y Amable Baudry. En 1863 formó parte del primer cuerpo docente que tuvo a su cargo el Colegio Nacional de Buenos Aires. Luego de la muerte de Jacques en 1865, Cosson ocupó en forma interina el cargo de rector y director de estudios. En 1876 renunció a este puesto y pasó a desempeñar tareas como profesor de francés hasta que se retiró en el año 1879. Publicó varios textos escolares destinados al estudio de la geografía, además de dos colecciones de *Trozos selectos*: la que analizamos en el presente trabajo y otra que servía para realizar ejercicios de traducción y versión en los cursos de francés. Cf. Piccirilli, Ricardo, Romay Francisco y Gianello Leoncio: *Diccionario Histórico Argentino* (Buenos Aires, Ediciones Históricas Argentinas, 1953)

¹² En la introducción del tomo III de los *Trozos selectos* que lleva por título "Consideraciones generales y preceptos", Cosson reproduce fragmentos de diversos autores que sostienen el carácter sublime del género, por ejemplo, a Lamartine: "¿Qué es poesía? Como todo lo que es divino en nosotros, ella no puede definirse por una palabra ni por mil palabras. Es la encarnación de lo que tiene el hombre más íntimo en el corazón y más divino en el pensamiento, de lo que la naturaleza visible tiene más magnífico en las imágenes y más melodioso en los sonidos!" (Cosson: 1897,5) y a Channing: "La poesía nos parece la más divina de todas las artes, porque es la expresión de ese principio o sentimiento, el más profundo y sublime de la humana naturaleza, queremos decir de esa sed o ambición (de que no está ajena ninguna alma) por alguna cosa más pura y más bella, más alta y más sorprendente que la vida real y ordinaria." (Cosson: 1897,8). En todas las citas de los *Trozos* reproducimos la puntuación de las ediciones consultadas pero actualizamos la ortografía para facilitar la lectura.

¹³ En la "Advertencia del editor" correspondiente a la edición de 1880 firmada por Isaac Larraín se hace explícito este propósito.

¹⁴ Por ejemplo, Cosson selecciona, entre otros, a Chateaubriand, Lamartine, Guizot, Lamennais, Rousseau y Bossuet.

¹⁵ No olvidemos que fue Amadeo Jacques el director de estudios que organizó el colegio y definió la orientación pedagógica del mismo.

¹⁶ Cosson no incluye otras informaciones sobre el autor de este *Método* (ni el nombre propio ni el título de la obra). Podemos suponer que o bien Pellissier era un autor conocido entre los docentes argentinos o bien que no tenía gran relevancia la figura del autor en los materiales didácticos.

¹⁷ Se conserva un ejemplar de esta obra en la colección reservada "Donación Dobranich" de la Biblioteca Central de la Facultad de FyL de la UBA: *Principes de Rhétorique française*. Par A. Pellissier. Paris, Hachette, 1881.

¹⁸ Pierre Augustin Pellissier (n. circa 1814-1819) fue profesor en el Collège Chaptal, en el Collège Sainte-Barbe y en la universidad. Publicó numerosas obras destinadas a la enseñanza de la literatura, la retórica y la composición: *Premiers Principes de Style et de Composition*, 1 vol.; *Principes de Rhétorique française*, 1 vol.; *Morceaux choisis de classiques français* (prose et vers) pour l'enseignement secondaire spécial, 2 vol.; *Morceaux choisis de classiques français* (prose et vers) pour l'enseignement secondaire classique, 6 vol.

¹⁹ Elvira Arnoux, "Hacia una reflexión autónoma sobre la escritura: las Artes de Escribir de la Ilustración", en *Cultura escrita y sociedad*, 1, Gijón, TREA, entregado para su publicación.

²⁰ Pellissier enumera los siguientes géneros: fábulas, narraciones, descripciones, retratos, paralelos, desarrollos de una palabra célebre o de una verdad moral, análisis literarios, elogios, defensas y discursos políticos.

²¹ Cabe recordar que también la traducción interlingüística era una actividad apreciada como uno de los medios para aprender a escribir.

Historia de la enseñanza de las ciencias. La conformación de la Física como asignatura escolar para el nivel medio

Ángela Aisenstein, Francisco López Arriazu y Alejandro Soba*

Resumen

En este trabajo se presenta un proyecto de investigación que aborda la compleja relación entre la escuela media y la universidad en la Argentina desde 1862, poniendo énfasis especial en la Física en tanto disciplina escolar y las tensiones entre los diferentes grupos protagónicos que intentaron imponer un modelo de colegio secundario. Dicho análisis se concentra en tres aspectos fundamentales: 1) la relación existente entre los contenidos vinculados a los ámbitos de saberes especializados (Por ej. las universidades, tanto en los referidos a la ciencia en general como también los de la Física en particular), y los destinados a formar parte del curriculum de los colegios secundarios; 2) los tipos de justificaciones y discursos validatorios sostenidos por los diseñadores de dicho curriculum desde los diferentes ámbitos (Universidad, Ministerio de educación, etc.); 3) Las prácticas docentes involucradas y su relación con los fundamentos científicos de la época.

Tomamos como fuente directa planes y programas del nivel medio, manuales y textos de estudio de los dos niveles, universitario y secundario, y documentos elaborados por actores directamente involucrados (*Revista de la Universidad de Buenos Aires* (RUBA) *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina* (AESN))

Abstract

This work presents a research project about the complex relation between the secondary school and the university in Argentine since 1862, paying special attention both, to Physics as a school subject and to the tensions between the different protagonist groups who intended to impose their own model of secondary school. The analyses focuses on three main aspects: 1) the relation between the academic knowledge (i.e the Universities, referred to general sciences and to Physics) and the contents included in the subjects of the secondary school curriculum; 2) the kind of discourse supported by the different curriculum designers (Universities, Board of education, etc); 3) The teacher's practices involved and their relation with the scientific knowledge in that time.

The sources are plans and programs for the secondary school, manuals and learning texts for both levels, university and middle school, and documents issued by the actors directly involved (*Revista de la Universidad de Buenos Aires* (RUBA) y *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina* (AESN)).

* Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias.