

Carlos Battilana • Rodrigo Caresani (coordinadores)

Carlos Battilana • María Florencia Capurro

Rodrigo Caresani • Pabla Diab

Luis Alberto Salas Klocker • Martín Sozzi

POESÍA Y EXPERIENCIA

Investigación / enseñanza

POESÍA Y EXPERIENCIA

Investigación / enseñanza

Carlos Battilana • Rodrigo Caresani (coordinadores)

Carlos Battilana / María Florencia Capurro

Rodrigo Caresani / Pabla Diab

Luis Alberto Salas Klocker / Martín Sozzi

POESÍA Y EXPERIENCIA

Investigación / enseñanza

Poesía y experiencia: investigación, enseñanza / Carlos Battilana ... [et al.], Coordinación general de Carlos Battilana y Rodrigo Caresani.

1a edición, Villa Tesei: Libros de UNAHUR, 2024.

160 p., 23 x 15 cm. (Ciencia Abierta)

ISBN 978-631-90232-3-7

1. Crítica Literaria. 2. Proyectos de Investigación. 3. Literatura Hispanoamericana. I. Battilana, Carlos II. Battilana, Carlos, coord. III. Caresani, Rodrigo, coord.

CDD 800

1ª edición, noviembre de 2024

© 2024 Universidad Nacional de Hurlingham, Vergara 2222, Villa Tesei, provincia de Buenos Aires, Argentina (B1688GEZ).

www.unahur.com.ar/libros-de-unahur

© Carlos Battilana, © María Florencia Capurro, © Rodrigo Caresani, © Pabla Diab,

© Luis Alberto Salas Klocker, © Martín Sozzi



Rector

Lic. Jaime Perczyk

Vicerrector

Mg. Walter Wallach



Jefa Departamento editorial

Silvana Daszuk

Edición y corrección

Mariano Pedrosa

Diseño de maqueta y diagramación

Verónica Feinmann

ISBN 978-631-90232-3-7

Fotocopiar libros está penado por la ley.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión o digital, en forma idéntica, extractada o modificada, en español o en cualquier idioma, sin autorización expresa de la universidad.

Impreso en Argentina. Hecho el depósito que marca la ley 11723.

Índice

SOBRE LA COLECCIÓN CIENCIA ABIERTA, Juan Pedrosa	9
INVESTIGAR Y ENSEÑAR LITERATURA, Carlos Battilana y Rodrigo Caresani	11

Pedagogía y archivo

<i>“Formar la costumbre de la buena lectura”. Pedro Henríquez Ureña y algunas especulaciones en torno a la enseñanza literaria en América Latina</i> , Martín Sozzi	17
<i>Poetas laureados. Literatura y pedagogía nacional</i> , Luis Alberto Salas Klocker	33

Estudios de campo

<i>El giro intertextual de 2010: continuidades y discontinuidades en la enseñanza de poesía latinoamericana en la provincia de Buenos Aires</i> , María Florencia Capurro	57
---	----

<i>Enseñar a leer y aprender a leer poesía en la escuela: hallazgos y dificultades</i> , Pabla Diab	81
---	----

Lecturas críticas

<i>¿Cómo leer (y enseñar) un poema (modernista)?</i> , Rodrigo Caresani	111
---	-----

<i>Baldomero Fernández Moreno: modos de ver. Referencia y teatralidad visual</i> , Carlos Battilana	133
---	-----

SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES	155
---------------------------------	-----

Sobre la colección Ciencia Abierta

La colección Ciencia Abierta, de la editorial Libros de UNAHUR, es hija de una decisión estructural e identitaria, tomada en el período fundacional de nuestra Universidad: comenzar las actividades científicas y tecnológicas, la producción de conocimiento, la investigación y el desarrollo desde el primer día de vida, en paralelo con las actividades académicas, culturales y recreativas que se ofrecen a la comunidad.

La Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) puso el foco, desde su origen, en las demandas del territorio que la circunda y ha extendido esas fronteras de acuerdo al carácter de las necesidades y problemáticas que se detectan o se reciben. Así, Villa Tesei, Hurlingham, el “viejo” partido de Morón, el Conurbano Oeste, el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), la provincia de Buenos Aires, la Argentina, Latinoamérica, en ese orden, todos son territorios de influencia que la Universidad abraza proponiendo un modelo de construcción de conocimiento colectivo, participativo, interdisciplinario, a partir de problemáticas relevantes, pertinentes y oportunas para comprender la realidad social y actuar sobre ella transformándola en un sentido emancipador.

El diálogo constante con los actores del territorio permitió seleccionar una serie de temas que, ya sea por su importancia estratégica para el desarrollo local o por la urgente necesidad de intervención, marcaron la definición de las primeras líneas de investigación de la UNAHUR. La escuela secundaria; la atención primaria de la salud; aplicaciones biotecnológicas para el agro, la salud y la alimentación, y la mejora de las pymes y la industria conforman esta familia inicial de tópicos de interés, que la UNAHUR aborda teniendo en cuenta su color local, con el objetivo de generar mejoras en la calidad de la comunidad.

Entre sus objetivos fundamentales, el sello Libros de UNAHUR se propone como una plataforma para poner en circulación y difundir el conocimiento y las producciones científicas y culturales surgidas del seno de esta Universidad del Conurbano bonaerense. Y, específicamente, esta colección Ciencia Abierta procura abrir espacios para que sus investigadores, investigadoras, docentes y especialistas en general se sumen a un debate científico y académico riguroso, innovador, significativo y con sensibilidad social en sus campos de trabajo.

Esta colección es una invitación, de este modo, a conocer el territorio de la UNAHUR: su problemáticas, sus necesidades, sus desafíos. También, a conocer a la propia UNAHUR en su hacer y en quienes la hacen: la producción de sus investigadoras e investigadores, sus intereses, sus capacidades, sus fortalezas y valores.

Quedan, entonces, invitados e invitadas a apropiarse de los aportes que, desde el segundo cordón del Conurbano bonaerense, la Universidad Nacional de Hurlingham pretende sumar a los esfuerzos por alcanzar la “felicidad del pueblo y la grandeza de la Nación”.

Juan Pedrosa

Secretario de Investigación
Universidad Nacional de Hurlingham

Investigar y enseñar literatura

Investigar es, en gran medida, un camino solitario que hay que recorrer. Ese camino tiene dificultades y tropiezos, pero está colmado de pasión y aventura. Descifrar lo que parecía borroso, confirmar una hipótesis, argumentar a partir de una base bibliográfica sólida son actividades que llevan largo tiempo. La tarea de investigación supone una dedicación concentrada que deriva, eventualmente, en la articulación de un discurso aglutinante de aquello que, en principio, aparece como disperso y heteróclito. La escritura crítica y la investigación son complementarias, ya que se retroalimentan. No obstante, cada una tiene su especificidad. La búsqueda y la indagación llevada a cabo en distintos ámbitos (bibliotecas, repositorios digitales, entrevistas, eventos científicos) genera un material crudo que debe reelaborarse en el campo de la escritura. La impronta y el estilo no pueden ser percibidos como un mero suplemento asociado al ornamento, sino que conforman un presupuesto epistemológico directamente enlazado al campo del saber.

Si bien la investigación supone una labor silenciosa de articulación de piezas sueltas que, luego de concluida, se reconoce eventualmente en términos de legibilidad y coherencia, también es una actividad conjunta. No implica una contradicción esta doble valencia: tarea solitaria y compartida.

Por un lado, la consulta a colegas y la lectura de voces diversas diseñan un camino de intensas compañías. Por otro, en ocasiones el acompañamiento institucional le otorga al proyecto de trabajo un sostén insoslayable. En el caso particular de esta investigación colectiva, que se cristaliza en los textos críticos de cada uno de los miembros del grupo, la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) constituyó el marco imprescindible para imaginar, concebir, transitar y concretar nuestros objetivos. El proyecto de investigación que cobija estas páginas lleva por título *Figuraciones urbanas en la poesía rioplatense de entresiglos*. Comenzó formalmente en agosto de 2017 y concluyó en septiembre de 2019. El subsidio otorgado por la universidad no solo solventó bibliografía teórica y crítica imprescindible, sino que contribuyó a la exposición de los avances de investigación en diversos congresos y jornadas nacionales e internacionales por parte del equipo de trabajo.

Uno de los carriles principales de la indagación se enfocó en la relación entre poesía y espacio urbano en la literatura latinoamericana de entresiglos, con especial énfasis en el pasaje del siglo XIX al XX. La propuesta ubicó en el libro *Versos libres* (1882), de José Martí, el punto de partida de la imaginación literaria de la ciudad moderna en la poesía latinoamericana del siglo XX y buscó estudiar las continuidades y rupturas de esas figuraciones en la estética del Modernismo (Rubén Darío) y en las alternativas del Posmodernismo (Evaristo Carriego, Baldomero Fernández Moreno, Alfonsina Storni, Julio Herrera y Reissig y Delmira Agustini). Para caracterizar esas continuidades y rupturas estéticas que representan lo urbano, se emplearon categorías singulares del pensamiento crítico latinoamericano, como “ciudad letrada” y “modernidad discrónica” (Ángel Rama), “modernidad desencontrada” (Julio Ramos), “ciudad secular” y “secularización literaria” (Enrique Foffani), “cosmopolitismo del pobre” (Silviano Santiago), y se estudiaron conceptos de la crítica más reciente sobre el *corpus* como “modernidad translingüística” (Julio Ortega) o “deseo de mundo” y “modernidad en traducción” (Mariano Siskind). El otro carril de reflexión, paralelo al estudio minucioso del objeto literario, sostuvo la necesidad de generar herramientas concretas para la tarea docente en el análisis del verso latinoamericano. La poesía, si bien presente en los márgenes de los programas de literatura de la escuela media y las carreras

universitarias, se percibe como un discurso opaco, difícil de sistematizar y conceptualizar, resistente a la lectura. Desde los desarrollos teóricos relativos al “ritmo poético”, factor constructivo del verso moderno en el arco que va del formalismo (Iuri Tiniánov) o el estructuralismo (Saussure, Lévi-Strauss) y la lingüística de la enunciación (Benveniste) al postestructuralismo (Julia Kristeva, Jacques Derrida, Henri Meschonnic, entre otros), el proyecto pretendió y pretende estimular la formulación de estrategias didácticas específicas para el abordaje del género lírico en el aula.

Bajo estos marcos y presupuestos se desarrollaron las diversas actividades que impulsaron la escritura de los estudios reunidos en este volumen. En agosto de 2018 se concretaron las I Jornadas de Investigación en Letras de la UNAHUR, un acto fundacional de las actividades vinculadas al trabajo de difusión académica en el marco de un evento científico. En ese contexto, prestigiosos colegas, como Diego Bentivegna (UBA-UNTREF) y Edgardo Dobry (Universidad de Barcelona), fueron invitados a exponer su tarea pedagógica en sendas conferencias. Además, en el marco específico del proyecto de investigación, se consiguió la publicación de un *dossier* con avances en la prestigiosa revista *Exlibris* (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Se logró, asimismo, y a través de las instancias de concurso previstas por la UNAHUR en 2017, la incorporación al grupo de una alumna del Profesorado en Letras, Laura Ortigoza, quien participó en la investigación sobre manuales de literatura. Por último, y en representación de la universidad, los responsables del proyecto fueron invitados en 2018 a las I Jornadas Internacionales de la Red de Archivos Literarios Latinoamericanos, evento que tuvo lugar en la Biblioteca Nacional de Uruguay y permitió el intercambio con colegas de otras instituciones americanas y europeas.

Queremos agradecer con especial énfasis a las autoridades de la UNAHUR por la ayuda recibida en el desarrollo de cada una de las instancias propias de la presente investigación. También a los colegas docentes y los estudiantes del Profesorado en Letras, sin cuyo diálogo y sugerencias esta tarea habría resultado imposible.

Carlos Battilana y Rodrigo Caresani



PEDAGOGÍA Y ARCHIVO



“Formar la costumbre de la buena lectura”. Pedro Henríquez Ureña y algunas especulaciones en torno a la enseñanza literaria en América Latina

Martín Sozzi

Enrique [...] se preservaba de una imagen terrible: no de la imagen sintetizada en el profesor, aquel que por odio secreto a la literatura termina por asesinarla con todo su amor, sino en el que llamaba profesoruco, el enamorado de los ordenamientos convencionales de la pedagogía, el creyente desvalido en todos los sistemas establecidos, el pacificador que solo está en paz cuando reproduce los cretinismos encefaleadores de la jerarquía.

Jorge Panesi, “Enrique Pezzoni: profesor de literatura”

Ser profesor

¿Qué es un *profesor de literatura*? Comencemos –para arriesgar una respuesta– por el primer componente del sintagma. Una rápida indagación a partir de criterios etimológicos puede esclarecer algo el dilema. Existe cierta tentación en vincular esa palabra –*profesor*– con otra cuyo significante se encuentra muy próximo: *profeta*. Sin embargo, la inmersión en la lengua griega enseña que esa correspondencia. *Profeta* emana de προφητης, que significa “decir antes”. El profeta, aquel que detenta el don de la profecía, es quien puede adelantarse a lo que va a suceder, quien es capaz de anticipar el futuro, quien puede prever: literalmente, el que habla, el que dice (φημι), antes (προ). A diferencia de *profeta*, *profesor* presenta antecedentes latinos: *pro*, delante de, frente a; *fateri*, el que confiesa, quien reconoce un hecho ya ocurrido. En este sentido, el profesor es aquel que dice, habla o expone frente a un auditorio, compuesto por sus estudiantes, aquello que sabe porque ya tuvo lugar, aquello que las generaciones de los hombres transformaron en conocimiento y alguien –el profesor– encontró la oportunidad de

estudiar y se preparó para enseñar. En algún sentido, el profesor –ubicado en el terreno del pasado– es quien puede dar testimonio de saberes establecidos previamente o en proceso de constitución. El profeta, por el contrario, es aquel que señala hacia el futuro, que anticipa lo que va a pasar, que predice lo que todavía no aconteció.

Si continuamos con este criterio etimológico, podemos llegar a la formulación de que un *profesor de literatura* es quien presenta ante sus estudiantes lo ya acaecido en el espacio literario: trabaja con obras clásicas, con textos supervivientes de tiempos pretéritos. También con los libros que concentran y conservan ese saber: las historias de la literatura, las antologías, los manuales, los textos de crítica que, de esa manera, constituyen una suerte de repositorio de obras con un cierto valor otorgado por el paso del tiempo, por las instituciones literarias, por criterios valorativos determinados históricamente. Un profesor de literatura *lee* esas obras y, además de presentar un tipo de saber ya consolidado –lecturas cristalizadas por el tiempo, interpretaciones fuertemente marcadas por la importancia de los críticos que las postularon, exégesis teñidas por la autoridad de los clásicos–, debería marcar nuevos caminos a partir de alguna deriva personal, pequeños desvíos respecto de las lecturas establecidas y canónicas. Pero también un acercamiento a lo que sucede en su propio tiempo, a las producciones coetáneas, a lo que se está publicando. A partir de allí, el profesor puede seleccionar y de algún modo intentar predecir posibles sobrevivientes: de entre el magma multiforme e innumerable de las producciones de su época, intentar establecer cuáles van a subsistir; qué obras, de entre la multitud que se publica año a año, prolongarán su estadía en el terreno de la historia literaria. En ese sentido, al realizar una apuesta por la supervivencia de ciertos textos en detrimento de otros, no estaría mal señalar que un profesor –los grandes profesores, los grandes críticos– concentra también algunos rasgos propios de un profeta. Una profecía racional, basada en criterios estéticos, gustos personales, la postulación de líneas de continuidad de una determinada tradición poética. Recordemos las palabras de Borges, que operan, en cierto modo, como mensaje profético: “Yo, que me he resignado a poner en duda la indefinida perduración de Voltaire o de Shakespeare, creo

(esta tarde, uno de los últimos días de 1965) en la de Schopenhauer y en la de Berkeley" (1990: 151).

Además de este análisis basado en criterios etimológicos, existe una imagen social del profesor. Diversas series televisivas y películas se encargaron de organizar un haz de rasgos que no afectan a los enseñantes de otras disciplinas, pero que parecen reunirse con facilidad en quienes encarnan la tarea de dictar literatura o materias humanísticas. Las malas ficciones televisivas congelaron a esos personajes con rasgos que los alejan del estudio y el trabajo académico para anclarlos en un imaginario vinculado con la espontaneidad, la sensibilidad, una tosca idea de libertad, el goce un poco ingenuo, la incorrección política (o la excesiva corrección). La inteligencia queda asociada casi exclusivamente con el uso de la ironía, como si en esa figura de pensamiento se concentrara la única manifestación posible de la agudeza de un sujeto. Recorro al azar, y sin ninguna avidez de exhaustividad, algunas telenovelas que recuerdo. Yendo unos años hacia atrás, el personaje encarnado por Gerardo Romano en *Socorro, 5º año*, o el de Oscar Martínez en *De poeta y de loco*. Bastante más acá, y Netflix mediante, a la figura del catalán Merlí: un profesor que discurre libremente y con poco rigor sobre las principales figuras de la historia de la filosofía, pero a quien nunca se ve preparando una clase, estudiando o escribiendo. Tampoco corrigiendo, señalando errores, sugiriendo lecturas, instando a la revisión de alguna idea. Las secuencias que marcan su ingreso a la escuela secundaria en la que enseña lo muestran despojado de cualquier carga: como si el uso de un portafolio o un bolso en los que transportar libros o exámenes pudiera interrumpir el saber espontáneo que acarrea y hacerlo caer en un academicismo insoportable.

Seguramente no haya nada más alejado de esa construcción anquilosada y falsa que la figura de profesor encarnada por Pedro Henríquez Ureña. Su figura pública aparece vinculada de modo recurrente con la del gran maestro. Muchos de sus discípulos, de sus colegas, de sus familiares se encargaron de resaltar esa faceta del dominicano. Su hermano Max se refiere a él como "hermano y maestro"; Rafael Alberto Arrieta destaca "su necesidad socrática de continuar el diálogo con los alumnos predilectos, después de clase" (1956: 91); Alfredo Roggiano

lo llama “el gran maestro de la cultura hispanoamericana” (1998: 756); Ezequiel Martínez Estrada lo caracteriza como “hombre estudioso y laborioso”, que “enseñó a los alumnos a trabajar a conciencia, pensando y razonando, sin conceder a la memoria otro papel que el de cimentar los conocimientos”, para concluir: “Henríquez Ureña fue un buen maestro porque era un buen estudiante” (1998: 785). Y Ernesto Sabato, finalmente, lo recuerda

con un portafolio cargado de deberes de chicos insignificantes –entre los que se encontraba el propio niño Sabato–, deberes que venían corregidos con minuciosa paciencia y con invariable honestidad, en largas horas nocturnas que aquel maestro quitaba a los trabajos de creación humanística. (1967: 9)

Esta idea de Sabato ahonda en una cuestión crucial: la del intelectual tensionado por diversas ocupaciones; la del escritor escindido entre tareas que lo alejan de su camino principal, pero con las que debe cumplir para poder subsistir económicamente. El periodismo, que constituyó el primer espacio de profesionalización junto con los puestos en la administración del Estado, fue abriendo las puertas a otras actividades: la docencia, el trabajo editorial en sus diversas facetas. Podríamos pensar, en principio, que la labor docente de Henríquez Ureña lo desvía de sus ocupaciones básicas: centralmente, de la producción de su obra (crítica, teórica, literaria), de la escritura de libros que nunca pudo organizar como trabajos de largo aliento, sino que se formaron como tales a partir de la recopilación de artículos breves, diseminados en diferentes publicaciones. El tiempo destinado a la preparación y el dictado de clases, la asistencia a las mesas examinadoras, los viajes a la ciudad de La Plata para cumplir con sus cátedras constituyen elementos que podrían atentar contra el que debería ser el principal objetivo de Henríquez Ureña, al menos desde la concepción de Sabato: el estudio, la escritura. La vida de Henríquez Ureña se ve tensada por sus múltiples ocupaciones, que lo llevan a dilapidar el tiempo de la creación. Al referirse a las tareas de enseñanza que realizaba el dominicano, nuevamente Sabato presentó sus reparos:

¿Por qué pierde tiempo en eso?, le dije alguna vez, apenado al ver cómo pasaban sus años en tareas inferiores. Me miró con suave sonrisa, y su reconvencción llegó con pausada y levisima ironía: "Porque entre ellos puede haber un futuro escritor". (1967: 10)

"Perder tiempo". Desde la perspectiva del escritor argentino, entonces, la actividad docente en Henríquez Ureña es una labor inferior, que lo único que permite es quitar ese tiempo precioso y limitado a otras ocupaciones, las de real valor. La respuesta, no obstante, es contundente: el dominicano revaloriza la profesión en busca de salvaguardar a aquellos estudiantes que emprendan el camino de las letras. Y porque, además –postulamos–, esa labor constituye una parte nada desdeñable de su programa intelectual. Quizás ambas posiciones respecto de la tarea docente no sean del todo excluyentes, ya que –como señala George Steiner– la función de profesor "abarca todos los matices imaginables, desde una vida rutinaria y desencantada, hasta un elevado sentido de la vocación" (2004: 11). Matices que –seguramente– convivieron en la labor pedagógica del dominicano.

La práctica docente: dos momentos

Uno. México

La vinculación con la enseñanza se remonta a los primeros años de vida de Pedro Henríquez Ureña y era una vivencia cotidiana en el entorno familiar. Su padre, Francisco Henríquez y Carvajal, se dedicó a la docencia y colaboró con Eugenio María de Hostos en la reforma educativa emprendida en Santo Domingo a fines del siglo XIX. Su madre, Salomé Ureña, poeta destacada, fundó el Instituto de Señoritas, que funcionaba en la propia casa dominicana.

Sin embargo, no es hasta la llegada a México que se consolida para Pedro como una actividad profesional. En 1912, luego de concluida la revolución, el Ateneo de la Juventud, del que Henríquez Ureña formaba parte junto con otros jóvenes, promovió la creación de la Universidad

Popular Mexicana.¹ En ella comenzaron a dictar clases importantes figuras intelectuales como Alfonso Reyes, José Vasconcelos y Martín Luis Guzmán. Todavía no Henríquez Ureña, quien, al menos en ese primer momento, se dedicó a la organización, diseño y confección de las *Tablas cronológicas de la literatura española*, destinadas a los estudiantes de la Escuela Preparatoria de la Universidad Nacional de México. Fueron publicadas un año después, en 1913. La novedad de la empresa, al menos en idioma español, concuerda –según él mismo declara– con lo sucedido en otras literaturas. La aclaración a este comentario llegará en la edición siguiente de las *Tablas*, publicadas y ampliadas a partir de su experiencia en la Universidad de Minnesota: “hallé mi modelo en las tablas que acompañan la *Historia de la literatura francesa* de Lanson” (1920: III). Pero mientras que en el caso del francés representaban solo un apéndice a su *Historia*, en el dominicano constituían una publicación autónoma, un esquema, un punto de partida para el estudio de la literatura española con fines “directamente pedagógicos” (1913a: 11).

Las *Tablas* presentan, cronológica y esquemáticamente, los principales nombres de autores, obras y sucesos de la literatura española. Constituyen un andamiaje preparado a conciencia, con revisiones sucesivas como lo demuestra una carta fechada el 6 de noviembre de 1913, en la que Alfonso Reyes señala: “Pedro: Ayer recibí tu nueva edición de las *Tablas de literatura española*”.² El trabajo minucioso, obsesivo, por la búsqueda de un deber cercano a la perfección no llama la atención en la obra del dominicano, aun en producciones que podrían considerarse “menores”, como las *Tablas*. Y muestra una suerte de ética de la producción y de respeto por la formación de los estudiantes.

En la segunda edición, aparecida en los Estados Unidos, incorpora una serie de nombres de escritores latinoamericanos (o de la América española, como los denominará en ese lugar Pedro Henríquez Ureña).

-
1. Para una historia del Ateneo de la Juventud, resulta fundamental el libro de Quintanilla (2008).
 2. Seguramente Reyes se refiere a la primera edición de las *Tablas*, aparecida en 1913. La segunda edición recién se publicó en 1920. José Luis Martínez (2004: 232) especula que debe tratarse de alguna variación respecto de un manuscrito previo al que Reyes tuvo acceso.

Y lo hace no porque considere que la literatura latinoamericana constituya, como había señalado Marcelino Menéndez Pelayo, "parte de la nuestra [es decir, de la española]" (1893: 4), sino que existen una serie de criterios que el dominicano va a explicitar: por la significación implícita para la totalidad del idioma o por la radicación durante largos años de un autor en territorio español. Pero aclara que deberían pensarse unas tablas específicas para el ámbito latinoamericano, a cuyo estudio Henríquez Ureña dedicó toda su vida.

Esa segunda década del siglo xx constituye, para Henríquez Ureña, un momento particularmente intenso en su práctica de la enseñanza. En ese mismo 1912, y siempre en territorio mexicano, se produce su designación como profesor en la Escuela Superior de Comercio y Administración, donde dictará clases de Castellano; en la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad, donde será nombrado profesor en los cursos de Literatura Española e Hispanoamericana; en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional, en la que revista como catedrático de Literatura Inglesa y Anglo-norteamericana y, poco después, de Lengua y Literatura Castellanas.

Por esos mismos años realiza, también, una aguda reflexión sobre la enseñanza de la literatura. Como señala Enrique Zuleta Álvarez, "planeó una reforma teórica y práctica de la enseñanza [...] cuyos fundamentos expuso en su conferencia sobre 'La enseñanza de la literatura', que pronunció en el Ateneo en octubre de 1912" (1997: 72). La conferencia sería publicada como fascículo poco tiempo después, en 1913. Se trata de un breve texto, de apenas seis páginas, en el que Henríquez Ureña comenta y discute cuatro iniciativas tendientes a mejorar la enseñanza literaria en la escuela preparatoria: la reducción de los estudios gramaticales y literarios; la enseñanza de la preceptiva literaria; la enseñanza de elementos de estética; la necesidad de que los estudiantes cuenten con bases científicas para la apreciación de las obras literarias (1913b: 6). Luego de analizar detenidamente cada una de ellas, el dominicano alcanza algunas conclusiones y expresa sus ideas respecto de lo que considera más satisfactorio para la formación literaria de los estudiantes de la escuela preparatoria. En primer lugar, descarta de plano la posibilidad de un estudio científico de la litera-

tura, a diferencia de lo que sucede con ciencias como la matemática, la biología, la física, la química que sí admiten esa metodología. En segundo lugar, señala la inconveniencia de introducir a los estudiantes de preparatoria en disquisiciones estéticas a causa de lo que percibe como dos problemas: por una parte, porque resultaría muy complicado enseñar esa disciplina desgajada de una preparación filosófica general; por otra, porque la estética constituye una reflexión abstracta, que no se aborda con el objetivo de ser aplicada a obras concretas. En tercer lugar, considera cierta inutilidad de los estudios de retórica y poética, dado que –según señala– “cada manifestación de grande arte crea su propia técnica” (1913b: 7). En ese sentido, el abordaje de libros de retórica, tendientes a percibir criterios generales, obstaculizaría la observación de lo fundamental: los rasgos particulares de la obra, aquellos que la distinguen de todas las demás. Finalmente, y en relación con el criterio anterior, rescata lo que considera esencial para la formación literaria de los estudiantes:

Sólo la práctica es guía segura en la labor literaria. Nadie ha llegado a escribir, ni siquiera a juzgar, por aprendizaje de principios. [...] Sin el manejo frecuente de los grandes autores, no hay cultura literaria posible, ni doctrina estética seria. Y preferir, a la comunicación directa con las obras, una seca enumeración de reglas *in vacuo*, o a lo sumo ilustradas con ejemplos de cinco líneas, es restar toda eficacia a la enseñanza. (1913b: 7-8)

Henríquez Ureña, al igual que luego Enrique Pezzoni, creía fervientemente en que solo la lectura literaria permitía formar buenos lectores de literatura. Esto, que parece una verdad de Perogrullo, no siempre abunda en las clases de literatura, en las que los textos críticos, históricos, de divulgación, de preceptiva, funcionan como un subterfugio, un supuesto atajo para el mejor acceso a las obras, aunque en muchos casos dificultan ese camino, que se transforma –finalmente– en un camino a ninguna parte. La supuesta propedéutica para la lectura de las obras finaliza en un regodeo sobre la propia propedéutica, que nunca llega, ni siquiera se acerca, a la lectura de las fuentes.

En relación con esto, Annick Louis recuerda la siguiente anécdota del profesor y crítico argentino:

Pezzoni preguntaba a los estudiantes si habíamos leído a Balzac o a Dostoievski –o a algún otro escritor de los habitualmente llamados “clásicos”. Decía, escandalizado, que habían creado monstruos, que los estudiantes leían a Bajtín, sin haber leído a Dostoievski o a Rabelais; a Benjamin sin haber pasado por Baudelaire, y así sucesivamente. (1999: 18)

Y agregaba Pezzoni: “Hemos creado monstruos de teoría”. Es decir, estudiantes de literatura que no leen literatura, sino relatos sobre la literatura, metarrelatos, interpretaciones. Textos que encierran en sí lecturas consagradas –en el caso de leer a grandes teóricos o críticos–, pero que concentran la facultad de creer en la lectura ajena y la incapacidad de crear criterios propios, lo que escandaliza –consideramos que con justa razón– tanto a Henríquez Ureña como a Pezzoni. En tiempos como los actuales, en que reina cierta confusión con respecto a la selección de textos para las clases de literatura de la escuela secundaria, escuchar las voces de grandes profesores que formaron generaciones de lectores (lo que hicieron en épocas sucesivas Henríquez Ureña y Pezzoni) constituye un buen modelo para orientar las prácticas de la enseñanza de la literatura y pensar los modos de diseñar y concretar los cursos en el presente. De allí la importancia de retornar a esas figuras algo olvidadas en el terreno pedagógico.

Dos. Argentina

El trabajo como profesor de Henríquez Ureña comienza, en la Argentina, hacia mediados de 1924. Emigrado de México por sus desavenencias con José Vasconcelos, logra ubicarse a través de la intervención de Rafael Alberto Arrieta en el Colegio Nacional de La Plata, cuyos planes de estudio se encontraban en un proceso de revisión. A raíz de ello, y de los movimientos que concluyeron en la reforma de los programas, le fueron ofrecidas tres cátedras de Lengua Castellana que le permitieron

paliar la difícil situación económica con la que llegaba y comenzar una nueva vida lejos de las angustias que había sufrido hacia el final de su estadía en México. Esas tres cátedras se irían multiplicando. En 1930, en un fragmento de la correspondencia que intercambia con Alfonso Reyes, Henríquez Ureña se lamenta del que parece un trabajo abrumador:

Trabajo mucho. Tengo mis tres cátedras (15 horas semanales) en el Colegio de La Plata, dos semicátedras (Literatura argentina y americana y Literatura inglesa), en el Instituto del Profesorado de Buenos Aires (6 horas), el trabajo del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (soy secretario) y el trabajo de una nueva cátedra (6 horas) de Filología castellana en la Universidad de La Plata. (1983: 388-389)

La sobreocupación debido a la proliferación de las clases no le impide, sin embargo, desarrollar otras tareas. “Estoy hecho una máquina de dictar conferencias” (1983: 322), se lamentaría en otra carta de 1926 dirigida también al mexicano. Esta idea maquinal del trabajo representa todo lo contrario del esfuerzo intelectual, esto es, de un trabajo que no debería tener el ritmo reiterativo y constante de la máquina, sino un ritmo propio con aceleraciones y pausas, celeridades y demoras. De allí, su mayor anhelo:

He llegado a encontrar mi ideal de vida: una vida como la de don Ramón Menéndez Pidal, como la de Rodó. Pero por ahora no desespero porque si bien quiero llegar a la “vida retirada”, para llegar necesito moverme y no lo hago. No sé cuándo me darán los dioses la tranquilidad. (1983: 296)

En 1930, en una de sus tantas conferencias en la Universidad de La Plata, esta vez para un auditorio constituido mayoritariamente por maestros, presenta “Aspectos de la enseñanza literaria en la escuela común”. Pese a su inexperiencia en el dictado de clases en ese nivel del sistema educativo, encara el desafío. ¿Qué es lo que plantea Henríquez Ureña en ese lugar? Por un lado, presenta la necesidad de contar con maestros y profesores formados que sepan distinguir entre la literatura genuina y la falsa. El trabajo de preparación de quienes están frente a un curso

les debe permitir, a través del "buen gusto" y el "discernimiento claro", seleccionar entre las mejores obras, es decir, entre aquellas que, en tanto literatura genuina, "tienen sabor de primicia", y "orientar el gusto del alumno hacia las mejores obras del espíritu humano".³ El buen profesor, el buen maestro, entonces, es aquel que puede reconocer e incluir en sus programas de estudio las grandes obras literarias. Y Henríquez Ureña sugiere algunos textos para la escuela primaria: *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez; *Los pueblos*, de Azorín; *Motivos de Proteo*, de José Enrique Rodó; *Recuerdos de provincia*, de Domingo Faustino Sarmiento; *Juvenilia*, de Miguel Cané; *La Edad de Oro*, de José Martí. Gustavo Bombini (2004) señala que en el diseño de programas y en las selecciones de obras que el dominicano consume en estos años se encuentra ya en germen la labor que realizaría en la transformación de los diseños curriculares de 1935, conocida como Reforma Mantovani. Esa reforma en los planes de estudio apunta a la formación de un público lector entre los estudiantes. Los profesores, estudiantes perpetuos desde la perspectiva de Henríquez Ureña, deben formar su propio gusto para, a la vez, constituirse en conformadores del gusto literario de sus alumnos.

En el Programa de Literatura Argentina y Americana, que presenta en 1925 para su dictado en el Instituto Nacional del Profesorado –programa recuperado por Pedro Luis Barcia–, ya se perciben las tendencias que luego plasmaría en las *Corrientes literarias en la América hispánica* en los años 1940 y el diseño de la Biblioteca Americana que organizaría (y no vería plasmada) hacia finales de su vida. Vale decir que puede trazarse un hilo común que reúne de algún modo la labor docente, la de ensayista y la de editor, algo que ya había sido anticipado por Liliana Weinberg (2015), aunque sin considerar la importancia del espacio de la práctica docente en este recorrido.

3. En relación con esta propuesta, recordemos las ideas del dominicano, expuestas en páginas anteriores, sobre la enseñanza de la literatura en la escuela preparatoria: un estudiante –al igual que un maestro– debe leer las mejores obras literarias como modo de desarrollar una adecuada formación estética.

Es seguro que Pedro Henríquez Ureña habría deseado trabajar menos y quizá renunciar a sus cargos de profesor. Sin embargo, atribuye un lugar central a esa tarea y a la formación de un cuerpo docente que tenga la capacidad de seleccionar las grandes obras. Esa actividad forma parte de un gesto y una preocupación: preparar un público lector que pudiera acceder, a través de la frecuentación de ciertas obras, a “la constitución real y simbólica de comunidades integradas” (Weinberg, 2015: 25). A la conformación de un *corpus* de lecturas que colaboren en la realización de la “utopía de América”.

También, en el *Epistolario* que mantiene con Alfonso Reyes, el dominicano presenta las obras que incluyó en el programa de estudios de Castellano de tercer año. Junto a clásicos españoles –Cervantes, Baroja, Lope– aparecen obras de muy reciente publicación, entre ellas una del propio Reyes. Le dice al mexicano en 1925:

Puedo comunicarte que has pasado a la categoría de clásico de las escuelas: figuras entre los autores que deben leer los chicos en sus cursos de Castellano. Claro está que yo te hice incluir. (1983: 276)

Podría pensarse exclusivamente en un gesto personal, un guiño de amigo. Cabría considerarlo como el efecto de una razón nublada por el cariño y la cercanía que ambos mantenían. No obstante, en ese listado aparecen otros escritores que están publicando su obra en ese momento o pocos años antes: *Los caranchos de la Florida*, de Benito Lynch, por ejemplo, incluida en el programa, se había editado en 1916; *Raza de bronce*, de Alcides Arguedas, en 1919. Es decir, Henríquez Ureña ya está aplicando algunos de los postulados que sistematizará en la conferencia de 1930. Su estrategia apunta a realizar una revisión del canon escolar, o mejor, una problematización y casi una disolución de ese canon: las diferencias entre canon escolar y extraescolar, o canon sin más, dejan de ser tangibles. Lo que también puede percibirse aquí, y en lo que venimos señalando, es lo que Henríquez Ureña considera una de sus tareas fundamentales y que venía esbozando también por esos años, concretamente en su “Camino de nuestra historia literaria”, de 1925. En ese texto, el dominicano señala la necesidad de incorporar “tablas de valo-

res" que permitan establecer jerarquías, "nombres centrales y libros de lectura indispensable" (1989: 46).⁴ "La historia literaria de la América española debe escribirse alrededor de unos cuantos nombres centrales: Bello, Sarmiento, Montalvo, Martí, Darío, Rodó" (1989: 47). Esa tarea es la que le corresponde al intelectual latinoamericano. La literatura de la América hispánica, una construcción en buena medida foránea hasta ese momento, es un proceso de síntesis que, a diferencia de lo que el dominicano señalaba en la labor señera, pero inabarcable e interminable de Marcelino Menéndez Pelayo, requiere de un proceso de selección que solamente el intelectual, el erudito, el profesor, puede realizar. Podemos percibir, también, que ese proceso de selección gana en exactitud a medida que pasan los años: desde la experiencia mexicana, algo difusa y planteada en términos de mayor generalidad, a la práctica en la Argentina, momento en que ya es un crítico de renombre, con otra capacidad de intervención en el campo intelectual del momento.

Algunos de sus colegas recuerdan y relatan escenas en que dos de esos mundos –la docencia y la edición, que bien calibrados constituyen manifestaciones de una única obsesión–, se encuentran: la educación de las masas populares, la conformación y divulgación de la cultura y la literatura latinoamericanas. "Recuerdo haberle visto aprovechar minutos, entre dos turnos de exámenes, para revisar las galeradas húmedas", señala Arrieta (1956: 96). Y Martínez Estrada: "Además de corregir tal mole de material bruto de lectura –la escolar–, lectura tipográfica de ortografía y sintaxis, llevaba habitualmente pruebas de página de algún libro que se editara bajo su dirección" (1998: 786).

4. Esas tablas de valores ya estaban esbozadas –para el caso de la literatura española– en las *Tablas cronológicas*. Allí, en las "Advertencias" a la edición de 1920, señalaba: "Los nombres escritos exclusivamente con letras mayúsculas son, claro está, los principales; los únicos a que debe dedicarse atención en cursos elementales de literatura. Hay una excepción, sin embargo: he creído prudente no hacer distinciones, escribiendo unos nombres con mayúsculas y otros con minúsculas, al llegar a los autores contemporáneos en el siglo xx. Los títulos de obras van siempre en letra bastardilla, a menos que, por ser la obra anónima y de primer orden, haya que escribir en mayúsculas el título, a falta del nombre del autor (LAZARILLO DE TORMES, CANTAR DE MÍO CID)" (1920: III-IV). El uso de mayúsculas destaca las obras canónicas de aquellas que no lo son. Henríquez Ureña se abstiene todavía de juzgar a los autores del siglo xx, con los que apenas tiene unos pocos años de diferencia al momento de diseñar las *Tablas*.

El encuentro final de esos dos universos lo constituye, quizá, el proyecto de conformación de la Biblioteca Americana.⁵ Daniel Cossío Villegas, director del Fondo de Cultura Económica en México, propone al dominicano el diseño de esa colección en diversas cartas que intercambiaron en 1945. Lamentablemente, solo llegó a trazar las líneas generales. Su prematura muerte le impidió ver la concreción del proyecto, que luego se publicó, póstumamente, en su memoria. En tanto “intervención en el espacio público” (Mondragón, 2016: 196), la Biblioteca permitió formar generaciones de estudiantes, contribuyó a crear y consolidar un gusto por la literatura latinoamericana. Es todo lo que hubiese querido Pedro Henríquez Ureña.

Cierre

Retorno, ahora, al epígrafe inicial porque creo que las ideas que Jorge Panesi atribuye a la figura de Enrique Pezzoni encierran de forma precisa las concepciones de Pedro Henríquez Ureña sobre la literatura y sobre el rol del profesor. A diferencia del “profesoruco” mencionado por Pezzoni, que acepta pasivamente las jerarquías establecidas, que cree ciegamente en los legados y en los saberes instituidos, a lo largo de gran parte de su obra el dominicano quiebra ese orden, desarma la organización tranquilizadora de las historias literarias previas, reorganiza el canon y rediseña la historia de la literatura latinoamericana. Las diferentes facetas de Henríquez Ureña –el antólogo, el historiador, el prologuista, el conferencista, el organizador de colecciones, el profesor–, esas diferentes caras de un poliedro, esas manifestaciones, presentan –oculto, pero perceptible– un núcleo que engloba y supera todas esas otras expresiones momentáneas y accidentales. Sus tareas se diversifican, pero tal diversificación –que lo atormentaría a lo largo de su vida–, paradójicamente, permite

5. La Biblioteca Americana era una empresa que Henríquez Ureña venía planeando desde unos años antes. Como señala Rafael Mondragón, “fracasó primero en 1938, con Victoria Ocampo y la Editorial Sur, y luego, en 1939, con Gironde y Editorial Sudamericana. El fracaso se repite más adelante en Losada” (2016: 195).

mostrar el pensamiento confluyente del dominicano. En sordina, por detrás de todas esas manifestaciones, entonces, lo que prima es la necesidad de desarrollar un magisterio: de formar a las masas, de educar en las escuelas, de trazar caminos, de organizar una literatura. Quizá no estaría tan mal decir que lo que prima en Henríquez Ureña es esa tarea unificadora. Y lo que prima, como inescindible sustrato, es la figura del profesor y la labor de recuperar y enseñar lo que a su criterio constituye lo más selecto de la cultura latinoamericana.

Bibliografía

- ARRIETA, Rafael Alberto, "Pedro Henríquez Ureña, profesor en Argentina", *Revista Iberoamericana*, vol. 21, núms. 41-42, diciembre de 1956, págs. 85-98.
- BARCIA, Pedro Luis, *Pedro Henríquez Ureña y la Argentina*, Santo Domingo, Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, 1994.
- BOMBINI, Gustavo, *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela argentina (1860-1960)*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Miño y Dávila, 2004.
- BORGES, Jorge Luis, "Sobre los clásicos", en *Obras Completas II* (1952-1972), Buenos Aires, Emecé, 1990, págs. 150-151.
- HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro, *Tablas cronológicas de la literatura española*, México, Universidad Popular Mexicana, 1913a.
- _____, *La enseñanza de la literatura*, México, Universidad Popular Mexicana, 1913b.
- _____, *Tablas cronológicas de la literatura española*, Boston, Nueva York, D. C. Heath & Co., 1920.
- _____, "Aspectos de la enseñanza literaria en la escuela común", en *Pedro Henríquez Ureña*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas, 1967, págs. 152-163.
- _____, "Caminos de nuestra historia literaria", en *La utopía de América*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1989, págs. 45-56.

- HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro y Alfonso REYES, *Epistolario íntimo (1906-1946)*, Santo Domingo, Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, 1983.
- _____, *Correspondencia I. 1907-1914*, Edición de José Luis Martínez, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- LOUIS, Annick, “La teoría literaria: entre libertad y sujeción”, en *Enrique Pezzoni lector de Borges. Lecciones de literatura 1984-1988*, Buenos Aires, Sudamericana, 1999, págs. 9-25.
- MARTÍNEZ, José Luis (comp.), *Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña. Correspondencia 1907-1914*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- MARTÍNEZ ESTRADA, Ezequiel, “Pedro Henríquez Ureña. Evocación iconomántica estrictamente personal”, en Pedro Henríquez Ureña, *Ensayos* (Ed. crítica de José Luis Abellán y Ana María Barrenechea), México, ALLCA XX, 1998, págs. 782-798.
- MENÉNDEZ PELAYO, Marcelino, *Antología de poetas hispano-americanos*, Madrid, Estudio tipográfico “Sucesores de Rivadeneyra”, 1893.
- MONDRAGÓN, Rafael, “Pedro Henríquez Ureña y la Biblioteca Americana”, en Sergio Ugalde Quintana y Ottmar Ette (eds.), *Políticas y estrategias de la crítica: ideología, historia y actores de los estudios literarios*, Madrid, Iberoamericana-Vervuert, 2016.
- PANESI, Jorge, “Enrique Pezzoni: profesor de literatura”, en *Críticas*, Buenos Aires, Norma, 2000, págs. 255-262.
- QUINTANILLA, Susana, “Nosotros”. *La juventud del Ateneo de México*, México, Tusquets, 2008.
- ROGGIANO, Alfredo, “Pedro Henríquez Ureña o el pensamiento integrador”, en Pedro Henríquez Ureña, *Ensayos* (Edición crítica de José Luis Abellán y Ana María Barrenechea), México, ALLCA XX, págs. 755-771.
- SABATO, Ernesto, “Prólogo”, en *Pedro Henríquez Ureña*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas, 1967.
- STEINER, George, *Lecciones de los maestros*, México, Fondo de Cultura Económica, Siruela, 2004.
- WEINBERG, Liliana, *Seis ensayos en busca de Pedro Henríquez Ureña*, Santo Domingo, Ministerio de Cultura, 2015.
- ZULETA ÁLVAREZ, Enrique, *Pedro Henríquez Ureña y su tiempo. Vida de un hispanoamericano universal*, Buenos Aires, Catálogos, 1997.

Poetas laureados. Literatura y pedagogía nacional

Luis Alberto Salas Klocker

Un lugar para la literatura

Una poesía que no era para las muchedumbres pero que indefectiblemente tenía que ir hacia ellas. Ese es el diagnóstico que un optimista Darío hacía de su arte en 1905. Considerando la escasa producción de textos explícitamente programáticos del Modernismo, tal afirmación podría tomarse como una clave hermenéutica para leer cierta zona de su poética, especialmente aquella que, como afirma Mariano Siskind, corresponde a la faceta particularista de la obra dariana, esto es, la que desde sus primeros textos, pero especialmente entre 1898 y 1905, denunció el imperialismo estadounidense y polemizó sobre la especificidad cultural latinoamericana (2016: 245). El complejo debate sobre los términos en que habrán de relacionarse el arte y la sociedad admite una simplificación esclarecedora sobre las dos posturas subyacentes a la cuestión. Por un lado, está la que apuesta a democratizar el acceso al arte, esto es, garantizarles a los sectores tradicionalmente excluidos el consumo de bienes culturales, sin necesariamente cuestionar el criterio que los inviste como tales. En la otra mano, una postura ciertamente

más radical prefiere el cuestionamiento de los principios constitutivos del arte para así deducir qué es o qué será el arte en la sociedad deseada. Si bien las vanguardias se ocuparán de explotar este debate, durante el Modernismo aparecieron ciertas reflexiones al respecto que hoy resultan interesantes para repensar el rol de los intelectuales y artistas en su relación con la sociedad.

“Canto a la Argentina” (1910) y “Ayacucho y los Andes” (1924), de Rubén Darío y de José Santos Chocano respectivamente, son dos textos que, en principio, poco tienen en común. Los separan aproximadamente catorce años en los cuales, entre otras cosas, muere Darío y se publican los poemarios *Trilce*, de César Vallejo, y *Veinte poemas para ser leídos en el tranvía*, de Oliverio Girondo, hitos de la vanguardia latinoamericana que representaban la superación de buena parte del programa modernista. Más allá del alto grado de malditismo con que Santos Chocano representaba su amistad con Darío¹ –solo rescatable porque da cuenta de la autofiguración que como poeta tenía aquel en el “parnaso” latinoamericano–, la crítica se ha encargado de deslindar los proyectos estéticos de ambos escritores. Por este motivo, mientras Darío es por antonomasia el representante del Modernismo, Chocano, en cambio, flota inestable entre un Modernismo que lo desprecia y un Indigenismo que prefiere olvidarlo. Por las fechas de publicación de ambos textos, se dijo, estos pueden considerarse casos de un Modernismo que se tambalea en los últimos estertores de su hegemonía, bordeando incluso los márgenes de lo residual. Son textos que serían fuertemente impugnados por la emergencia de las vanguardias y del Indigenismo de los años veinte y treinta, y que hoy resultan incómodos para la crítica. Pero, ¿son textos olvidados? ¿Qué sentido aporta el dato de que son tardíos en la obra de ambos autores? ¿Qué lugar ocuparon originalmente dentro y fuera de esta? Algunas de estas preguntas buscan responderse aquí como una indagación por los derroteros de la literatura.

1. “En América tenemos hoy, además de nuestro renombre incontrovertible, tú la fama de ser más ebrio que Anacreón; Díaz Mirón, la de ser más asesino que Hércules; y yo la de ser más ladrón que Mercurio. ¡Pobre América que no cuenta sino con nosotros!” (en Schmigalle, 2012: 141).

La historia de las lecturas del Modernismo puede ser reducida a dos posiciones. Una en la que la premisa básica es la acusación de galicismo mental y alienación cultural. Y otra en la que el Modernismo es circunscrito dentro del repertorio de los discursos identitarios. Esta última posición tiene, a su vez, dos momentos. El primero, contemporáneo a la emergencia del Modernismo, coincide con un período de intercambio de las relaciones entre América y España, por lo que la categoría en cuestión era la del *americanismo*. El segundo momento, en cambio, es una reflexión sobre el *latinoamericanismo*. Mariano Siskind plantea que

los imaginarios críticos que podrían haber conferido visibilidad a la presencia estructural de un discurso sobre las literaturas del mundo –y sobre el deseo de mundo que lo sustentaba– siempre han circulado por caminos secundarios en América Latina. Ya fueran articulados por escritores situados en los márgenes del canon modernista (Gómez Carrillo, Sanín Cano) o por figuras canónicas (Martí, Darío, Gutiérrez Nájera), estos discursos literario-mundiales siempre quedaron postergados por las pulsiones particularistas e identitarias, soslayados por la tradición crítica que construyó un panteón heroico de estatuas modernistas-latinoamericanistas. (2016: 163)

Para el crítico argentino, este tipo de abordajes monumentalistas pueden desmontarse si se leen, en las posiciones de sujeto que les dieron origen, estrategias enunciativas contingentes y no esencias o principios rectores absolutos.

Además de la política de la crítica que se ha referido a él –la que, en definitiva, opera de manera retrospectiva–, para el estudio de cualquier texto es necesario considerar el lugar que en el mapa de su obra le asignó a cada uno de ellos su autor. Esta lectura situada permite recuperar las operaciones autofigurativas de la función autor por sobre las clausuras críticas que buscan conjurar la proliferación de sentidos. Si la lectura de un inédito puede iluminar una obra, el análisis compensatorio de los mecanismos de autofiguración por parte del autor permite despojar la literatura de su aparente autosuficiencia para

devolverla a su contingencia cotidiana. Un enfoque de estas características resulta productivo para el Modernismo, ya que se trata de un movimiento con una nutrida historia de operaciones autorales sobre los textos, historia que lo convierte en la pesadilla de la crítica genética. Prácticamente todos los textos modernistas que se conocen hoy tuvieron una primera instancia de publicación en diarios o revistas, de donde fueron luego seleccionados y editados para ser incluidos en libros. El Modernismo sostuvo este sistema a lo largo del tiempo, desde su momento emergente hasta su consolidación hegemónica. Es este momento el que interesa particularmente ahora, porque representa el miedo martiano a la captura burguesa de la literatura.

Ambos textos coinciden en sus particulares condiciones de producción, siendo estas muy antiguas y muy modernas, se podría decir, ya que el hecho de que hayan sido compuestos por encargo, por un lado, representa la realización del sueño modernista de vivir de la poesía, pero, por el otro, devuelve la actividad artística a los tiempos del mecenazgo. Esto ha sido analizado tanto por Antonio Cornejo Polar como por Beatriz Sarlo y Carlos Altamirano. Para el primero, resulta significativo, ya que zanja el debate sobre la representatividad social del Modernismo, esclareciendo aspectos de su inscripción institucional (2011: 122-123). Mientras que, para Sarlo y Altamirano, esta práctica coincide con otras por medio de las cuales se fue forjando el campo intelectual de fin de siglo, y específicamente del Centenario, como pueden ser conferencias, charlas abiertas o lecturas públicas en las que la relación tradicional entre el escritor y su público se vio profundamente trastocada (1980: 44). Son los años, entonces, del nacimiento y la consolidación de las distintas instituciones literarias. Darío compuso “Canto a la Argentina” por pedido expreso del diario *La Nación* y lo publicó originalmente en el número especial dedicado al Centenario de la Revolución de Mayo, que constaba de unas seiscientas páginas en edición de lujo. Chocano, por su parte, compuso “Ayacucho y los Andes” dentro de un proyecto mayor que llevaría el título de *El hombre sol* y que se presentaba como una “epopeya panteísta” dedicada a la figura de Simón Bolívar. De los siete cantos que debían componer la epopeya, Chocano solo culminó el cuarto, “Ayacucho y

los Andes”, el cual fue leído ante Antonio B. Leguía en 1924 para el Centenario de la Batalla de Ayacucho. El poema había sido un encargo de los gobiernos venezolano y peruano.

Publicaciones como la de *La Nación* fueron muy populares durante los festejos del Centenario. Casi todos los países latinoamericanos recurrieron a este tipo de textos en los que exponían sus bondades frente al mundo.² El mecanismo en la mayoría de ellos, tal como explica Patricia Funes, fue similar y consistía en tres movimientos siempre comparativos: 1) respecto a los países centrales, para lo cual se incluía el juicio de viajeros y visitantes; 2) respecto a los países vecinos, subrayando la excepcionalidad histórica del país responsable de la publicación, sin que esto significase abandonar el tono fraterno y ligeramente latinoamericanista; y, 3) respecto a los *otros* internos –indígenas, afrodescendientes, inmigrantes– que se exhibían como amenazas controladas y en vías de extinción (2014: 86). Este tipo de operaciones aparecían dispersas en textos que describen la riqueza agrícola del país, su potencial hídrico, su variedad de climas, su generosidad en recursos naturales y, sin duda, su riqueza cultural e intelectual, con muestras de sus mejores artistas y versos de sus poetas laureados. Esto vino acompañado de una serie de exposiciones universales, actos oficiales, reformas urbanísticas y demás muestras de la parafernalia estatal de una “América prepotente” (2007: 458) –como la definía Darío–, que sentía propicio el momento para ser el nuevo sujeto de la historia. La literatura también estuvo invitada a esta fiesta.

La participación de los poetas modernistas en este tipo de ceremonias estatales remite a una de las tensiones que atraviesan la argumentación de Julio Ramos cuando plantea que la experiencia urbana

2. En similares condiciones, por encargo y con fin celebratorio, se escribieron, en Bolivia, *Redención*, por Gregorio Reynolds; en Ecuador, *A España: el 10 de agosto de 1909*, por Quintiliano Sánchez. En México, Salvador Díaz Mirón recitó para Porfirio Díaz su poema “Al buen cura”. En Chile, la muerte en poco tiempo de dos presidentes agitó las celebraciones, que contaban igualmente con recitales de poesía y exposiciones de todo tipo. Tal vez el caso más explícito sobre el rol que las elites gobernantes le asignaban a la cultura en general se vio en Uruguay, donde, después de un largo debate para fijar la fecha a festejar, se decidió celebrar el Centenario organizando la primera Copa Mundial de Fútbol.

del escritor modernista apunta a una reprivatización del sujeto de la modernidad. Tras sostener que la subjetividad del poeta modernista se diferenciaba de la del letrado, porque aquella se forja muchas veces en contraposición al Estado, Ramos detecta que es “la propia ciudad (conformando la capacidad reterritorializante del poder moderno) [la que] proveerá los medios para la reinención de la comunidad” (2009: 237). En este sentido, la escritura modernista opera a la manera de las industrias culturales, ya que son las encargadas de producir y hacer circular conocimientos y afectos sobre los cuales construir una comunidad, en este caso, la nacional. Es así que interesa rescatar este tipo de intervenciones modernistas por lo que transparentan en cuanto a lo que se pensaba como la función social del arte en ese orden político y social producto de la modernización. Antonio Cornejo Polar, escribiendo sobre la formación de la tradición literaria en el Perú, propone el año de 1862 como una bisagra en la cultura de su país, ya que es el de la publicación del último libro oficial de textos en torno a un hecho histórico (un *Álbum de Ayacucho*) y se da a conocer el primer Parnaso nacional. Para Cornejo Polar, este hecho marca el inicio del proceso de autonomización de la literatura peruana. Es Hugo Achugar quien trae a colación esta cita para hacer énfasis en los caminos divergentes que tomaron la tradición literaria y la construcción del imaginario nacional (1997: 17). Los textos de Darío y de Chocano representan un reencuentro de estos dos discursos, pero en términos distintos a los que se manejaban antes de la autonomización.

De América a Latinoamérica

Un antecedente insoslayable para el estudio de las relaciones entre literatura y política en Latinoamérica se encuentra en los primeros años de la última década del siglo XIX. Conocido es el diagnóstico dariano sobre la situación de la literatura latinoamericana de fin de siglo. En sus “Palabras liminares” a *Prosas profanas* (1896), Darío plantea que esta no conforma un sistema literario, ya que carece completamente de los elementos necesarios para ello, esto es, un público lector estable, un

grupo reconocible de productores y una tradición con la que relacionarse (2007: 209). Este vacío, entre otros motivos, era lo que lo llevaba a considerar innecesaria la elaboración de un manifiesto que definiera el Modernismo. La historia misma del concepto *modernismo* tiene grabadas las huellas de esta situación. Aparece de manera dubitativa y variable durante la década de 1890 para afirmarse recién en los primeros años del siglo xx. Por este motivo, visitar las fuentes permite recuperar las categorías de la época en lo concerniente a su proceso de gestación en los orígenes de la teoría literaria latinoamericana. El término *indigenismo* presenta una historia igual de incierta que la de *modernismo*, si bien con otros tiempos y dinámicas. Tiene su antecedente en el término *indianismo*, pero este venía de antes, por lo que no reviste ningún factor diferencial respecto al contexto de la época.

Los términos usados en la discusión literaria de fin de siglo están estrechamente ligados con la debacle del imperio español. Mientras 1898 representa el agotamiento del modelo colonial clásico, 1892, por el contrario, es el año en el que se trazan los primeros esbozos de una política lingüística moderna cuyos mejores frutos se verán exactamente un siglo después. Por motivo del cuarto centenario de la llegada de Colón a América, España organizó, del 31 de octubre al 10 de noviembre de 1892, el Congreso Literario Hispanoamericano. A Madrid fueron prácticamente todos los escritores americanos de cierto renombre. Si por un momento se fantaseó con las posibilidades conciliatorias del iberoamericanismo, la realidad política pronto demostró que este experimento glotopolítico era más un manojo de buenas intenciones que un real ejercicio de diplomacia para redefinir los términos de intercambio entre las repúblicas latinoamericanas y la antigua metrópoli. En una primera instancia, España había demostrado un cierto interés en convertirse en la autoridad rectora de aquello que empezaba a percibirse como un recurso a explotar: la lengua. Sin embargo, a este primer impulso le respondió un absoluto rechazo a todas las modificaciones propuestas por los americanos participantes del Congreso. El paternalismo de las *Cartas americanas*, de Juan Valera, y de la *Antología de poetas hispanoamericanos*, de Marcelino Menéndez y Pelayo, surtió poco efecto a la hora de la *realpolitik*.

Tras el *impasse*, que fue vivido como un desplante por muchos de los asistentes al congreso, el debate quedó organizado en torno a las categorías de *hispanismo* y *americanismo*. Ambos términos, por demás ambiguos, estaban marcados por posicionamientos políticos de mayor alcance, por lo que en el campo de los americanistas estaban incluidas todas aquellas políticas de la literatura que no fueran escandalosamente ultramontanas. Incluían, por ejemplo, a Ricardo Palma, autor, entre otras cosas, de las *Tradiciones peruanas*, aquellos textos por los que luego sería condenado en el tribunal mariateguiano como un escritor colonial. De hecho, fue Palma uno de los más fuertemente cuestionados en el congreso por la presentación de su recopilación de peruanismos:

Las fiestas del Centenario Colombino han dado el tristísimo fruto de entibiar relaciones. Los americanos hicimos todo lo posible, en la esfera de la cordialidad, porque España, si no se unificaba con nosotros en lenguaje, por lo menos nos considerara como los habitantes de Badajoz o de Teruel, cuyos neologismos hallaron cabida en el Léxico. Ya que otros vínculos no nos unen, robustezcamos los del lenguaje. A eso y nada más aspirábamos los hispanófilos del nuevo mundo; pero el rechazo sistemático de las palabras que, doctos e indoctos, usamos en América, palabras que, en su mayor parte, se encuentran en nuestro cuerpo de leyes, implicaba desairoso reproche. (Palma en Sánchez Albarracín, 2003: 46-47)

Él, que cinco años antes había fundado la Academia Peruana de la Lengua en calidad de académico correspondiente de la Real Academia Española, fue testigo privilegiado de la rigidez de la matriz hispanista. En otra de sus escalas, el Americanismo incluía igualmente al Modernismo, incluso con su inquietante componente afrancesado.

La figura de Chocano resulta interesante porque a lo largo del tiempo ha sido parte indistintamente de las constelaciones tanto indigenista como modernista. No interesa aquí resucitarlo, sino apenas reubicarlo en un contexto en el que alcanzó el reconocimiento en vida. Si su primer poemario, *Iras santas* (1895), mostraba ya una importante presencia de lo que en la época se denominaba “temas americanos”, será recién

con *Alma América* (1906) que garantizará su pertenencia a ese Americanismo. Conservamos, en este caso, toda la ambigüedad del término, ya que la continuidad entre uno y otro poemario de algunos de estos temas se ve solamente afectada por la exacerbación del “oro modernista” en el segundo de ellos. De hecho, en *Alma América*, Chocano se conecta con dos hitos del Americanismo del momento al incluir, en obvia cita a Darío, un poema titulado “Blasón” y otro, “Caupolicán”. Ambos poemas textualizan el diálogo con el nicaragüense. Mientras “Blasón” reformula el subgénero poético del mismo nombre en clave dariana y lo vuelve un *ars poética*,³ el “Caupolicán” chocaniano aparece acompañado de “Cuácthemoc” y de “Ollanta” en un “Tríptico heroico” continental, propio de su condición de “poeta de América”.

No solo la intertextualidad denota la influencia de Darío. El aparato paratextual del libro es, por donde se lo vea, un curioso manifiesto de principios estéticos. La primera edición incluyó una dedicatoria a “S.M.C. don Alfonso XIII”, una misiva de Marcelino Menéndez y Pelayo, un prólogo de Miguel de Unamuno, un epígrafe celebratorio de José Enrique Rodó y un pórtico escrito por el propio Darío. Con tales credenciales se presentaba en España José Santos Chocano, el autor de los poemas indo-españoles. Con tales auspicios solicitaba que se tuvieran “por no escritos cuantos libros de poesías aparecieron antes con [su] nombre” (1906: vii). Desde los primeros versos del libro es clara la motivación del rechazo que Chocano suscitó en sus inmediatos sucesores y también en algunos de sus contemporáneos. Resulta por lo menos extraño que quien se proclamaba el poeta de América presentara su libro con una dedicatoria al rey de España en la que le ofrecía América “en su canción”. A pesar de esto, al relativo renombre del que gozó en juventud le acompañó, en la vejez, el homenaje de una nueva generación de escritores nucleados en la revista *Colónida*, escuela de buena parte de los indigenistas de la década de 1920, desde Vallejo hasta Mariátegui, quienes publicaron el primer número del periódico con un retrato de Chocano.

3. Para un análisis detallado de este proceso ver Iparraguirre (2010).

Para desandar este camino, aquel que conduce de la emergencia a la condición de residual del Modernismo, resultaría productivo rescatar el antimodelo del “Canto a la Argentina”, esto es, el poema “Marcha triunfal”. Más allá de las coincidencias temáticas que parecerían evidentes, la casi total ausencia de referencias históricas y sociales en el último poema obliga a una lectura muy distinta a la que requiere un texto que explicita y tematiza su referente histórico como es el “Canto a la Argentina”. En un buen análisis de cómo las condiciones de producción de un texto deberían incidir en su lectura, Alfonso García Morales plantea que “Marcha triunfal” es una celebración del avance del Modernismo, con la Argentina a la cabeza de esta avanzada (2016: 51). Por este motivo, las posibles referencias históricas que exámenes exhaustivos –como los de Barcia o Marasso– han tratado de reconstruir no dejan de resultar pertinentes, pero tendrían que aparecer supeditadas al principio constructivo del poema, que es el juego estético y formal (García Morales, 2016: 60). Si bien el poema se publica en formato libro recién en 1905, había sido originalmente escrito para una de las primeras charlas que dio Darío en el Ateneo de Buenos Aires, cuando su posición en el campo intelectual porteño no estaba del todo consolidada. El triunfo, entonces, no solo era una expresión de deseo, sino que apuntaba a una victoria en el plano estético, no en el político-militar. Esto es lo que separa la “Marcha triunfal” del “Canto a la Argentina”, a la vez que diferencia esta suerte de himno modernista de la poesía civil decimonónica (García Morales, 2016: 50).

Los diez años que separan la composición del poema respecto de su publicación en formato libro grafican aquello que la crítica denomina el deseo de modernidad de los modernistas. Ante la evidente marginalidad latinoamericana, los modernistas actuaron como modernos, proyectando en sus cantos triunfales todo aquello que quedaba por hacer. El Modernismo, el Latinoamericanismo y el Indigenismo de la primera hora coinciden en tanto instauradores de discursividad sobre una realidad que distaba mucho de estar articulada en un discurso coherente:

Queda claro que el deseo de renovar el lenguaje latinoamericano, punto que la crítica modernista ha incorporado como eje fundacional e indisputable del movimiento, presume que existe un lenguaje, estilo poético o literario, o

una cultura que unifica la región. Es una versión ejemplar de la generalización y la homogeneización social y cultural. (Reynolds, 2013: 733)

Leyendo los poemas de Darío y de Chocano en tanto discursos, resulta evidente que transitan los senderos de la siempre presente reflexión sobre la identidad latinoamericana. Tal como desarrolla Carlos Alonso en su indagación de la novela de la tierra, la discusión por lo autóctono no excluye la retórica cosmopolita tradicionalmente atribuida al Modernismo, ya que el mecanismo de inclusión y exclusión sobre el que se basan el cosmopolitismo y el regionalismo, aun en sus versiones químicamente puras –esos artificios de la crítica–, es básicamente el mismo, salvo por la lógica preeminencia de los elementos foráneos en uno, y de los autóctonos en otro (1990: 45). Eran discursos de futuridad. Así es que Rama los define como discursos de la cultura prenatalista, aquella que se forjaría en el seno de esas clases intersticiales que luego serían las clases medias (1985: 116).

El efecto religador del Modernismo es bien conocido por la crítica. Sin embargo, en el Indigenismo, el mecanismo de inclusión y exclusión que se forjó en aquellos años ha sido poco estudiado. Llama la atención que, puestos a funcionar como retóricas estatales, el “Canto a la Argentina” y “Ayacucho y los Andes” presenten tantas coincidencias en las metáforas y en las imágenes. Para entender algunas de ellas, especialmente las hispanófilas que tantos problemas traen a la mirada indigenista, habría que leerlas a la luz de la política cultural latinoamericanista que se estaba intentando establecer. Graciela Montaldo lo resume bien:

Darío ve que entre la definición de la identidad y la construcción del estereotipo solo hay un cambio de posición. Reconoce así la necesidad de unificar posiciones creando un locus de enunciación colectivo, que sobrevuele las diferencias para evitar el estereotipo europeo y obtener visibilidad en el escenario mundial. Son los valores modernos, precisamente, los que amenazan con despojar a la América hispana de su capacidad de modernización. Darío ya había señalado en 1889, refiriéndose a los problemas centroamericanos: “No es Europa únicamente donde se nos desfigura y se nos falsifica: es en la América del Sur, que nos ignoran; en la América del Norte, que nos panamericanizan” [...]. Frente al afrancesamiento en bloque del medio intelectual en el que vivía (Chile,

Buenos Aires) y de sus propios gustos estéticos, Darío sitúa América Latina en una relación estrecha con España quizás como la mejor estrategia para obtener una visibilidad cultural. (1998: 79)

Siendo esto así, no resultan tan extraños los versos de Chocano en que Francisco Pizarro le entrega a Antonio José de Sucre los estandartes del Tawantinsuyo y de Colombia, ni la nostalgia que se desprende de las últimas estrofas en las que el sol de Carlos V cae y se alza el sol de América (Darío lo veía como padre teogónico, salomónico, helénico, arcádico, mítico e incásico en la bandera argentina). España representaba para el Indigenismo chocaniano –esto es, anterior a la tajante separación que hiciera Mariátegui entre literatura colonial y literatura indigenista– las mismas posibilidades de proyección internacional que para el Modernismo tradicional, ya que en ese reordenamiento del hispanismo la América prepotente se imponería a la exhausta exmetrópoli. Las estrategias de ambos textos en este punto son idénticas: reorganización simbólica del espacio americano, con sus ríos Amazonas y De la Plata, cuales Tigris y Éufrates, recortando un mundo para los “adanes del porvenir” (Darío, 2007: 448) que, casualmente, son representados por Triptólemo, hombre primordial poseedor de los secretos de la agricultura. No los mueve el afán realista en esta empresa, sino la voluntad de definir un locus común de enunciación para lo latinoamericano que incluyera lo autóctono, lo español y “lo mundial”, pero fuertemente desjerarquizado. De ahí la coocurrencia de ciertos tópicos del Latinoamericanismo en ambos poemas: 1) la respuesta del gobierno argentino a la Doctrina Monroe, que aparece en Darío (“¡Salud, patria, que eres también mía, / puesto que eres de la humanidad” [2007: 450]) y que Chocano promete desarrollar en el epílogo que nunca escribió; y, 2) la recuperación del ideal bolivariano de Panamá, fiel de la continental balanza para Darío (2007: 458), capital del mundo para Chocano (1924: s/p).

Ahora bien, lo que apunta Octavio Paz sobre este poema de Darío se podría extender al de Chocano: les sobró entusiasmo, les faltó indignación (1965: 55). En la misma línea crítica, Cornejo Polar analiza la relación del discurso literario con el discurso histórico, y afirma que al subsumir este en aquel es

la *literatura* [...] la que garantiza el esplendor de la *historia*, casi como si se hubiera reformulado el viejo tópico del poeta como *dispensator gloriae* solo que en estos textos la fama no proviene tanto de la gesta heroica que evoca y mantiene vivo el canto del poeta, cuanto de una transposición punto menos que global del suceso mismo a un código fuertemente retorizado que en cierto modo termina por sustituirlo. Se desliza así, a través justamente del elogio a la patria y a sus héroes, una definida pero muy oculta desconfianza frente a la historia. (2011: 129-130)

Esta desconfianza tiene su sustento en el vacío cultural que ambos escritores percibían en América, ante el cual pretendían reaccionar. De ahí que Chocano elogiara a los españoles como “conquistadores de lo desconocido”, pues identificaba en la empresa de la conquista y el mestizaje una gesta *poiética* que él estaba en condiciones de reproducir. La literatura, entonces, asumía el reto de cantar la fama de los “centauros de fábula cierta” (Darío, 2007: 451) mientras “del Héroe el nombre suena / y una voz habla de su historia; / y otra le teje una leyenda; / y el coro de los Andes le saluda / tal como a un personaje de un antiguo poema” (1924: s/p). La articulación desproblematizada de estos dos regímenes de verdad, el de la historia y el del mito, sobre el espacio limitado de los textos chocaniano y dariano buscaba consolidarlos como formas privilegiadas del conocimiento del mundo y del cuerpo nacional, y, por ende, como una terapéutica y un conjuro ante una historia con más vergüenzas que motivos de orgullo. Si como intervenciones literarias fueron más bien inocuas, su productividad en temas para el imaginario nacional puede rastrearse hasta hoy en elementos que circulan libremente en las autorrepresentaciones nacionales, tanto en el Río de la Plata como en los Andes.

Literatura y después

El valor pedagógico de la literatura, ya presente en el Modernismo inicial en su inquietud por la formación de públicos lectores, durante los Centenarios se vio exacerbado. Al requerimiento estatal de un discurso que fijara la informe y ya centenaria masa histórica, los modernistas

respondieron entusiastas con obras de claro tinte decimonónico: un canto épico Chocano, un poema cívico Darío. Esta preferencia –que contradecía los postulados de una estética acrática– resultaba de una concepción también muy decimonónica de que las creaciones colectivas estaban siempre más próximas a la verdadera esencia popular. Así, baladas, poemas épicos, leyendas y romances fueron los géneros privilegiados. Si en la “Marcha triunfal” los atributos del guerrero eran transferidos al poeta y la victoria artística reemplazaba la hazaña militar, en “Ayacucho y los Andes” el poeta y el guerrero conviven, actualizando el tópico de las armas y las letras que en Chocano ya aparecía en su clásico soneto “Blasón” (con un tratamiento más cercano al del Darío de la “Marcha triunfal”). Los versos de Chocano donde lo militar y la poesía se igualan son los siguientes:

—¿No véis a ese hombre rubio,
de ojos claros en cuya diafanidad proyecta,
como lo hiciese en aguas profundas y tranquilas,
la Cruz del Sur sus cuatro estrellas?
Miller! Yo le conozco por su espada,
que es con la que Lord Byron murió soñando en Grecia.
Es el romanticismo tormentoso.
Es la Balada. Es la Leyenda.
Lord Byron quiso ser soldado;
y este soldado rubio debió de ser Poeta.
(1924: s/p)

A la par, en Darío aparecía el poeta civil como aquel que predicaba, ante un auditorio de “pueriles coros escolares”, la palabra patria recibida de los “nobles ancianos” (2007: 450). El poeta pasaba a dirigir, así, “las armónicas bandas bélicas / que animan las fiestas pacíficas” (*ibíd.*).

Este tipo de colaboraciones suscitó debates en todo el continente. La polémica Vasconcelos-Chocano –que dejó como saldo la muerte en manos de Chocano de uno de sus detractores– estalló cuando el mexicano publicó en la revista *El Universal* de México un indignado artículo en contra del peruano por su cercanía al régimen dictatorial de

Leguía. Esto no resultaba novedoso, puesto que extendía el historial de Chocano en el trato fluido con dictadores. Vasconcelos lo acusaba de haberse quedado junto al Pancho Villa “asesino y tirano”, para refugiarse bajo el brazo de quien años después se convertiría en tópico literario: Manuel Estrada Cabrera (1925). Por este motivo, decía Vasconcelos, su preocupación más que por Chocano era por Leopoldo Lugones, quien también había participado en la celebración del Centenario de la Batalla de Ayacucho con la lectura de su texto “La hora de la espada”. Lugones, que –en palabras de Vasconcelos– pudiendo ser poeta optó por ser bufón, representaba, para el mexicano, la caída de un alto exponente de la intelectualidad americana. Es llamativo que, de una forma u otra, la oscura figura de Lugones merodeara tanto en el texto de Darío como en el de Chocano. En el de este último porque compartieron escenario en la fiesta patria; mientras que en el de Darío aparecen prefiguradas –o al menos demostrando inquietudes compartidas con– las conferencias que años después conformarían *El payador*:

El gaucho tendrá su parte
 en los jubileos futuros,
 pues sus viejos cantares puros
 entrarán en el reino del Arte.
 (2007: 456-457)

Todo esto, sumado a la creciente influencia de Vasconcelos en la juventud latinoamericana, da cuenta de la emergencia de un nuevo tipo de intelectual, de maestro de juventudes, al igual que revela las derivas del Modernismo y su apropiación por discursos nacionalistas y protofascistas. La íntima relación entre los presupuestos del liberalismo y las condiciones de posibilidad del Modernismo –que Rama identificaba en el surgimiento de este fenómeno– persistía hasta los años 1920, pero con el signo político cambiado. Ya lo había detectado José Carlos Mariátegui al referirse al individualismo chocaniano: su egotismo exacerbado no correspondía a un individualismo que se reconociera como liberal, sino que apuntaba a la configuración de un individualismo fuertemente jerárquico (2004: 209). Este tipo de desplazamientos concuerda ple-

namemente con la crisis de los regímenes liberales y el nacimiento de los discursos del orden en todo el continente.

Se dijo ya que los discursos del Centenario tenían que ser leídos más que nada como indicadores de todo aquello que las elites dominantes anhelaban conseguir. A la retórica del progreso y la abundancia se le contraponía una realidad de desigualdad y concentración de los privilegios en unos pocos centros urbanos. Lo mismo puede decirse del clima social. El ambiente festivo se desarrollaba bajo la falsa premisa de que reinaban la paz y el consenso en la sociedad. Es así que, en los poemas celebratorios de Darío y de Chocano, si bien se refieren a los hechos de la Independencia, la palabra *revolución* brilla por su ausencia. La interpretación que hacen de la historia ambos textos se acerca más a la visión evolucionista y gradualista que las elites procuraban mantener ante las avanzadas del movimiento obrero y el anarquismo. Para Darío, la violencia de la guerra, la violencia de Marte, corresponde a un tiempo pasado superado por la era de Ceres, esto es, del accionar lento y paciente que implica el trabajo de la tierra:

Antes que Ceres fue Mavorte
el triunfador continental.
Sangre bebió el suelo del Norte
como el suelo Meridional.
Tal a los siglos fue preciso.
Para ir hacia lo venidero,
para hacer, si no el paraíso,
la casa feliz del obrero
en la plenitud ciudadana
(2007: 458)

Crece el tesoro año por año,
mientras prosigues las tareas
de las por Dios suspendidas
civilizaciones de antaño;
encarnas, produces, creas
cerebro para otras ideas,
útero para nuevas vidas.
(2007: 462)

Incluso en Chocano, quien dedica largos pasajes a cantar míticamente las batallas de la independencia, la violencia de la guerra aparece perimida en favor de su representación como “un gran baile de fantasmas” (1924: s/p). Todo espesor histórico se pierde mientras los generales de las guerras de Independencia adquieren cualidades míticas, tanto los españoles como los americanos, ya que “una vestal canta el ataque / y otra vestal la resistencia” (1924: s/p). Elevando este tipo de discursos al nivel de versión oficial, se estaba igualmente imponiendo una interpretación de la historia que se desentendía de un conflicto contemporáneo: el de la violencia como herramienta del cambio social.

En muchos sentidos, esta exclusión repetía la que en el siglo XIX habían perpetrado el discurso legal y el discurso literario, en las leyes uno, en los “parnasos nacionales” el otro, respecto a los subalternos del orden republicano (Achugar, 1997: 19). Como ya se dijo, el Centenario introdujo nuevas formas de relación entre el poeta y su público, lo que generó la discusión en ciertos círculos sobre el futuro del arte. Tal como afirma Montaldo, una discusión de esta naturaleza lo que denota es que el arte tal y como se lo conocía no existe más, lo que resulta evidente con la constatación de un amplio público tradicionalmente excluido que ahora exige participar del consumo cultural (1998: 82). Resta preguntarse, entonces, cómo se relacionaban los nuevos públicos con una cultura que, al ser democratizada, perdía parte de su aura, volviéndose, a pesar de o gracias a esto, deseable para las multitudes. De ahí el tono escolar y pedagógico de ciertos versos del poema de Darío, especialmente en aquellos en que se interpela directamente a los estudiantes:

Diré de la generación en flor,
de las almas flamantes,
primavera e iniciación;
de vosotros, oh estudiantes,
empenachados de ilusión
y acorazados de audacia,
que tendéis vuestras almas plenas
de amor, de fuerza y de gracia,
al divino Platón de Atenas

o al celeste Orfeo de Tracia,
 a la Verdad o a la Armonía,
 al Cálculo o al Ensueño,
 firmes de ardor, vivos de empeño, robustos de confianza propia
 y a quienes es justo que ceda
 la fugaz Fortuna su rueda,
 la Abundancia su cornucopia.
 (2007: 455-456)

O en aquellos en los que se pide por una academia que enseñe al “industrioso ciudadano” –tan lejano al rey burgués– a venerar la paz y la cultura (2007: 460). Idéntica fe encontramos en las palabras de Leguía que abren la edición de “Ayacucho y los Andes”:

Si la *Iliada* tanto sirvió para la unidad de Grecia, si la *Divina Comedia* fué la precursora de la unidad de Italia, yo no dudo de que la Epopeya del Libertador elevará el espíritu continental y determinará en no lejano día la unidad de América. (1924: s/p)

En ambos casos, lo que se observa es el conflicto entre la incipiente cultura de masas y el discurso literario posterior a la autonomización. ¿Qué lugar le correspondía a la literatura en este reordenamiento del campo cultural? El uso que se hizo del Modernismo apuntó a aprovecharlo como generador de imágenes deseadas de la nación, al igual que, a menor escala, en tanto educación estética y sentimental para las masas. Pocos Estados habrá en el mundo que sean más optimistas respecto al valor de la literatura como regeneración espiritual que el Estado latinoamericano. En la larga historia de intervenciones de este tipo, resaltan las publicaciones de manuales de recitación: toda una institución latinoamericana. No es casual que sea la poesía modernista la que domina en este tipo de manuales. Darío, Nervo, Chocano, Díaz Mirón se pasean por esas páginas dando cuenta del lugar que le cupo a poesía en la formulación de proyectos sociales más amplios (Kunheim, 2014: 18-19). No se puede dejar de lado tampoco el hecho de que en muchos casos la publicación de estos manuales antecede a la fundación de las facultades

de Letras y a la escolarización masiva en las distintas ciudades latinoamericanas, por lo que se trataba de textos formativos con un alto grado de prestigio y con una gran capacidad de canonización. Eran textos que ampliaban la zona de influencia de la literatura, que decidían qué era y qué no era literatura, ya que actuaban como verdaderas instituciones literarias a escala. Tal como Darío en “Canto a la Argentina” y en el poema urgente que escribe al pasar por México en su Centenario, estos manuales solían incluir, junto a los versos modernistas, fragmentos de los himnos nacionales de los países vecinos. Ni “Canto a la Argentina” ni “Ayacucho y los Andes” se encuentran incluidos en la larga serie de manuales estudiados por Kunheim, pero sí aparecen –y con mucha frecuencia– “Marcha triunfal” y “Blasón” que, como se dijo, mantienen una relación problemática de modelo/antimodelo con los poemas escritos por ambos poetas para el Centenario.

En términos de una variante más del repertorio discursivo del Estado o para ser interpretado como una matriz de sentidos emancipatorios, al Americanismo literario se le ha exigido una productividad similar a la del Modernismo: la de ser fuente de figuras identitarias. Lecturas como las de Siskind revelan los olvidos y la voluntad cohesiva subyacente en ciertos abordajes críticos. Si bien no es exactamente esa la línea de lectura desarrollada en este trabajo, sí resultan productivas las tensiones irresueltas que el propio Siskind descubre entre las posiciones de sujeto contingentes y estratégicamente ejercidas por los distintos autores, independientemente de su posterior adscripción al Modernismo o al Indigenismo. Las lecturas que de ellas hiciera la crítica posterior permiten hablar del constructo *modernismo* como un momento fuerte de enunciación de lo latinoamericano. La crítica canónica sobre el Modernismo configura un esquema de lo que será el discurso latinoamericanista o, por lo menos, de lo que luego se llamaron los estudios latinoamericanos. Estamos así ante una productividad discursiva que excede su campo específico de acción y que da cuenta de la participación de la literatura en los primeros esbozos de una pedagogía nacional.

Se puede leer como un capítulo más de las políticas culturales latinoamericanas el hecho de que los textos que Darío y Chocano destinaron a erigirse como símbolos patrios, como poemas pedagógicos de lo nacional,

hayán caído en el olvido, tanto como los regímenes que los auspiciaron; y que sean los otros, menos pretenciosos en lo político pero más relevantes en lo formal, los que se hayan filtrado y hayan sido repetidos de memoria por generaciones de estudiantes latinoamericanos en la escuela y fuera de ella. En esos ámbitos, la hegemonía del Modernismo hasta hace muy poco seguía intacta, seguramente porque, después de salir de la escuela, el único contacto que con la poesía tenía una persona promedio era la música popular, donde también se había hecho fuerte el movimiento. Por este motivo, la pregunta por la continuidad de los proyectos estéticos tiene su respuesta en el lugar en que convendría buscarla. Generalmente, entre el auge y el ocaso de los movimientos artísticos se opera una transformación del concepto del arte, propiciada en parte por el propio movimiento en cuestión. Si están quienes plantean que el afán de las vanguardias históricas de fusionar arte y vida triunfó en el diseño publicitario, no parecería descabellado rastrear lo que quedó del Modernismo en ese arte para multitudes que son la canción popular y la recitación poética. Por todo esto y más, estamos ante la versión latinoamericana de la educación sentimental.

Bibliografía

- ACHUGAR, Hugo, “Parnasos fundacionales. Letra, Nación y Estado en el siglo XIX”, *Revista Iberoamericana*, vol. LXIII, núms. 178-179, 1997, págs. 13-31.
- ALONSO, Carlos, *The Spanish American regional novel. Modernity and autochthony*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- ALTAMIRANO, Carlos y Beatriz SARLO, “La Argentina del Centenario: Campo intelectual, vida literaria y temas ideológicos”, *Hispanamérica*, núms. 25-26, 1980, págs. 33-59.
- CORNEJO Polar, Antonio, *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*, Lima, Latinoamericana, 2011.
- DARÍO, Rubén, *Poesía*, La Habana, Arte y Literatura, 2007.
- FUNES, Patricia, *Historia mínima de las ideas políticas en América Latina*, Madrid, Turner, 2014.

- GARCÍA MORALES, Alfonso, “¿Qué triunfo celebra Darío en su ‘Marcha triunfal’?”, *Zama. Revista del Instituto de Literatura Hispanoamericana*, Extraordinario: Rubén Darío, 2016, págs. 49-68.
- IPARRAGUIRRE, Alexis, “El género poemático del blasón bajo el signo de Darío: artes poéticas de aves, naturalezas nativas y voces únicas en dos poetas peruanos”, *Lexis*, núm. 34, vol. 2, 2010, págs. 275-306.
- KUNHEIM, Jill, *Beyond the page. Poetry and performance in Spanish America*, Tucson, University of Arizona Press, 2014.
- MARIÁTEGUI, José Carlos, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Buenos Aires, Gorla, 2004.
- MONTALDO, Graciela, “La cultura invisible: Rubén Darío y el problema de América Latina”, *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, núm. 4, 1998, págs. 75-84.
- PAZ, Octavio, *Cuadrivio*, México, Joaquín Mortiz, 1965.
- RAMA, Ángel, *Las máscaras democráticas del Modernismo*, Montevideo, Fundación Ángel Rama, 1985.
- RAMOS, Julio, *Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en siglo XIX*, Caracas, El perro y la rana, 2009.
- REYNOLDS, Andrew, El regionalismo crítico y la representación latinoamericana en la prosa temprana de Darío, *Revista Iberoamericana*, vol. LXXIX, núms. 244-245, 2013, págs. 725-739.
- SÁNCHEZ ALBARRACÍN, Enrique, Tradiciones y neologismos: los encuentros de Ricardo Palma y Rubén Darío con España, *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, vol. IV, núm. 6, 2003, págs. 35-55.
- SANTOS CHOCANO, José, *Ayacucho y los Andes. Canto IV de “El Hombre Sol. Una epopeya panteísta”*, Lima, Litografía y Tipografía Nacional, 1924.
- SCHMIGALLE, Günther, “Una amistad conflictiva: Rubén Darío y José Santos Chocano”, *Anales de Literatura Hispanoamericana*, núm. 41, 2012, págs. 123-152.
- SISKIND, Mariano, *Deseos cosmopolitas. Modernidad global y literatura mundial en América Latina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2016.
- VASCONCELOS, José, “Poetas y bufones” (*Polémica Vasconcelos-Chocano. El asesinato de Edwin Elmore*, Agencia Mundial de Librería, Madrid, 1926, págs. 11-18), disponible en <http://www.filosofia.org/aut/001/1926pb02.htm> [Consultado el 5 de agosto de 2018].



ESTUDIOS DE CAMPO



El giro intertextual de 2010: continuidades y discontinuidades en la enseñanza de poesía latinoamericana en la provincia de Buenos Aires

María Florencia Capurro

El Modernismo latinoamericano como estudio de caso

Esta investigación tiene como objetivo realizar un estudio diacrónico y comparativo sobre el lugar que ha ocupado la poesía latinoamericana en los manuales escolares de la provincia de Buenos Aires a lo largo de las últimas décadas. Se ha tomado como punto de inflexión la reforma de los planes de estudio de 2010, que fue producto de las modificaciones introducidas por la Ley de Educación Nacional de 2006. Esta nueva reglamentación ponía fin al formato de Educación General Básica (EGB) y Polimodal, e implementaba un sistema de Educación Primaria y Secundaria, ambos de seis años de duración. Comparar los manuales de nivel secundario publicados con posterioridad a 2010 con aquellos utilizados durante la vigencia del Polimodal permite dar cuenta de las continuidades y discontinuidades en la enseñanza de la literatura en general y de la poesía latinoamericana en particular. Para esta investigación, se tomará el Modernismo como estudio de caso y se relevarán los cambios y desplazamientos que se sucedieron en los abordajes didácticos sobre este movimiento literario. La creación de un canon escolar y los crite-

rios de organización que ubican al Modernismo dentro de un recorrido curricular más amplio serán los ejes principales para contrastar las perspectivas pedagógicas previas y posteriores a 2010.

En este trabajo se han seleccionado dos *corpus* de libros de texto para poner en diálogo. Un primer grupo consta de manuales vigentes durante el Polimodal, publicados entre 1998 y 2002, que circulaban en la provincia de Buenos Aires. Las editoriales elegidas fueron Puerto de Palos, Santillana, Estrada, AZ Editora, Aique, Ediciones Colihue, Kapelusz y Longseller.¹ Por otro lado, se conformó un segundo *corpus* de libros, impresos con posterioridad a 2010, de las editoriales con mayor difusión actual –Santillana, Estrada, Estación Mandioca, Kapelusz y Longseller– y se relevó cómo los manuales ponen en funcionamiento el Diseño Curricular para la nueva escuela secundaria.² A partir del análisis contrastivo del lugar que ha ocupado el Modernismo latinoamericano en ambos grupos de manuales, fue posible establecer hipótesis de carácter más general sobre la didáctica de la literatura en Buenos Aires y su historia reciente.

Características del objeto: los manuales escolares

El manual escolar es un artefacto discursivo complejo que se construye simultáneamente sobre decisiones de mercado y lineamientos pedagógicos estatales. La transposición didáctica de saberes eruditos para dife-

-
1. Es importante destacar que no todas las editoriales publicaron libros para los tres años de Polimodal. Algunas, como Longseller y Kapelusz, editaron “libros temáticos” sin ninguna especificación acerca de los niveles en los que se esperaba su implementación. Otras, como Colihue y Estrada, sacaron a la venta solamente dos libros graduados como Lengua y Literatura I y II. Estas estrategias de mercado influyen sobre la organización del material didáctico, ya que la traducción del diseño curricular al objeto libro se ve afectada por decisiones económicas que exceden el ámbito pedagógico.
 2. Nuevamente, no todas las editoriales elegidas armaron una colección completa para secundaria superior. Solamente Estación Mandioca y Longseller han publicado tres libros, uno para cada año de escolarización. Las ventas de los manuales en nivel superior suelen ser muy inferiores a las de nivel primario y primeros tres años de escuela secundaria. Es por esto que las editoriales muchas veces eligen no elaborar material para niveles avanzados. De esta manera, se hace difícil armar secuencias completas de los recorridos didácticos propuestos por cada editorial ya que muchas veces quedan truncos.

rentes niveles de la escolarización está sujeta a los cambios de paradigma en materia de enseñanza plasmados en las leyes educativas que se suceden y los diseños curriculares vigentes. Sin embargo, los márgenes en los que se inscriben estos libros suelen ser bastante amplios y las decisiones editoriales sobre qué material incluir y cómo construir conocimiento reflejan posiciones enunciativas propias que definen perfiles editoriales diferentes.

En términos genéricos, el objeto manual debe leerse como un texto de carácter liminar, que se posiciona en los límites del discurso literario y el escolar. Los efectos de la transposición didáctica son analizados por Diego Bentivegna en su libro *La eficacia literaria* (2018). Allí sostiene que “los manuales operan como parte de una máquina letrada que hace del conjunto de lo legible un subconjunto *enseñable*, es decir, más acotado, más modélico y también [...] más homogéneo y menos conflictivo” (2018: 10). Qué es lo *legible* y qué es lo *enseñable* varía en cada momento histórico, aunque algunos lineamientos persisten de manera enquistada como bases ideológicas de ambos discursos.³ Además, en tanto colección de textos fragmentados y organizados, el manual escolar implica la apropiación de otros enunciados –en este caso literarios– que deben dialogar dentro del libro de manera orgánica y didáctica. Esto supone dos cuestiones: la conformación de un canon escolar y la producción de efectos de *genericidad* (Adam y Heidemann, 2004) a partir del contacto de los fragmentos dentro de la totalidad.

Si bien el problema del canon literario excede el ámbito escolar, los manuales contribuyen a su consolidación a partir de la difusión de ciertas obras y autores por sobre otros. Noé Jitrik (1996) sostiene que el canon literario es algo más y algo menos que la “tradición” ya que, aunque está atado a una memoria cultural, responde a códigos previamente consagrados. El discurso de la escuela –expresado en manuales y antologías literarias– opera como un dispositivo de legitimización estatal

3. Ciertos ideologemas persistentes son aquellos vinculados al canon escolar y los contenidos mínimos. Un ejemplo fundamental es la pervivencia de *Martín Fierro* como texto ineludible tanto para la literatura argentina como para la escolarización de los ciudadanos de nuestro país.

de gran alcance que permite fijar un *corpus* de textos como centrales para una sociedad. Los libros escolares crean representaciones sobre qué literatura es “esencial” para la construcción de un lector competente y reproducen ideas hegemónicas sobre la conformación de la ciudadanía a partir de la dicotomía literatura nacional versus literatura universal. Sin embargo, también pueden ser un espacio de disputa política para el ingreso de textos marginales y contribuir a la ampliación del canon tradicional.⁴

Sobre la producción de efectos de genericidad en los manuales escolares de literatura, es posible afirmar que en estos opera una fuerza cohesiva que ordena y dispone una serie de fragmentos provenientes del discurso literario. Este fenómeno provoca recategorizaciones genéricas sobre el material citado. Entendemos la genericidad como una forma abierta y dinámica de pensar los géneros discursivos, que suspende la mirada tipológica y propone entender los textos en tensión y no dentro de categorías estancas. Los efectos de genericidad se pueden pensar en tres planos: el de la producción –a través de las posibles reescrituras que son analizadas por la crítica genética–, el de la recepción –producido a partir de las múltiples lecturas que modifican la interpretación del texto– y el de la edición –ya que las sucesivas publicaciones introducen modificaciones peritextuales y/o textuales que condicionan en profundidad la lectura (Adam y Heidemann, 2004)–. En el caso de los manuales de literatura, los efectos de genericidad sobre el material citado se dan en los últimos dos planos. Por un lado, la disposición de los fragmentos literarios dentro del libro restringe, desde la edición, cómo se deben leer dichos textos: por ejemplo, las unidades temáticas sugieren dentro de qué géneros o movimientos estéticos se los debe englobar y, por lo tanto, cuáles son los aspectos de las obras sobre los que se debe prestar espe-

4. Antonio Gramsci (2013) plantea una reflexión sobre las lenguas y las literaturas nacionales en términos de hegemonía cultural. Para este autor, las normas lingüísticas fijadas tanto en el ámbito escolar como en el literario constituyen un acto político que revela las relaciones hegemónicas de un determinado momento histórico. Desde esta perspectiva, el manual escolar constituiría un espacio privilegiado para el estudio glotopolítico a partir de las nociones de norma y canon.

cial atención.⁵ A su vez, las lecturas propuestas para los textos literarios desde dispositivos pedagógicos condicionan la recepción de la literatura por parte de los alumnos (y los docentes), y subordinan la reflexión literaria a lecturas previamente consagradas.

Breve historia de los manuales argentinos

El género manual tiene una tradición que se remonta al siglo XIX y fluye en paralelo con la conformación del sistema educativo en la Argentina. En las primeras décadas luego de la independencia, es posible rastrear tensiones entre modelos de enseñanza de corte *retórico* e *historicista*. La propuesta de índole retórica se asocia a un canon de lecturas universales abierto a tradiciones por fuera de la hispánica y apela a la construcción de un estudiante capaz de reproducir diferentes géneros desde su bagaje como lector. El modelo historicista, por su parte, se ancla en un canon nacional y en la construcción de una literatura argentina que se despliega diacrónicamente y se sostiene sobre la tradición hispánica como aparato de legitimación. Ambas propuestas de manual construyen sobre el texto literario dos imágenes distintas. La primera apela a su carácter *monumental*, en tanto los libros operan como modelo a imitar, mientras que la segunda se enfoca en su carácter *documental*, ya que la literatura permite reconstruir un pasado en calidad de fuente histórica (Bentivegna, 2018).

Las disputas entre un modelo y el otro se resuelven en favor del historicista hacia la década de 1930, cuando se estabilizan los diseños curriculares y, con ellos, el canon escolar. Esta forma de pensar la historia literaria se basa en la idea de la analogía, ya que la literatura reproduce el

5. Por ejemplo, en la poesía del Modernismo en los manuales escolares, los textos de Martí en algunas oportunidades sirven para ilustrar el género lírico en general, mientras que en otros momentos funcionan como representación del discurso latinoamericanista. En el caso de Alfonsina Storni, sus escritos suelen reunirse con otras plumas femeninas para establecer lecturas sobre el rol de la mujer; pero, a la vez, pueden aparecer como ejemplos de la vanguardia en la Argentina en diálogo con otros autores masculinos.

conjunto de circunstancias históricas en las que está inmersa. Sin embargo, el discurso de los manuales

suele minimizar las relaciones a menudo conflictivas entre un texto y sus contemporáneos, es decir, el estado del campo literario en un momento determinado de su historia [...] [;] los manuales de matriz historicista presentan un panorama legítimo, sistematizado y depurado de grandes conflictos del pasado literario nacional. (Bentivegna, 2018: 203)

Este modelo se perpetuó durante casi el resto del siglo hasta la década de 1980, momento en que la institución escolar entra en crisis. En su libro de 1989, *La trama de los textos*, Gustavo Bombini realizó un análisis sincrónico de los materiales didácticos que circulaban. Su postura crítica sobre un canon literario estático y la organización del material a partir de criterios históricos da cuenta de la caída del paradigma vigente hasta el momento:

Ámbito para la conservación, el manual parece cumplir la misma función de un museo, presentando a manera de estampas (a veces ilustradas) la sucesión de los grandes autores y sus obras. En todos los casos, la elección de los incluidos en las distintas salas del museo está condicionada por una cantidad de leyes y mediaciones [...]. Distanciamiento, pretensión de objetividad, neutralización; la ley de canonización rige estas elecciones: es legible todo texto legitimado por el paso del tiempo y que ha sido incluido en la historia de la literatura, el lugar de la conservación y la consagración [...] [;] en el manual está toda la literatura y la enseñanza de la literatura se homologa a la enseñanza de la historia de la literatura. (1989: 8-16)

Tras este análisis, Bombini propone la inclusión de categorías teóricas que permitan el estudio de textos de manera crítica, donde la literatura sea considerada una disciplina independiente de la historia del pensamiento con conceptos propios. Este autor observa que en los manuales no se piensa el problema de la especificidad literaria ni se discuten otros conceptos teóricos como “autor”, “historia”, “movimientos”, “contextos”, “géneros” o “forma/contenido” (Bombini, 1989).

La carencia de categorías de análisis y problemas específicamente literarios en la enseñanza de nivel medio no es subsanada en las siguientes décadas a pesar de que se sucedieron varias reformas educativas. Mora Díaz Súnico (1997) analiza el enfoque didáctico de los años posteriores a partir de la Ley Federal de Educación de 1993. Su reflexión trabaja con la noción de “placer de la lectura” tomada por el discurso pedagógico de forma literal sin indagar en una reflexión crítica de la propuesta de Roland Barthes. Este ideal circulaba en el ámbito educativo como aparente forma de acercamiento democrático a la literatura, ya que se debía lidiar en el aula con la problemática de un estudiantado que no se constituía como lector independiente del ámbito escolar. Para Díaz Súnico, el nuevo enfoque didáctico se posicionó en el lugar exactamente opuesto al historicista. Se buscaba un deliberado alejamiento del canon escolar tradicional y se proyectaba como fin último un espacio donde el estudiante encontrara placer en la lectura. Esta lógica de sometimiento de la literatura al placer en pos de generar una democratización en el acceso a los textos encierra una contradicción: profundiza las diferencias entre los intelectuales y los no especialistas, ya que dentro del marco de la escuela no se otorgan las herramientas necesarias para que un alumno desarrolle competencias lectoras suficientes que le permitan comprender textos complejos de manera autónoma. De esta forma, es posible rastrear cómo, a lo largo de los años y de diferentes diseños curriculares, la teoría y la crítica literaria han quedado relegadas en el ámbito de la enseñanza de la literatura en nuestro país.

Manuales de Polimodal: tensiones entre historicismo y otras formas de organización

En el contexto del sistema de EGB y Polimodal, propuesto tras la implementación de la Ley Federal de Educación de 1993, se elaboraron nuevos planes curriculares para el área de Lengua y Literatura de nivel medio. Estas modificaciones motivaron la producción editorial de materiales para la escuela secundaria que contaran con formas de organización diferentes a la tradicional de corte historicista. Los diseños curriculares

de Polimodal presentan la característica de estar diferenciados en cinco orientaciones: Humanidades y Ciencias Sociales; Arte, Diseño y Comunicación; Ciencias Naturales; Economía y Gestión de las Organizaciones, y Producción de Bienes y Servicios. En todos los casos se trata de un ciclo de tres niveles con diferentes cargas horarias y materias específicas. Sin embargo, el área de Lengua y Literatura se mantiene constante en las cinco orientaciones. Los diseños son idénticos y es por ello que los manuales elaborados durante ese período no distinguen para qué tipo de escuela fueron formulados.

Sobre los contenidos literarios, se hace referencia a una división genérica en la que se contemplan textos narrativos, líricos, dramáticos pero también ensayísticos y periodísticos. A su vez, para cada año se propone la enseñanza de diferentes competencias y herramientas de corte teórico. En el caso de la poesía se observa la siguiente secuencia:

[Primer año] La poesía. Características formales, fónicas y espaciales. El verso, la métrica, la onomatopeya, la aliteración. Juegos fónicos. La significación. La interpretación. Juegos de sentido. Las figuras: metáfora, comparación, metonimia, hipérbole. Repertorio de poesía clásica y contemporánea, cancionero popular y de autor, regional, nacional, latinoamericano, español y universal [...] [Segundo año] La poesía. De las formas prefijadas a la experimentación formal. Rupturas del código. Des-gramaticalización del lenguaje. Combinaciones icónico-lingüísticas. Movimientos y escuelas. Comprensión, análisis y producción de textos poéticos. (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 1999)

Sorprendentemente, en el último año de Polimodal, no se menciona el género lírico. Es interesante destacar que en esta propuesta desaparece una posible secuenciación histórica rígida, ya que no hay una graduación de los materiales en sentido cronológico. Por otro lado, si bien se observa una dinamización del canon literario, ya que la elección de las lecturas específicas quedan a criterio del docente, las categorías de literatura nacional, española y universal siguen vigentes como representaciones que clasifican el material literario. Finalmente, aunque pareciera que

se privilegia una organización basada en categorías formales o genéricas, se pueden identificar tensiones con paradigmas anteriores. Compárense los temas de primer año antes citados con las fundamentaciones de dicho plan de estudio:

Se privilegia que los análisis de los textos literarios no sean exclusivamente formales, sino que refieran al contexto sociocultural de la obra y del autor, al movimiento en que se inserta, a la época en que fue realizada y en la búsqueda de interconexiones entre las lecturas y reelaboraciones no solo literarias sino por medio de otros lenguajes (cine, plástica, música, televisión, etc.), en distintos tiempos y espacios. (*ibid.*)

Dados estos diseños curriculares ambiguos, las disputas por la apertura del canon y las nuevas formas de organizar la enseñanza de la literatura se ven plasmadas en los manuales vigentes durante el Polimodal. A pesar de que desde el Estado provincial se sugiere un recorrido que dista de ser diacrónico, varios sellos editoriales mantienen esa estructura. Otros, por el contrario, organizan el material literario desde criterios genéricos y/o temáticos. A su vez, las nociones de literatura nacional, regional, española y universal aparecen como formas de distribución del material de manera graduada, aunque esta pauta ya no figure en el Diseño Curricular.

Dentro del grupo de manuales que aún mantienen una organización historicista, se encuentran las editoriales Puerto de Palos (con tres libros titulados *Literatura 1: universal*, *Literatura 2: europea y norteamericana* y *Literatura 3: argentina y latinoamericana*), Santillana (también con tres libros: *Literatura universal conectada con literatura argentina, latinoamericana y española*; *Literatura española conectada con literatura universal*, y *Literatura argentina y latinoamericana conectada con literatura universal*)⁶ y Ediciones Colihue (con dos libros llamados *Tomo la pala-*

6. La secuencia de Santillana es compleja de interpretar, ya que los libros no aparecen graduados ni hay referencias para saber a qué año corresponde cada uno. Probablemente esto responde a alguna estrategia de mercado que tiene en cuenta la mayor libertad con la que contaba el docente para elegir las obras y temas a trabajar dentro del aula.

bra. Lengua y Literatura I y II). Por otro lado, editoriales como Estrada, Aique y AZ elaboraron libros bajo criterios genéricos que graduaron por año, mientras que Kapelusz y Longseller publicaron pequeños cuadernillos temáticos sin referencia a los ciclos lectivos correspondientes. Es interesante destacar que, en los títulos de los libros de este segundo grupo, coexisten representaciones sobre la literatura nacional y universal con las nuevas formas de pensar lo literario en relación con los discursos sociales. Obsérvese en este sentido el caso de Estrada, que identificó sus libros como *Lengua y Literatura I: Introducción a los discursos sociales y cuestiones literarias en textos universales y argentinos*; y *Lengua y Literatura II: Temas de lingüística en la comprensión y producción de textos, y cuestiones literarias en textos universales y latinoamericanos*.

En relación con estos dos abordajes posibles –el historicista y el genérico–, si se rastrea la poesía del Modernismo latinoamericano como caso, es posible observar dos formas completamente disímiles de abordar la temática. Por un lado, hay un grupo de libros que ubican el Modernismo bajo la intersección de “lo latinoamericano” y el fin del siglo XIX, y otros que lo enmarcan dentro de los estudios sobre el género lírico. Sin embargo, el canon de autores y las obras elegidas son muy parecidos en todos los manuales.

Puerto de Palos y Santillana realizan propuestas similares para estudiar este movimiento estético.⁷ En el primer caso, el Modernismo es estudiado en el libro correspondiente a tercer año –*Literatura 3: argentina y latinoamericana*– y se lo enmarca dentro de una secuencia histórica y un espacio geográfico concretos:

La afirmación de la literatura latinoamericana comenzó a fines del siglo XIX con el surgimiento de una nueva forma expresiva más audaz, original y cosmopolita que se llamó Modernismo. La mayoría de los autores de este movimiento reivindicaron el legado cultural colonial como parte del cuerpo

7. Ediciones Colihue no incluye el Modernismo en su secuencia didáctica y por eso no forma parte de nuestro análisis. En su recorrido privilegia textos propios de la literatura universal en detrimento de la literatura argentina y latinoamericana.

latinoamericano frente al avance cultural norteamericano. Lo que buscaron fue una renovación del lenguaje y una nueva forma de expresión que diera cuenta de lo latinoamericano como diferente de lo sajón y de lo hispánico. En este sentido, exploraron las raíces latinoamericanas con el fin de hallar el basamento ideológico para el desarrollo de sus pueblos [...] [;] los escritores que surgieron durante este período y que se identificaron como modernistas fueron también “modernos”, en el sentido de haber celebrado este nuevo modo de vida, de haberse percatado de esa transición –de una sociedad colonial a otra liberal– y de intentar, en consecuencia, la búsqueda de la renovación y de la originalidad en las formas de expresión. (Galán y otros, 2001: 118-122)

Entre los autores y las obras elegidos para ilustrar el Modernismo figuran el ensayo “Nuestra América”, de José Martí; “Sinfonía en gris mayor”, “A Roosevelt” y “Lo fatal”, de Rubén Darío; y “Nocturno III”, de José Asunción Silva. A su vez, es interesante destacar que a lo largo del capítulo se realizan numerosas líneas de tiempo que fijan las fechas de publicación en relación con eventos históricos de los países latinoamericanos. Sin embargo, en sintonía con la propuesta del Diseño Curricular, al final del capítulo hay una sección titulada “Textos en diálogo” que permite establecer relaciones intertextuales con obras de otras épocas; en este caso, se vinculó el Modernismo latinoamericano con una canción de Silvio Rodríguez. Por su parte, Santillana dispone este movimiento literario en su libro *Literatura argentina y latinoamericana conectada con literatura universal*. Como dispositivo explicativo, recurre también a líneas de tiempo que relacionan los hechos literarios con fechas históricas y nuevamente se define el Modernismo desde su relación directa con las ciudades latinoamericanas y los cambios sociales del fin de siglo:

En este capítulo se estudia una literatura finisecular (la del siglo XIX) que, sin embargo, ha sentado las bases de la literatura del siglo XX [...]. El Modernismo acompañó el proceso de urbanización de las ciudades americanas [...] [;] se ancla en Buenos Aires en pleno proyecto de la Generación del '80. (De Luca y Di Vincenzo, 1998: 86-91)

Entre los autores elegidos están Darío, Martí y Lugones, cuya producción se relaciona con la obra de Baudelaire, Verlaine y Rimbaud.

Dentro de la propuesta organizativa en términos genéricos, cada perfil editorial optó por alternativas muy disímiles.⁸ Aique, por ejemplo, se guía exclusivamente por criterios de género e incluye solo un capítulo dedicado a la poesía en su libro *Lengua y Literatura I*. En este, defiende la importancia de la noción de género como eje:

Cuando definimos los géneros discursivos, destacamos un aspecto esencial: su relativa estabilidad. Este es, también, el caso de la poesía. A lo largo de su historia, el género poético ha sufrido muchísimas variaciones. Pero, al mismo tiempo, ha reiterado con persistencia algunos rasgos que nos permiten seguir utilizando la denominación de “poesía” para agrupar un conjunto vastísimo de textos orales y escritos [...] [;] sería imposible –por una cuestión de espacio– señalar todas las variaciones que se produjeron en el desarrollo del discurso poético desde, por ejemplo, las primeras poesías griegas hasta los últimos libros de poesía argentina. Por otra parte, nuestro propósito no es referir la historia de la literatura ni de la poesía sino, en todo caso, caracterizar el género. (Atorressi y otros, 2000: 139)

Por su parte, Estrada también formula un capítulo exclusivo para el eje de la noción de poesía, pero acota el *corpus* a la vanguardia. Aunque realiza una descripción histórica del comienzo del siglo xx, la explicación no se centra en la historia, sino en un concepto central que organiza el material: la noción de imagen.

Vivimos en un mundo de imágenes. En la televisión, en las revistas, en el cine, en la ciudad que recorremos todos los días [...] ¿Por qué los poetas usan imágenes con frecuencia? [...] Podríamos responder que en las imágenes el poeta ejercita la imaginación con palabras y descubre o inventa nuevas relaciones con el mundo. (Aguilar, 2000: 150)

8. Son tan diferentes los recorridos que incluso Longseller no menciona el Modernismo latinoamericano en ninguno de sus nueve cuadernillos temáticos, mientras que AZ Editora cuenta con ejemplos de autores latinoamericanos finiseculares en sus tres libros graduados.

En este libro, el Modernismo latinoamericano aparece mencionado solamente en la antología literaria que se reserva para el final como material complementario.⁹ Entre los autores citados reaparecen Darío, José Asunción Silva y Martí.

Finalmente, la editorial AZ le dedica un capítulo a la poesía latinoamericana del siglo xx en relación con otras artes, como la pintura. La sección se titula “La poesía lírica, el manifiesto, el antidiscurso”. Su fundamentación plantea que “una recorrida por la poesía y el arte del siglo xx permite tomar contacto con posiciones transgresoras, multiformes y de contenidos novedosos vigentes hasta la actualidad” (Marsimian, 2001: 123). En este capítulo, se contrasta “Sonatina”, de Darío, con “Croquis en la arena”, de Girondo, y se hace alusión al Modernismo y la vanguardia para poner las estéticas en diálogo, aunque no hay referencias a fechas o líneas de tiempo que ayuden a comprender la sucesión histórica. Por otro lado, textos de Darío, Martí y Alfonsina Storni figuran en los otros dos libros de la colección como ejemplos de poemas agrupados por criterios genéricos y no históricos.

Este recorrido por un *corpus* de manuales vigentes durante el Polimodal revela cómo ideologemas propios del historicismo actuaban dentro de los criterios organizativos del material pedagógico, aunque estuvieran ausentes en el Diseño Curricular. Por otro lado, maneras alternativas de organización –como los criterios genéricos– estaban aún en proceso de formación y los márgenes en los que se inscribieron las diferentes editoriales fueron amplios y diversos. El canon escolar se mantuvo relativamente estable, lo que se demuestra a partir de la repetición de los mismos autores consagrados del Modernismo de un libro a otro y la ausencia de plumas menos conocidas, que podrían haber ingresado tras la promulgación de la Ley Federal de Educación de 1993.

9. Es interesante destacar que el Modernismo es nombrado como hispanoamericano y no como latinoamericano. En este sentido, es posible reconocer una postura ideológica diferente respecto de las concepciones sobre América Latina que las del resto de las editoriales.

Manuales de Educación Secundaria: cosmovisión e intertextualidad

La reforma del Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires, correspondiente al cuarto año de ese nivel y vigente desde 2010, introduce cambios centrales respecto del paradigma anterior. La organización de la materia Literatura se piensa a partir del concepto de *cosmovisión*:

Para cada año se propone un recorte del *corpus* siempre perteneciente a la literatura española, latinoamericana y argentina. De esta manera, el docente deberá remitirse a ese *corpus*, donde predomina un grupo de *visiones* o *cosmovisiones* vinculadas entre sí y que funcionan a modo de recorte de los textos del año [...]. Así, las *cosmovisiones* funcionan como criterio de selección del corpus de textos de cada año y las *prácticas del lenguaje* permiten orientar el tratamiento áulico de esos textos: el modo en que se leen, se escriben, se estudian, se socializan, entre otras cosas. Según Teresa Colomer, los textos literarios permiten comprender y verbalizar la actividad humana, representando así la realidad de diversas formas que aquí se denominan *cosmovisiones* [...]. El concepto de cosmovisión es muy amplio y se puede manifestar de diversos modos en los textos, en las poéticas de los autores, en las posibles lecturas de las obras. (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2010: 14-15; destacados en el original)

Como se puede apreciar, el diseño, por un lado, privilegia un canon formado por textos escritos en lengua española y organiza el material literario con un criterio nacional o regional: “literatura española, latinoamericana y argentina”, lo que reproduce la tradicional división del modelo historicista y que aún persistía durante el Polimodal. Por otro, el concepto de cosmovisión no es definido con claridad, sino que se lo vincula intuitivamente con los conceptos de poéticas o lecturas. Bajo el subtítulo “¿Por qué se eligió esta organización de las cosmovisiones para cada año?”, el Diseño explica:

Todo recorte de contenidos conlleva cierta arbitrariedad. El énfasis para la elaboración de este diseño curricular estuvo asentado en poder imprimirle

una lógica determinada a dicho recorte. Cuando no se comprenden las razones y no se puede dar una explicación científica de los hechos tienden a buscarse argumentos míticos, se “construye” ficcionalmente una explicación. La evolución de la humanidad y el crecimiento de la persona permiten un vínculo más mimético con la realidad y comienzan a encontrarse razones y explicaciones que vinculan a la persona con el ambiente. En simultáneo, al tener la distinción de lo que se puede considerar realista, se abre la alternativa fantástica. Por último, cuanto mejor conocimiento se tiene de la realidad, de los cánones, las normas y las reglas, más posibilidades existen de transgredirlas, de ingresar al universo de las rupturas y las experimentaciones. Se podría decir que esta instancia es la más “vanguardista” y compleja. (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2010: 15-16)

En esta cita se introducen algunas de las cosmovisiones: realista, fantástica, vanguardista. Párrafos antes se alude a la épica y la trágica. Ahora bien, ¿cuál es la definición de *cosmovisión*? El Diseño Curricular no cuenta con bibliografía de referencia que permita consultar de dónde se toma este concepto, el cual no pareciera provenir del campo de los Estudios Literarios.¹⁰

10. Si bien en el Diseño Curricular se menciona a Teresa Colomer, el artículo que se cita como fuente no utiliza el concepto de cosmovisiones como categoría teórica. El texto ministerial toma como referencia un fragmento en el que se alude a la concepción de la literatura como “género segundo” desde una perspectiva bajtiniana clásica. Esta autora sostiene que el texto literario es un “discurso capaz de absorber todo tipo de formas de lenguaje y de transformar las formas de realización lingüística habituales en el mundo ordinario –es decir, en los ‘géneros primeros’–, en otras propias de la comunicación literaria. Este paso de la construcción discursiva introduce una distancia entre el lector y los contextos de interacción propios del mundo ordinario, de manera que las formas de representación de la realidad presentes en la literatura –en todas las variedades a las que ha dado lugar: mimética, paródica, mítica, etc.– proyectan una nueva luz que reinterpreta para el lector la forma habitual de entender el mundo” (Colomer, 2001: s/p). En este sentido, la literatura reelabora géneros primarios de forma que los vuelve interpretables dentro de una red semiótica más amplia. Sin embargo, la idea de cosmovisión está ausente en la propuesta de Colomer y no aparece otra bibliografía que respalde este concepto como categoría central para la propuesta pedagógica.

Las consecuencias de un estudio literario organizado en cosmovisiones lleva a una reorganización del canon, del orden con que se estudiarán los temas y de las categorías de análisis que profundiza aquello que se estaba gestando durante la vigencia del Polimodal. En primer lugar, si el criterio de organización no es histórico ni nacional, los textos pueden establecer diálogos entre sí más allá de sus fronteras temporales, espaciales y genéricas. Esta forma de acercamiento al material literario parece responder a los estudios en Literatura Comparada, ya que se trata de establecer vínculos entre obras literarias de diferentes autores, períodos o movimientos estéticos. Para el comparativismo, la puesta en relación de textos de momentos históricos e inscripciones nacionales diferentes permite estudiar la literatura por fuera de los límites que imponen las posturas historicistas-nacionalistas y así elaborar nuevas hipótesis (Gramuglio 2009: 377). Este gesto es similar al cambio de enfoque realizado por el Diseño Curricular de 2010. Sin embargo, las categorías teóricas de trabajo no son las mismas, ya que la noción de cosmovisión está ausente dentro de los Estudios Literarios. Por otro lado, el Diseño Curricular hace alusión a la categoría de intertextualidad en el apartado “Orientaciones Didácticas”.

Al igual que en 1ero, 2do y 3er año, en los años superiores se propicia la intertextualidad; es decir que se propone la búsqueda de obras que permitan dialogar con otras obras de diferentes autores, épocas y nacionalidades (tanto como de otros lenguajes artísticos). Esto significa que existe una apertura desde las obras escritas originalmente en nuestro idioma, hacia las obras pertenecientes a la literatura universal. (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2010: 25)

Sin embargo, no hay bibliografía teórica que defina con exactitud qué se entiende por intertextualidad. De esta forma, esta categoría crítica propia de la narratología, aunque fundamental para la propuesta pedagógica de 2010, está enunciada de manera intuitiva y no de forma

precisa en el Diseño Curricular.¹¹ A su vez, no se abandona completamente la idea de literatura nacional, ya que en el Diseño privilegia un *corpus* en español sobre uno traducido.

Para este nuevo criterio de organización, que sale de los límites histórico-nacionales, cabe preguntarse qué lugar tiene la poesía del Modernismo y el Posmodernismo latinoamericano, con qué obras y autores se la ejemplifica y con qué otros textos dialoga. Desde estas incógnitas se podría observar si se han producido modificaciones respecto del modelo anterior. A partir del relevamiento del *corpus* de manuales vigentes, se verifica que el Modernismo latinoamericano aparece inmerso dentro de cualquiera de los niveles propuestos por el Diseño Curricular y, por lo tanto, dentro de todas las cosmovisiones posibles: trágica, realista, fantástica e incluso de ruptura. Así, la poesía latinoamericana de fin de siglo dialoga con diversos autores según cómo se la estudie.

En Santillana no se trabaja con Modernismo o Posmodernismo latinoamericano como movimiento estético.¹² Sin embargo, aparece un fragmento de un texto de Rubén Darío, “Thanatopía”, en relación transtextual bajo el apartado “Textos en diálogo” del capítulo “La cosmovisión fantástica” del libro de quinto año para compararlo con obras de Bécquer (Avendaño y otros 2011).

En el capítulo de poesía del libro de Kapelusz, bajo el subtítulo de “Poesía contemporánea”, se habla de las vanguardias históricas, pero jamás se mencionan las estéticas del Modernismo o Posmodernismo latinoamericano. Para ejemplificar la poesía contemporánea se utilizan poemas de Alfonsina Storni, Oliverio Girondo y César Vallejo. Sin

11. Genette (1982) define la *transtextualidad* o transcendencia textual del texto como todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos. Dentro de esta categoría incluye, entre otras, la *intertextualidad* –definida como alusión o cita–, la relación del texto con otros de su género –*architextualidad*– y las relaciones entre una obra y su reformulación o parodia –*hipertextualidad*–. Estas sutilezas, que refieren a diferentes formas en las que se vinculan los textos, están ausentes en el Diseño Curricular, donde se utiliza el término *intertextualidad* de forma arbitraria para definir cualquier vínculo entre distintos textos literarios.

12. Santillana privilegia autores peninsulares para ejemplificar la poesía, como García Lorca, Juan Ramón Jiménez y Antonio Machado.

embargo, el libro cuenta con un capítulo final de historia de la literatura, que realiza un resumen desde la Antigua Grecia hasta el siglo *xxi* en una gran línea de tiempo. Allí se encuentra un apartado dedicado al Modernismo latinoamericano. En él se menciona como sus autores centrales a Martí, Darío, Del Casal, Gutiérrez Nájera y Asunción Silva, aunque no hay obras disponibles (Vassallo y otros, 2012). Este libro debería corresponder al cuarto año del nivel secundario, pero, dado que no hay otros disponibles para la misma colección, no es posible saber bajo qué cosmovisión se estudiaría el Modernismo.

Por su parte, la editorial Estación Mandioca dedica un capítulo a la poesía latinoamericana en *Literatura vi*, bajo el título “Formas de ruptura en Latinoamérica”. Allí incluye el Modernismo y la poesía de vanguardia. Como ejemplos de poesía modernista figuran un poema de Martí, “Príncipe enano”, uno de Julián del Casal, “En el campo”, y tres de Rubén Darío: “Sonatina”, “Yo persigo una forma” y “Lo fatal”. La poesía de vanguardia incluye poemas de autores como Vallejo, Gironde y Huidobro (Sampayo y otros, 2016). Este libro corresponde al sexto año de secundaria. Los autores y obras contenidas en el capítulo no reaparecen en ninguna otra cosmovisión ni son analizados bajo otro enfoque.

La editorial Estrada menciona el Modernismo en sus dos libros y, por lo tanto, lo incluye dentro de las cosmovisiones mítico-trágica y realista-fantástica. En el primer caso, el eje que engloba a este movimiento es “la mujer”. Allí aparecen en diálogo Alfonsina Storni y Delmira Agustini, pero el bloque que las abarca es aún más heterogéneo: aparecen textos de Sor Juana, Alejandra Pizarnik e incluso el cuento “Circe”, de Cortázar. Luego, en el bloque quinto, titulado “Las pasiones”, figura una sección dedicada a Leopoldo Lugones. Finalmente, Agustini y Lugones son retomados en el “*Dossier de literatura por movimientos*” –capítulo final que trata de organizar las lecturas en una línea de tiempo–, en un apartado dedicado a Modernismo latinoamericano. Allí se considera a Lugones como representante del movimiento en la Argentina en diálogo con Darío, Martí, Nervo y Rodó (Crocí, Groppo, Isola y Paz, 2010). El libro para quinto año contiene prosa de Martí (fragmentos de sus diarios) en contraste con *Operación masacre*, de Rodolfo Walsh, en un

eje llamado “Las Revoluciones”. En esta sección se trabajan otros autores como Orwell y Carpentier. En el *dossier* final se vuelve a retomar el Modernismo latinoamericano y se menciona a Darío como mayor exponente (Croci, Groppo, Isola y Paz, 2010).

Por último, la editorial Longseller trabaja especialmente el Modernismo latinoamericano en el capítulo seis del libro *Literatura. Las miradas mítica, épica y trágica en textos literarios españoles, hispanoamericanos y argentinos* –correspondiente a cuarto año y a las cosmovisiones mítica, épica y trágica– bajo el título “Poesía española del siglo xx”. Las lecturas que inician el capítulo corresponden a poemas de Antonio Machado y de Juan Ramón Jiménez. Le siguen una página de biografía de ambos poetas y una de contexto histórico, social y cultural. Una página completa se dedica al “Contexto literario”. En ella se caracteriza, primero, el Modernismo considerando los rasgos poéticos de su máximo representante, Rubén Darío; luego, la Generación del 98 asociada con la rama ética del Modernismo latinoamericano. El libro cierra con actividades complementarias; las dos últimas de las ocho totales reproducen “Sonatina” y “Lo fatal”, de Darío, y proponen tareas de análisis (Centrón y De Haro, 2016). En el libro *Literatura III* –correspondiente a las cosmovisiones alegóricas, cómicas, de ruptura y experimentación–, figura un capítulo completo dedicado a la poesía latinoamericana de vanguardia donde se incluyen textos de Gironde y Vallejo en diálogo con poemas de Borges (Centrón, 2013).

Al comparar los manuales, es posible observar cómo los autores y los poemas muchas veces se repiten y, por lo tanto, el canon escolar sigue vigente a pesar del nuevo enfoque comparatista. Por otro lado, las variaciones de un libro a otro se dan a partir del eje de lectura con que se trabajan los textos. El Modernismo y el Posmodernismo latinoamericanos no solo aparecen inmersos dentro de cualquier cosmovisión y nivel propuesto por el Diseño, sino que también pueden estar en diálogo con autores muy diferentes. Además, es interesante destacar que, dado que los libros proponen capítulos no organizados por un criterio histórico, se deben buscar otras estrategias para reponer información y dar contexto a las obras, tales como los *dossiers* de historia de la literatura y las líneas de tiempo. A su vez, se utilizan los nombres tradicionales

de los movimientos estéticos como Generación del 27, Generación del 98, Siglo de Oro español, Barroco de Indias, Romanticismo, Modernismo latinoamericano, que recuperan ideologemas histórico-nacionalistas.

Comparación y resultados finales

A partir de este análisis comparativo entre los manuales escolares producidos durante la vigencia del nivel Polimodal y los que están vigentes en la actualidad, es posible extraer una serie de conclusiones sobre la historia de la didáctica de la literatura en provincia de Buenos Aires. En primer lugar, dado que los diseños curriculares han elaborado propuestas para el estudio de la literatura que se alejan cada vez más del modelo historicista, los manuales han respondido con la elaboración de materiales organizados bajo otros criterios, como los genéricos y temáticos. Esto ha permitido que los fragmentos literarios contenidos dentro los libros escolares dialoguen de manera dinámica por fuera de sus límites históricos.

Sin embargo, esta dinamización de los materiales no ha producido una apertura tan radical del canon. Las posibles disputas políticas por la aparición de nuevos autores dentro de los libros escolares se reducen a la inclusión de algunos textos provenientes de la literatura contemporánea, pero en el caso del Modernismo las obras y nombres consagrados se repiten a lo largo de las décadas y bajo diferentes planes de estudio. Darío, Martí y Lugones son los más mencionados, mientras que las autoras mujeres, como Delmira Agustini, por lo general están ausente en el discurso escolar.

Por otro lado, la organización, tanto en términos genéricos para el Polimodal como por cosmovisiones para la escuela secundaria vigente, ha promovido una dinamización de las lecturas y, por lo tanto, la poesía del Modernismo latinoamericano puede ser estudiada desde casi cualquier perspectiva y enmarcarse dentro de las secuencias didácticas de cualquier año de escolarización. Los y las estudiantes de nivel medio trabajan con varios géneros, autores y contextos de manera transtextual. De esta forma, egresan sin un panorama claro de la historia de la literatura

y, aunque han desarrollado la capacidad de poner en diálogo obras, carecen de algunas nociones básicas para armar ejes de comparación. En contadas ocasiones se le propone al alumnado un panorama claro de las categorías de análisis propias de la literatura latinoamericana de fin de siglo como la modernización literaria, la profesionalización del autor en la prensa periódica, las figuraciones urbanas en el contexto de la modernización de las ciudades y la construcción de una voz propiamente latinoamericana. Aquellos perfiles editoriales que lo mantienen recurren a elementos del modelo historicista previo.

En conclusión, si se retoma la tesis de Bentivegna sobre los manuales que abordan la literatura del siglo XIX, es posible observar que la disputa por la hegemonía sobre el discurso escolar sigue oscilando entre modelos historicistas y genéricos. En estas últimas décadas, se ha producido un alejamiento de las visiones documentales de los textos y nuevamente se esperan lecturas vinculadas con el carácter modélico de las obras literarias. Sin embargo, si para los antiguos modelos de corte retórico los textos literarios incluidos en los manuales cumplían una función monumental y se esperaba de ellos que los alumnos adquirieran habilidades de imitación, para el modelo de la cosmovisión esas competencias escritoras están ausentes. Los fragmentos literarios coleccionados y archivados dentro de los manuales contemporáneos no parecieran operar ni como documentos ni en calidad de monumentos, sino más bien como déicticos que se cargan de sentido en relación con los otros materiales dispuestos a su alrededor. En este sentido, las competencias lectoras que adquieren los estudiantes bajo este nuevo modelo pedagógico se sustentarían en categorías “universales”. Esto promueve la idea de que la literatura se ancla en tópicos que son transversales a toda la cultura occidental y se borran las particularidades de cada contexto de producción literaria.

En síntesis, a pesar de estos desplazamientos en términos teóricos en los que se amparan las reformas escolares, el canon no se ha modificado de manera radical y los mismos autores consagrados se siguen repitiendo, aunque dialoguen de diferente forma. En este sentido, cabe preguntarse, por un lado, si la noción de cosmovisión es realmente una herramienta efectiva que permite dinamizar la enseñanza de la literatura en nivel medio y, por el otro, si esta forma de organizar las secuencias

didácticas contribuye a la generación de competencias lectoras suficientes que promuevan la lectura autónoma luego de la escolarización secundaria o si, por el contrario, limita la comprensión de textos literarios, ya que se los despoja de su contexto de producción específico

Bibliografía

- ADAM, Jean-Michel y Ute HEIDEMANN, “Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm)”, *Langages*, vol. 38, núm. 153, 2004, págs. 52-72.
- AGUILAR, Gonzalo, *Lengua y Literatura II: Temas de lingüística en la comprensión y producción de textos, y cuestiones literarias en textos universales y latinoamericanos*, Buenos Aires, Estrada, 2000.
- ATORRESSI, Ana y otros, *Lengua y Literatura I*, Buenos Aires, Aique, 2000.
- AVENDAÑO, Fernando y otros, *Literatura IV. Las cosmovisiones mítica, épica y la mirada trágica*, Buenos Aires, Santillana, Serie Saberes Clave, 2010.
- _____, *Literatura V. Las cosmovisiones realista y fantástica. Ciencia ficción y visión del mundo*, Buenos Aires, Santillana, Serie Saberes Clave, 2011.
- BENTIVEGNA, Diego, *La eficacia literaria. Configuraciones discursivas de literatura nacional en manuales argentinos (1866-1947)*, Buenos Aires, Eudeba, 2018.
- BOMBINI, Gustavo, *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1989.
- CENTRÓN, Graciana y María Virginia DE HARO, *Literatura. Las miradas mítica, épica y trágica en textos literarios españoles, hispanoamericanos y argentinos*, Buenos Aires, Longseller, Serie Enfoques, 2016.
- CENTRÓN, Graciana, *Literatura III. Formas cómica, alegórica, de ruptura y experimentación en textos españoles, latinoamericanos y argentinos*, Buenos Aires, Longseller, Serie Enfoques, 2013.
- _____, *Literatura II. Las formas realistas y no realistas en textos literarios argentinos, latinoamericanos y españoles*, Buenos Aires, Longseller, Serie Enfoques, 2014.

- COLOMER, Teresa, "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 22, vol. 1, 2001.
- CROCI, Paula, Marcela Groppo, Laura ISOLA y Martín PAZ, *Literatura 4*, Buenos Aires, Estrada, Serie Huellas, 2010.
- _____, *Literatura 5*, Buenos Aires, Estrada, Serie Huellas, 2010.
- DE LUCA, Gabriel y Diego DI VINCENZO, *Literatura argentina y latinoamericana conectada con literatura universal*, Buenos Aires, Santillana, 1998.
- DÍAZ SÚNICO, Mora, "El concepto de placer en la lectura", en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, núm. 3, págs. 21-32.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, *Diseño curricular para Polimodal*, Área Lengua y Literatura, 1999.
- _____, *Diseño curricular para la educación secundaria*. Ciclo superior ES4: *Literatura*, 4to año, 2010, disponible en: [http://www.servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria /materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/literatura.pdf](http://www.servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/literatura.pdf)
- GRAMSCI, Antonio, *Escritos sobre el lenguaje*, edición de D. Bentivegna, Caseros, EDUNTREF, 2013.
- GALÁN, Ana Silvia y otros, *Literatura 3: Argentina y Latinoamericana*, Buenos Aires, Puerto de Palos, 2001.
- GRAMUGLIO, María Teresa, "Literatura comparada y literaturas latinoamericanas. Un proyecto incompleto", en Adriana Crolla (comp.), *Lindes actuales de la literatura comparada*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2011.
- JITRIK, Noé, "Canónica, regulatoria y transgresiva", en Susana Cella (comp.), *Dominios de la literatura. Acerca del canon*, Buenos Aires, Losada, 1996.
- MARSIMIAN, Silvina (coord.), *Lengua y Literatura III*, Buenos Aires, AZ Editora, 2001.
- SAMPAYO, Romina y otros, *Literatura IV: voces míticas, épicas y trágicas*, Buenos Aires, Estación Mandioca, Serie Llaves, 2016.
- _____, *Literatura V: voces realistas, fantásticas y de ciencia ficción*, Buenos Aires, Estación Mandioca, Serie Llaves, 2016.

- _____. *Literatura VI: voces alegóricas, humorísticas y de experimentación*, Buenos Aires, Estación Mandioca, Serie Llaves, 2016.
- VASALLO, Isabel y otros, *Una literatura argentina, americana y universal: las cosmovisiones mítica, trágica y épica de las literaturas de Occidente*, Buenos Aires, Kapelusz Norma, 2012.

Enseñar a leer y aprender a leer poesía en la escuela: hallazgos y dificultades

Pabla Diab

¿Por qué seguir reflexionando sobre un tema, la poesía en la escuela, acerca del que ya se ha discutido en congresos, revistas especializadas, conversaciones con colegas docentes y con estudiantes de los distintos niveles del sistema educativo, en entrevistas con poetas y talleristas? La respuesta es sencilla: se trata de un tema que interpela a quienes se sienten comprometidos con su práctica y responsables de la formación de sus estudiantes; un tema que también preocupa porque en el marco de la enseñanza de la lengua y la literatura, como veremos en el desarrollo de este trabajo, pareciera tener un lugar marginal. Además, preocupa porque, como muchos de los saberes escolarizados, supone un problema vinculado con la posibilidad de su enseñanza. En otras palabras, podríamos preguntarnos si es posible enseñar poesía en la escuela y diríamos que sí, en tanto lo hacemos o creemos que lo hacemos.

En la entrevista “Literatura/enseñanza”, publicada en febrero de 1975, Roland Barthes se refiere a la condición de posibilidad de enseñar a leer y, luego de repreguntarse si aún es factible la tarea, afirma: “Sí, a condición de distinguir la función de los códigos institucionales. Primero que nada, hay que mantener, desplazándolas, las adquisiciones de la

escuela laica, liberal: el ejercicio del *espíritu crítico*, el desciframiento de los códigos, ayudándose con los estudios semiológicos” (Barthes, 2005: 207). Esta función de la escuela como impulsora del “espíritu crítico” será retomada y repetida tanto en los documentos curriculares como en los libros de texto. El sintagma no debería perder su profundo sentido –cosa que a menudo ocurre cuando un concepto, una idea, una palabra, se repiten por ser considerados fundamentales–, sino que se debe insistir en la lucha contra la “transparencia” y el carácter “natural” que asume el lenguaje tanto dentro como fuera de las aulas: “Hay que plantear las relaciones de sentido con lo ‘natural’ y sacudir ese ‘natural’, asediado en las clases sociales por el poder y la cultura de masas” (Barthes, 2005: 208). Ahora, si ponemos el foco en el aprendizaje entendido como “cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (Schunk, 2012) y nos preguntamos si se aprende a leer poesía en la escuela, la certidumbre se transforma en duda en el mejor de los casos y en la sospecha un tanto pesimista de que no se observa un “cambio perdurable”.¹

Respecto del lugar marginal que ocupa el trabajo con poesía en la escuela, además de las investigaciones que comentaremos más adelante, uno de los indicadores que se pueden considerar son los “niveles de desempeño” elaborados para las pruebas Aprender. En estas evaluaciones nacionales de carácter censal, la comprensión de texto literario se mide únicamente en la narrativa. De los cuatro niveles de desempeño

-
1. Mi experiencia desde 1999 en materias iniciales en distintos espacios de educación superior (Semiología en el CBC-UBA, en Talleres de Lectura y Escritura en la Universidad Nacional de General Sarmiento y en Introducción a los estudios literarios del Profesorado Universitario de Letras de la Universidad Nacional de Hurlingham) así como en quinto año de la escuela secundaria me lleva a la intuición de que los y las estudiantes no han *aprendido* poesía. Sin embargo, no me convence esta percepción si tengo en cuenta la magnitud de espacios (revistas, blogs, publicaciones de poetas contemporáneos) desde los que se difunde poesía. La cuestión es saber si ese encuentro con la poesía y esa constitución como poetas tienen su origen en la escuela. Para confirmar o revisar estas sospechas, un trabajo interesante sería diseñar y llevar adelante una encuesta que corroborara estas impresiones. El trabajo recogería las representaciones de quienes egresan de la escuela secundaria respecto de sus conocimientos acerca del género o de su formación en tanto lectores de poesía.

establecidos –por debajo del nivel básico, satisfactorio y avanzado–, solo los dos últimos aluden al reconocimiento del narrador, a temas y personajes. Para el nivel avanzado, se contempla la comprensión de recursos literarios complejos; en ese sentido, tal vez se podría hacer extensiva esa comprensión a la de las figuras retóricas en un poema. La Secretaría de Evaluación Educativa dependiente del Ministerio de Educación en *Aprender 2017. Informe de resultados. Secundaria* establece, entonces, para quinto y sexto año, las siguientes habilidades en relación con la comprensión lectora de la literatura:

Satisfactorio

En los aspectos globales del texto, identifican subgéneros literarios así como temas principales, características de personajes protagónicos y distintos tipos y funciones de los narradores (con relación a si participan de la historia o si narra los hechos desde afuera y de su grado de conocimiento con respecto a los hechos que cuenta). Reconstruyen la secuencia de textos literarios de mediana complejidad aun cuando presenten juegos temporales [...]

Avanzado

En textos literarios de autor (aquellos que no responden a las características de un género determinado ni tienen una estructura canónica sino que siguen un estilo autoral original), reconocen los “guiños” del narrador al lector tanto desde los puntos de vista y focalizaciones utilizados como a través de recursos literarios complejos como la ironía e interpretan la función de todo tipo de personajes. (2018: 30)

De todos modos, la ausencia de ítems que evalúen la comprensión lectora en poesía podría explicarse por el carácter polisémico que se atribuye a las composiciones poéticas. Sin negar en absoluto la pluralidad de sentidos propia del género, no toda lectura está habilitada por el poema, so pena de caer en una lectura aberrante. Sigo aquí a Umberto Eco, en “El lector modelo”, para quien, en el momento de descodificar un mensaje verbal, se precisa no solamente cierta competencia lingüística sino también “una competencia circunstancial diversificada, una capacidad de poner en funcionamiento ciertas presuposiciones, para reprimir idiosincrasias,

etcétera” (1993: 77-78). Más adelante, al examinar la afirmación de Paul Valéry acerca de la ausencia de un verdadero *sentido del texto*, Eco privilegia la idea de la infinidad de interpretaciones y descarta la posibilidad de los variados y personales usos. Sin embargo, “por muchas que sean las interpretaciones posibles, [el autor intentará que] unas repercutan sobre las otras de modo tal que no se excluyan, sino que, en cambio, se refuercen recíprocamente” (*ibíd.*, 84). Así, cuando leemos “Me sobra el corazón”, de Miguel Hernández, ¿cuántas posibles interpretaciones recuperaríamos del poema? Se lo lea en clave biográfica, generacional o sin conocer demasiado de su contexto de producción, las imágenes de un cuerpo fragmentado (“¿No veis mi boca qué desengañada, / qué inconformes mis ojos?”), de sentimientos materializados y objetivados (“Cuanto más me contemplo más me aflijo: / cortar este dolor ¿con qué tijeras?”) y de un presente repetido, en la anáfora de las primeras dos estrofas del poema:

Hoy estoy sin saber yo no sé cómo,
 hoy estoy para penas solamente,
 hoy no tengo amistad,
 hoy sólo tengo ansias
 de arrancarme de cuajo el corazón
 y ponerlo debajo de un zapato.

Hoy reverdece aquella espina seca,
 hoy es día de llantos de mi reino,
 hoy descarga en mi pecho el desaliento
 plomo desalentado.

Presente que se torna una constante (“Ayer, mañana, hoy/ padeciendo por todo / mi corazón, pecera melancólica, / penal de ruiseñores moribundos”) que se refuerza en la última estrofa (“No sé por qué, no sé por qué ni cómo / me perdono la vida cada día”), el sentido se relacionará con un sujeto imaginario desencantado de la vida y que se mira a sí mismo con una suerte de dolor y desprecio.

Volviendo a las evaluaciones estandarizadas, no incluir poemas también responde a la idea común de que se trata de un género “excelso”,

que se resiste a un uso tan prosaico como cuantificar lo que entienden los y las adolescentes en ítems de opción múltiple. Pero, si se asume esta perspectiva, tampoco sería pertinente evaluar narrativa.

En relación con esta distinción genérica, a menudo parece perderse de vista el hecho de que la narrativa también es un discurso en el que el lenguaje se centra sobre sí mismo. Quizá en menor grado que la poesía, pero la búsqueda del término preciso, de un estilo cuidado, de un sentido que trasciende el significado referencial, también cabe a la prosa. Kazuo Ishiguro, Yasunari Kawabata, Miguel Ángel Asturias, José María Arguedas, Joseph Conrad, Virginia Woolf, William Faulkner, Juan Carlos Onetti, Juan José Saer, por nombrar unos poquísimos narradores del siglo xx, escriben lo que se llama “novela lírica”, de acuerdo con la clasificación de Irène Simon, que contrasta con la clasificada como “épica” y “dramática” (Rest, 1979). O, si la clasificación resulta para algunos de estos escritores inadecuada, escriben una prosa con una cadencia y un modo de construir el mundo representado cuyos límites con la escritura poética no se delinean con total claridad. Un cuento como “Rhodamantos” (1961), de Silvina Ocampo, se condensa en muy pocas líneas, y esa condensación se logra con recursos propios del género lírico que, a su vez, hacen estallar el sentido, de manera tal que el texto breve, manteniendo un ritmo poético (“Joven, nada le quitaría la juventud; tranquila, nada le quitaría la tranquilidad; impura, nada le quitaría su aparente pureza”) se expande en la posibilidad de reconstruir quiénes son estas mujeres creadas sobre una antítesis (que tiene en su base la envidia). No pretendo abolir los límites que marcan las especificidades de cada uno de los tres grandes géneros de la literatura, pero sí rescatar la idea de que se obtiene una lectura más abierta al ponerlos en diálogo y dejar que entre ellos se establezcan puentes.

Leer poesía, enseñar poesía en la escuela y aprender a leer poesía suponen un desafío para cualesquiera sean los lectores: estudiantes y docentes. Entre las razones que sostienen este desafío se encuentra, principalmente, el grado de dificultad inherente al discurso poético: leer poesía es difícil. Si retomamos la distinción que establece Octavio Paz en “¿Qué nombra la poesía?” (1979) entre poesía clásica y poesía moderna, vemos que en ambas se reconoce una dificultad de diversa

índole. Para Paz, los poetas clásicos son complejos, pero su complejidad se resuelve en cuanto el lector tiene la clave para descifrar el significado y establece una relación con un referente exterior al poema:

Las dificultades de Góngora son externas: gramaticales, lingüísticas, mitológicas. Góngora no es oscuro: es complicado. La sintaxis es inusitada, veladas las alusiones mitológicas e históricas, ambivalente el significado de cada frase y aun de cada palabra; vencidas estas asperezas y sinuosidades, el sentido es claro. (1979: 6)

En cambio, la poesía moderna exige “una entrega total”. “En Rimbaud y en Mallarmé el lenguaje se interioriza, cesa de designar y no es símbolo ni mención de realidades externas, trátase de objetos físicos o suprasensibles” (*ibíd.*). Además, a menudo, la lectura de la poesía choca con un obstáculo de índole pragmático que se materializa en la pregunta acerca del para qué, de si hay alguna utilidad en ese discurso. Estas dos razones se vinculan con ciertas representaciones sociales² corrientes acerca del discurso poético que se distinguen de las concepciones de la literatura en general (a la que sí da la impresión de que se le puede encontrar una finalidad instrumental).

Antecedentes de la investigación

Este escrito retoma, completa y cierra –no en términos del objeto, que es inagotable, sino en tanto tema de un enunciado–, la serie de trabajos enmarcados en uno de los proyectos de investigación de la Universidad Nacional de Hurlingham, *Figuraciones urbanas en la poesía rioplatense de entresiglos*, que involucra a docentes investigadores de la institución.

2. Tomo el concepto tal como se sintetiza en el *Diccionario de análisis del discurso* dirigido por Charaudeau y Maingueneau (2005). En psicología social, esta noción proveniente de la sociología se refiere a creencias, conocimientos y opiniones acerca de un objeto social dado que las personas de un mismo grupo producen y comparten.

Una primera etapa del proyecto, trabajada en conjunto con María Florencia Capurro, se centró en la indagación acerca de en qué medida y de qué manera se propone el acercamiento a la poesía del Modernismo y del Posmodernismo latinoamericanos en los manuales de literatura para los tres últimos años de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires desde la reforma de los planes de estudio en 2010. Para ello, analizamos un *corpus* de manuales de cinco de las editoriales de mayor difusión –Santillana, Kapelusz, Estrada, Estación Mandioca y Longseller–, que publicaron sus series en respuesta a la propuesta del Diseño Curricular de abordar el estudio de la literatura desde el concepto de cosmovisión. La conclusión a la que arribamos sostenía que en muchos casos los estudiantes egresan de la escuela secundaria sin categorías críticas ni métodos necesarios para interpretar textos líricos. Como el concepto de cosmovisión supone un enfoque comparativo de la enseñanza de la literatura, no podría prescindirse de claras referencias históricas y geográficas; sin embargo, la relación entre los textos parece centrarse en lo temático. Es así como “resulta imposible establecer vínculos más allá de cuestiones temáticas y se aplanan las diferencias nodales entre obras dentro de un *corpus* sumamente heterogéneo” (Capurro y Diab, 2018: 100).

Un segundo trabajo, “Poetas, instituciones y editoriales. Reflexiones acerca del lugar para la enseñanza de la poesía”, se separa de algunas de las observaciones realizadas respecto de los manuales e indagan ciertos lugares comunes en torno de los libros de texto.³ A continuación, se revisa el concepto de cosmovisión sobre el que se concluye que, además de que el Diseño Curricular no ofrece bibliografía de referencia, deja un margen de libertad que permite cruzar, establecer relaciones entre textos, entre géneros, entre épocas y lugares. Tales cruces, en las propuestas editoriales, tienen la ventaja de ofrecer a los estudiantes un amplio panorama de textos diversos, pero atentan contra una organización espacio-temporal que ordene esas lecturas en un contexto. Esta

3. Trabajo leído en las Primeras Jornadas de Investigación en Letras (UNAHUR), 24 de agosto de 2018. En pocas palabras, se exponen allí las limitaciones de índole económica, de diseño de la maqueta del libro y de adecuación a la propuesta de los diseños curriculares a las que se ven constreñidos tanto autores y autoras como los responsables de la edición de los libros de texto.

conclusión recupera el señalamiento de nuestro primer trabajo respecto de la escasa, ya que no ausente, ubicación histórica y geográfica de los textos literarios propuestos. Por último, se exponen las reflexiones de dos poetar talleristas, Alejandra Correa y Laura Wittner, quienes coinciden en la concepción de la escuela como espacio privilegiado para el trabajo con la poesía, pero, paradójicamente, como aquel en que la poesía, como veremos más adelante, tiene un lugar marginal y en el que la concepción acerca del género es bastante acotada.⁴ De esos análisis y entrevistas concluíamos que desde los documentos curriculares, los manuales y las experiencias extraescolares (es decir, los talleres, encuentros, jornadas, festivales e invitaciones de poetar a la escuela) se intentaba acercar a los y las jóvenes al discurso poético en particular y al literario en general. Pero, además, en el Ciclo Superior de la escuela secundaria, se trata de que “puedan apropiarse de categorías referenciales y conceptuales para analizar más profunda y específicamente las obras leídas, y para realizar producciones cada vez más similares a las de los ‘expertos’” (Bracchi, 2010: 12).

En cuanto al “acercamiento” al género, algún contacto se tiene en la escuela secundaria; sin embargo, esta experticia a la que refiere el Diseño, en términos generales, no resulta del todo satisfactoria. Mi trabajo cerraba con más dudas que certezas en cuanto al modo de llevar el discurso poético al aula. Afirmaba que, tal vez, no era posible “enseñar poesía” en términos escolares, sino que era necesario, primero, insistir en una experiencia de taller. Esa vacilación se vuelve una de las pocas certezas en la continuación de la investigación. Ahora, indago algunas propuestas de didáctica de la poesía y trato de ordenar algunos de los supuestos que circulan tanto en los trabajos académicos como en entrevistas informales con docentes y egresados recientes de la escuela media respecto de la especificidad del discurso poético y su práctica en las aulas.

4. Correa es poeta y coordinadora, junto con Marisa Negri, del programa Poesía en la Escuela; Wittner, poeta, traductora y tallerista, entre otros espacios, en el Festival Internacional de Literatura de Buenos Aires (Filba).

A continuación revisaré, primero, la cuestión del *para qué*, es decir, me centro en la justificación de la inclusión de este contenido en la escuela. Ligado a este problema, examino el supuesto respecto del lugar marginal que la poesía ocupa en programas, libros de texto y clases de literatura. En debate con ese supuesto, reviso las experiencias de docentes que han diseñado y puesto en práctica propuestas diversas para trabajar el género lírico en sus clases. Finalmente, a partir del análisis anterior, retomo y respondo a la pregunta acerca de si los y las estudiantes “aprenden” a leer poesía.

Respecto del *para qué*

Pareciera que en el terreno de la poesía hay una necesidad mayor de justificación que la que se exige a otros saberes. La justificación no está mal. Quienes diseñan los proyectos educativos deben legitimar sus decisiones; quienes arman el programa de una materia, también. Entonces, lo esperable, lo correcto, sería justificar la necesidad de enseñar en la escuela literatura en general y poesía en particular. Lo que sucede es que suele producir alguna incomodidad, en un mundo marcado por la lógica del lucro y de la eficiencia, justificar un discurso que no tiene un fin instrumental o utilitario. Ni siquiera es dado pensar en un fin recreativo (aunque sí lúdico) como sí es posible asignarle a la narrativa.

Empleo el sustantivo *incomodidad* porque se repite o a él se alude en las entrevistas informales que mantuve con docentes y estudiantes. Por ejemplo, M., una muy buena estudiante egresada en 2016 del Colegio Nacional Dr. Arturo Illia, dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se sorprende cuando le pregunto si lee poesía:

Nadie lee poesía. O sí, en mi curso solamente dos de mis amigas: una porque escribe poesía, y la otra, no sé, pero es la única que conozco. En quinto año tuvimos un profesor que nos hizo leer. Primero hacíamos la métrica del poema y después teníamos que leer en voz alta, pero no me acuerdo de ninguno. (Testimonio recogido personalmente)

Estudiantes de primer año 2019 del Profesorado Universitario de Letras de la UNAHUR afirman que no leen poesía y que no recuerdan haber leído en la escuela secundaria.⁵ Quienes recuerdan, comentan con vaguedad que “analizaban el significado”. Una estudiante cuenta que estudiaron poesía cuando leyeron fragmentos de *Martín Fierro*, de José Hernández, y *La vida es sueño*, de Calderón de la Barca, que “odió” ambas obras y que recién comenzó a gustarle *Martín Fierro* después de estudiarlo en el Profesorado.

El abordaje de *Martín Fierro* como poema en el que se estudiaba fundamentalmente la métrica y la rima de la estrofa hernandiana fue una práctica común en las décadas 1980 y 1990 en algunas escuelas.⁶ Atender exclusivamente al aspecto poético tal vez no sea el modo más feliz de abordar la obra de Hernández, sobre todo si se tiene presente el lúcido ensayo de Jorge Luis Borges, “Juicio general”, en el que sostiene que el género en el que mejor se inscribe es el de la novela:

Así, descontado el accidente del verso, cabría definir al *Martín Fierro* como una novela. Esta definición es la única que puede transmitir el orden de placer que nos da y que condice sin escándalo con su fecha, que fue, ¿quién no lo sabe?, la del siglo novelístico por excelencia: el de Dickens, el de Dostoievski, el de Flaubert. (1953: 73)

-
5. En los cursos de 2017 y 2018 no más de cuatro estudiantes se reconocían como lectores de poesía y en todos los casos también escribían. Nadie se definió como *poeta*, sino como alguien que escribe poesía. Storni, Pizarnik, Neruda y Bukowski fueron las y los poetas de quienes se consideraban lectores asiduos.
 6. Uno de los manuales más difundidos en las décadas mencionadas es *Literatura hispanoamericana y argentina* de Carlos Loprete (de quien se explicita en la portada su formación y cargos, lo que otorga prestigio al libro y es uno de los datos que revelan el modo en que el lugar del autor ha ido cediendo espacio al del conglomerado editorial). En el capítulo 7, “Poesía gauchesca”, el tema se encuentra organizado por autores: Bartolomé Hidalgo, Estanislao del Campo y José Hernández. Cada uno de esos apartados presenta, en primer término, una biografía del autor; en segundo, una descripción de su obra más representativa. Se hace referencia en una página a la bibliografía crítica más relevante y se reproducen fragmentos de la obra a continuación de una síntesis argumental. No se observa, al menos en este libro de texto, una propuesta de análisis de métrica y versificación (cabe aclarar que tampoco hay propuesta de actividades de ningún tipo), por lo que cabría pensar que los y las docentes abordarían el texto con sus propias herramientas (en este caso, sus conocimientos de poesía circunscriptos a la poesía con métrica regular y rima).

Refuerza esta idea la afirmación respecto de la infausta escisión entre narrar y poetizar que Borges (2001) expone en su conferencia “El arte de contar historias”. Luego de lamentar que cuando en la actualidad hablamos de un poeta solo pensamos en alguien que profiere “notas líricas y pajariles” (tal caracterización condice con el estereotipo que circula de lo que significa ser un poeta), Borges recuerda que para los antiguos un poeta era un “hacedor” al que no consideraban únicamente alguien que emitía esas notas líricas sino que además era un narrador de historias.

En cuanto a *La vida es sueño*, Calderón emplea formas de versificación propias de las convenciones estéticas del teatro del Siglo de Oro. Afirma Florencia Calvo en su introducción a la obra:

Siguiendo los presupuestos de dificultad del Barroco, pero sin llegar a los extremos de la lírica, Calderón construye su lenguaje dramático alejado del habla cotidiana, reforzando también en este nivel la artificiosidad de su teatro. Se vale para eso de todo el arsenal de procedimientos retóricos: metáforas, hipérbaton, encabalgamientos, oxímoron, perífrasis y toda la serie de juegos lingüísticos ya enumerados –bimembraciones, correlaciones, diseminaciones y otros. (2008: 27)

En efecto, no es posible prescindir de este aspecto en el estudio de la obra, pero realizar ese traslado genérico del drama a la poesía y estudiarlo –como dije para *Martín Fierro*– solo desde la poesía va en desmedro tanto de la lírica como del drama.

Un artículo entre los documentos curriculares de Literatura para todos los años (el único que refiere explícitamente a la poesía), “Claves para una didáctica de la poesía”, de Carmen Barrientos Ruiz-Ruano, se hace cargo de la *pedra en el zapato* que, para muchos, significa la entrada de la poesía en el aula:

No queremos concluir sin reconocer que la poesía es uno de los contenidos que, por diversas causas, despierta cierta incomodidad en no pocos profesores de lengua y literatura. En la mayoría de los casos esto se debe a la falta de motivación que los alumnos y alumnas suelen presentar hacia este

género de discurso, especialmente cuando lo perciben como algo ajeno a su mundo y como algo que no responde a las necesidades que experimentan en el día a día. (1999: 33)

Lo que se silencia o tal vez no se considera es que los docentes también podrían sufrir esa “falta de motivación”. Habría que profundizar, entonces, en la investigación del lugar que ocupa la poesía en los institutos de formación docente.⁷

La autora no deja de señalar que ese sentimiento de disgusto se transforma en placer cuando los y las jóvenes “conectan con el poema” y pueden vincularlo con su propia experiencia. El supuesto que allí subyace establece una relación de identificación entre el sujeto que lee y aquello que lee o entre el sujeto que lee y el yo del poema. En mi opinión, más que identificación o conexión con la propia experiencia, que no está mal pero no debería ser lo único y principal, se trata de la posibilidad de percibir que en ese modo particular de decir que es la poesía se presenta algo del orden de lo no decible. En ese sentido, la lectura en voz alta de los poemas contribuye con la percepción de que esa es la manera de dar voz a un fragmento de vida. ¿Qué mejor modo de expresión de la perpetua caída que los versos de Konstantino Kavafis, “al mismo / fatal placer, perdido, se dirige de nuevo”?

Igual convicción que Barrientos Ruiz-Ruano, manifiestan algunos docentes entrevistados para quienes en el decurso de la escuela media los y las estudiantes desarrollan sus habilidades para leer, interpretar y disfrutar poesía, siempre dependiendo de la adecuada selección de poemas que presente el o la docente y de su sensibilidad para adecuar la

7. Quienes nos formamos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA a finales de la década de 1980 y en la década de 1990 no recibimos indicaciones específicas referidas a poesía. Los programas de las materias de la carrera de grado podían incluir o no el género, dependiendo de la temática que se abordara ese año. Así, un estudiante pudo haber cursado toda su carrera sin leer o leyendo muy poca poesía y, a la inversa, pudo haber cursado programas centrados en ella. Una situación de marginalidad en relación con el lugar que ocupa la poesía en la formación docente es denunciada por Natalia Silvina Fiore (2018), quien observa en el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires para el profesorado de Lengua y Literatura un tratamiento de la poesía “muy vago e inespecífico” y desde una perspectiva muy tradicional, centrada en la identificación de recursos formales, semánticos y estilísticos.

propuesta a las características de su grupo. Esta misma certeza es la que veremos enunciada en recientes trabajos de investigación que recuperan experiencias áulicas centradas en la lectura de poesía.

Retomando la cuestión de la justificación, sintetizo las cuatro razones que Barrientos Ruiz-Ruano esgrime en relación con el papel educativo de la poesía, razones por las cuales su lugar en la escuela, en tanto discurso que colabora con el desarrollo de la persona, es ineludible. En primer lugar, la poesía amplía nuestras posibilidades comunicativas. Para Barrientos Ruiz-Ruano, siguiendo los aportes de la teoría de los actos de habla –formulada inicialmente por el filósofo inglés John Austin y recogida y sistematizada por el estadounidense John Searle–, el acto de habla representado por un poema puede repetirse ilimitado número de veces por lo que se da lugar a una nueva comunicación cada vez; además, el poema habilita la lectura y el disfrute de cualquier persona en cualquier tiempo y lugar, alejado de las condiciones de creación de ese poema.⁸ Así, los lectores se vuelven receptores de una comunicación con “el espíritu del poeta” y, al mismo tiempo, con “la realidad que habla a través del poema”. En segundo lugar, y en relación con esa forma de comunicación particular, rica y polisémica que propone la poesía, esta permite imaginar realidades diferentes de aquella a las que estamos habituados. Como tercera razón, la poesía (a mi juicio, como la literatura y como el resto de las artes) permite acceder a una forma de conocimiento diferente, que no procede de la comprensión intelectual de la realidad sino del sentimiento de estar implicado en ella. A la forma de conocimiento se suma la capacidad de enriquecer el uso de la lengua, puesto que el lenguaje de la poesía escapa al uso que hacemos del lenguaje en la vida cotidiana. En palabras del lingüista ruso Roman Jakobson, la *literaturidad* se encuentra en esa violencia deliberada en el uso del lenguaje que escapa al uso prosaico y coloquial.⁹ Finalmente, la poesía abre a la experiencia estética

8. Me pregunto si no ocurre lo mismo con la literatura de todos los tiempos que es considerada clásica o canónica.

9. Cabría preguntarse aquí si la afirmación de Jakobson se sostiene en las poéticas contemporáneas donde el lenguaje coloquial, no solo en cuanto al léxico sino en una enunciación de carácter íntimo, sencillo y familiar –como en Wittner y Casas– tiene un lugar descolante, lo

que, como bien señala Barrientos Ruiz-Ruano, no es subjetiva sino que tiene una dimensión pública. Dicha experiencia, además, es gratificante al vincularse con la belleza del lenguaje que tiene como fundamento la construcción de sentido.

La explicitación del papel educativo de la poesía lleva a la autora a establecer los principios didácticos que de él se derivan. Allí señala que la comunicación poética no depende de la voluntad ni de la atención de los y las estudiantes sino que se vincula con “la aparición del sentimiento de implicación en la realidad comunicada” (1999: 21). Ahora bien, para Barrientos Ruiz-Ruano, si se espera que los y las alumnas adquieran capacidades de disfrute, juicio y profundización de mensaje, es necesario que, previamente, desarrollen cierta sensibilidad –que no se enseña, sino que se despierta– y competencias lingüísticas, culturales y estético-literarias. En mi opinión, gran parte del problema radica, justamente, en la dificultad de muchos y muchas docentes para aunar el *despertar* de esa sensibilidad con los conocimientos *estudiables*, es decir, los que exigen sistematización y tiempo de estudio. Parece como si un hiato se interpusiera entre conocimiento *formal* y sensibilidad (mal entendida a menudo como disfrute de una obra al presentarla mediante una tarea de *conexión con uno mismo*, de introspección, de relación con otras artes como la música o la pintura), con el consecuente resultado de que al disponerse hacia uno u otra se perdiera, justamente, el alcance de la meta de la educación poética.

que no impide ni contradice la profundidad del poema. Creo que, más allá de la sencillez, se puede entender que al vivir en el poema las palabras *violentan* el lenguaje cotidiano y *violentan* una existencia marcada por la urgencia de todo lo que tenemos que hacer y que, a veces, nos atrofia el modo de ver hasta cegarnos. Pienso en el poema “Dentro de casa”, bajo el número 35, solo un verso, “¡Chau, tren!”, que tal vez, fuera de “Dentro de casa”, no diga demasiado, pero que allí se puebla de los ecos de la infancia, de una voz de madre que se abre paso desde un pasado lejano y florece en una voz llena de amor y también de “haber dormido poco y mal” (Wittner, 2005). Sorprende, y sin embargo es usual, que frente a poemas contemporáneos algunos estudiantes se sienten defraudados porque sostienen que “eso lo puede escribir cualquiera”. Es decir, ante la ausencia de métrica regular, de rima, de un léxico *difícil*, de temas *elevados*, el poema no se adecua a su horizonte de expectativas y no es leído como tal, lo que revela una concepción bastante acotada de la poesía.

A esta exposición le sigue una propuesta de planificación para los primeros años de la escuela secundaria española (Escuela Secundaria Obligatoria, cuatro cursos a los que se asiste habitualmente entre los 12 y los 16 años), en la que se ofrecen actividades de memorización de poemas, de lectura en voz alta –actividad considerada fundamental por docentes y talleristas entrevistados y que también destaqué en páginas anteriores–, de reconocimiento y análisis de algunas figuras retóricas con especial énfasis en la metáfora, y de escritura poética, aunque se explicita que no se trata de formar poetas. En este punto también acuerdan docentes y talleristas, puesto que coinciden en que la escritura de poesía motiva para la lectura. Se lee para escribir y se escribe para leer: ambas prácticas se enriquecen por lo que no deberíamos olvidarlas cuando emprendemos el trabajo con poesía en la escuela.

Nuestro Diseño Curricular para todos los años de la Educación Secundaria Superior (cuarto, quinto y sexto), en sintonía con la afirmación de Barrientos Ruiz-Ruano, destaca la concepción de la literatura como una forma de conocimiento:

El arte es, entre otras cosas, una forma de conocimiento. La literatura es un arte que pone en juego el uso de conceptos. Dichos conceptos deben ser analizados en las obras de modo que los estudiantes puedan realizar un proceso que les permita identificar estilos, poéticas, rasgos de época, de escuela, discusiones con otras posturas frente a la literatura, etc. Por ejemplo, en las obras narrativas son centrales los conceptos de autor, narrador, personaje; en la poesía el concepto de sujeto poético (yo lírico); en las obras teatrales la diferencia entre representación teatral y texto dramático, los conceptos de unidad de acción y unidad de tiempo, entre otros. (Bracchi, 2010: 12)

La mención de ciertos conceptos, en el caso de la poesía el de “sujeto poético” que parece identificado con el “yo lírico”,¹⁰ se enlaza con la

10. Para una precisión conceptual de ambas nociones ver Monteleone (2016) y López Casanova y Fonsalido (2018).

necesidad de los y las estudiantes de adquirir y desarrollar competencias estético-literarias. Sin embargo, no se dan más precisiones que esas.

El *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1º año / 7º ESB* (Zysman y Paulozzo, 2006), en lo que concierne al ámbito de la literatura, pone el acento en el aspecto social.¹¹ Fundándose en Michèle Petit, el Diseño considera la lectura un “hecho íntimo, personal, de privacidad, tanto de refugio como de crecimiento” (2006: 33). Para la antropóloga francesa, al leer, los jóvenes advierten que no son los únicos a los que les suceden cosas o tienen sentimientos intraducibles con palabras, sino que se dan cuenta de que otros también los han experimentado y les han dado voz. A este matiz personal, el Diseño agrega:

Hay otro aspecto tan importante como el anterior, que es el de lo social, lo público, lo compartido. En un primer sentido, se puede decir que quien hace un camino de construcción personal hacia una mayor comprensión de la conflictiva humana, tendería a tener –como consecuencia– una apertura hacia lo social así como sensibilidad en relación a lo que le pasa al otro, por ende, una actitud más solidaria. Y luego, en otro sentido, las actividades culturales constituyen espacios para compartir con otros, disfrutar, intercambiar, discutir, divertirse, cuestionar, reír, emocionarse, en diversas situaciones de “encuentro”, que van desde comentar una novela, ir al cine, ir al teatro, ver una exposición de pintura, hasta organizar una función de teatro leído o un café literario. (Zysman y Paulozzo, 2006: 217-218)

11. Las Prácticas del Lenguaje, según el Diseño, se han seleccionado y organizado en un intento de no perder de vista la relación entre lenguaje y sociedad. Una de las decisiones tomadas fue hacer entrar en la escuela las prácticas menos familiares entre los y las estudiantes. Tales prácticas son propias de tres ámbitos de uso del lenguaje presentados como ejes: el ámbito de la literatura, el de estudio y el de la formación ciudadana. En el ciclo superior, se privilegia el ámbito de la literatura y se atiende a los otros dos ámbitos en la medida en que están relacionados con el primero: “En el Ciclo Superior esta materia, que tiene continuidad con los años anteriores en el enfoque didáctico y por tanto en la progresión de las prácticas, *focaliza su atención en el ámbito de la Literatura*. Esto significa que los ejes de estudio y de formación ciudadana son abordados en el marco de la *literatura*” (Bracchi, 2010: 12).

A diferencia de la propuesta española, las orientaciones didácticas en relación con la enseñanza de poesía son de carácter general. Se deben propiciar determinadas situaciones y se encuentran sugeridas ciertas actividades como “comparar el abordaje de los mismos temas, personajes u obras en diferentes lenguajes artísticos (por ejemplo, el personaje de Juanito Laguna en la poesía de González Tuñón y la pintura de Berni)” (2006: 223). El estudio de la poesía como género con sus peculiaridades no tiene un lugar destacado en el Diseño. Entre los contenidos, organizados en “Aspectos involucrados” y “Orientaciones didácticas”, se podría incluir la lectura y análisis de poesía en los siguientes lineamientos: “Distinguir los rasgos propios y comunes en los diferentes géneros literarios” (2006: 222) y “Comenzar a construir las estrategias de lectura adecuadas para el abordaje de los diversos géneros literarios” (2006: 224). La selección del *corpus* de lectura queda a cargo de cada institución. El Diseño propone una serie de lecturas para trabajar en los tres años del primer ciclo de la Escuela Secundaria. En el “Anexo de textos literarios”, para el apartado “Poemas” se sugieren los siguientes autores: José Martí, Pablo Neruda, Octavio Paz, Nicolás Guillén, Federico García Lorca, Miguel Hernández, Antonio Machado, Jacques Prévert, Walt Whitman, Victor Hugo, Alfonsina Storni, Baldomero Fernández Moreno, Alberto Girri, Jorge Luis Borges, Mario Benedetti, Juan Gelman, Raúl González Tuñón, entre muchos otros.

Entiendo que en estos primeros años se privilegia el acercamiento al género; quedará en los y las docentes, en función del grado de articulación que tengan en el departamento del área y del proyecto de la institución, seleccionar poemas de los autores propuestos (autoras, curiosamente, solo se propone a Alfonsina Storni, pero podemos pensar que entre los muchos otros se suman las poetisas incluidas generalmente en los libros de texto: Juana de Ibarbourou y Gabriela Mistral) y discutir de qué modo llevarlos al aula.

Llama la atención, sin embargo, que en las “Orientaciones Didácticas” para el Ciclo Superior, 4º año, se afirme que

el docente deberá ofrecer a los estudiantes elementos para *retomar las estrategias de lectura e interpretación de los libros elegidos que han aprendido*

en otros años para ponerlas en juego el presente año de manera individual y autónoma: adecuarlas al abordaje de los géneros clásicos y la totalidad de los subgéneros posibles anticipando sus regularidades; establecer el vínculo con conocimientos teóricos, (que les permitan caracterizar la literatura policial, fantástica, de ciencia ficción, etc.); hacer recorridos propios en las lecturas y los géneros, identificando marcas que les son propias a los textos que más les gustan o interesan, entre otras opciones posibles que lleven a cada estudiante a explorar nuevos recorridos por la lectura. (Bracchi, 2010: 21; el destacado es mío)

Sin embargo, como se observa en la cita del Diseño para primer año, no se ofrecen demasiadas precisiones salvo las similares a las del Ciclo Superior. Estas son: “Distinguir rasgos de estilo. Formular categorías de análisis apropiadas para cada obra y ponerlas en juego en la lectura de indicios. Identificar las particularidades y regularidades de los géneros” (Zysman y Paulozzo, 2006: 26). ¿Cómo salvar esta apertura del Diseño que los y las docentes pueden experimentar como carencia o como recorrido poco delineado? La asistencia a cursos de la Dirección de Formación Continua es una alternativa que, por otra parte, otorga puntos para quienes se encuentran en carrera dentro del sistema educativo de provincia de Buenos Aires. Los que se ofrecen en el momento de esta investigación para el área de Prácticas del lenguaje, dirigidos a docentes de la escuela secundaria (en la provincia de Buenos Aires y en la Escuela de Maestros para docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), si bien no se vinculan explícitamente con poesía, sí profundizan contenidos del Diseño, como el de la relación de la literatura con otros lenguajes artísticos.

Otra posibilidad, menos rentable en términos de acumulación de puntaje y que dependería de la presencia en el cuerpo docente de cada institución de, al menos, un profesor o profesora que lea o escriba poesía, propone que en alguna de las reuniones departamentales se abra un espacio intradepartamento de diálogo y formación en poesía. Asimismo, desde el programa Poesía en la Escuela, las coordinadoras ofrecen orientaciones a docentes acerca de qué leer y cómo trabajar en el aula la lectura, pero, fundamentalmente, la escritura de poesía. Si se tiene conciencia de la escasa formación en poesía, los y las docentes o quienes

aún se encuentran cursando el profesorado quizá puedan abrir por sí mismos, en colaboración entre ellos y autónomamente, un espacio de lectura y estudio de esta textualidad.

Un lugar marginal

Desde el Diseño Curricular, como hemos comentado, el estudio de la poesía no se presenta en su especificidad y pormenorizadamente. Esta percepción se repite en el trabajo de Natalia Fiore (2018), quien revisa la situación de la enseñanza de poesía en Bahía Blanca y expone una propuesta didáctica para “hacer de este género ‘apenas visible’ una trama compleja sobre la que se trabaje incesantemente en las clases de Literatura del nivel secundario” (*ibíd.*: 182). Para la docente, el lugar marginal y acotado de la poesía no solo se manifiesta en el programa del Profesorado de Lengua y Literatura de la provincia de Buenos Aires sino también en el mismo Diseño. Esta situación, a su juicio, lleva a que los y las docentes se muestren reticentes a trabajar el género de forma sistemática y a que, cuando lo hacen, el abordaje se realice desde una perspectiva “muy tradicional”. Sin embargo, la situación que se da en las aulas contrasta con la práctica poética comunitaria “potente y rica” que “busca promover a la ciudad desde hace más de veinte años como un espacio de encuentro de la poesía local, nacional y latinoamericana” (*ibíd.*). En efecto, por mencionar un encuentro relevante, desde 2011 se realiza en la ciudad el Festival de Poesía Latinoamericana Bahía Blanca. Entre las actividades que año a año viven distintos sectores y actores de la comunidad –charlas, lecturas, performances, mesas redondas, espectáculos, talleres–, me interesa *Los poetas van a la escuela*, ya que se trata de una serie de charlas y lecturas que los invitados en cada edición del festival ofrecen en escuelas secundarias públicas bahienses. El impacto de estas actividades ha de ser positivo; no obstante, me pregunto si la actividad extraprogramática no revela en algún punto, justamente, el lugar marginal en el quehacer áulico de todos los días.

Marisa Negri y Alejandra Correa (2014), coordinadoras de Poesía en la Escuela, explican la marginalidad del género desde una perspectiva

sociohistórica. La última dictadura en la Argentina, según las talleristas, provocó el “arrinconamiento” de la poesía en los planes de estudio al mismo tiempo que se concretaba un plan sistemático para

desmantelar la industria editorial local y la cultura en muchas de sus manifestaciones, y la persecución a artistas de todas las disciplinas. Los factores que incidieron en la marginalidad de la poesía una vez recuperada la democracia fueron de orden mundial y modificaron los hábitos de producción y consumo culturales. Esto llevó a que en la actualidad se observe escaso fomento de la actividad literaria en el ámbito de la poesía: escritores que solventan sus publicaciones, tiradas mínimas, falta de distribución... y muchas veces, cuando el libro sortea todas estas cuestiones y llega a las librerías, los libreros –salvo contadas excepciones– desconocen la obra, no la exhiben ni la recomiendan. (Negri y Correa, 2014: 16-17)

Ahora bien, también señalan que la situación se ha modificado, felizmente, en los últimos años debido al desarrollo de las nuevas tecnologías, que quebró con el “círculo cerrado de poetas escribiendo para poetas” (*ibid.*: 17). Ciertamente, los festivales de poesía, las apuestas que hacen pequeños sellos o las publicaciones en pequeñas tiradas que llevan adelante poetas de mayor o menor relevancia en el campo local e hispanoamericano ponen de manifiesto un interés y una práctica que contradice lo que, en la bibliografía consultada y en las conversaciones con profesores y profesoras, sucede en el marco de la escuela.¹² Pareciera como si, en lo que concierne a la lírica, la escuela no hubiera notado este cambio.

En algunas instituciones, la unidad que corresponde a poesía es la última del programa, por lo que hay docentes a quienes les resulta difícil,

12. Con todo, la situación en los escaparates de las librerías y en los catálogos de las editoriales sigue siendo marginal. Un dato que corroboraría tal estado de cosas es la selección de obras que cada año, desde 2009, realiza el Programa Sur, financiado por el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto. El programa apoya la traducción para favorecer y fortalecer la edición de obras de la literatura y el pensamiento argentinos en lenguas extranjeras. El 86 % de las obras subsidiadas para la traducción corresponden a géneros literarios; dentro de ellos, el 60 % corresponde al género novela (Szpilbarg, 2017).

por una cuestión de tiempo, llegar a trabajarla. Lo que una organización de estas características revela es un programa con unidades cerradas sobre sí mismas, en conflicto, de alguna manera, con la propuesta del Diseño Curricular, que organiza los contenidos vinculándolos a partir del concepto de cosmovisión. A la inversa, desde esta noción comparatista que encierra el abordaje por cosmovisiones, el estudio sistemático y específico de la poesía (Capurro y Diab, 2018) también se diluiría en un conjunto de obras, autores y épocas indiferenciado.

La situación de marginalidad, en tanto aspecto negativo, se conjuga con esta percepción de la enseñanza de la poesía como un contenido respecto del cual docentes y estudiantes se sienten incómodos o perturbados en la medida en que no solo no los convoca, sino que tienen dificultades para leerlo y trabajarlo. Una autoridad crítica más refuerza esta visión que he ido verificando en el transcurso de la investigación:

Sin duda, en la escuela secundaria la poesía suele ser un género “difícil”. Muchas veces sentimos que se nos va de las manos, que no conseguimos mostrar a nuestros jóvenes todo lo que observamos en un poema. También es cierto que suele ser un género difícil para muchos adultos, porque no son lectores asiduos de poemas o la poesía les parece “demasiado rebuscada”. (Dalmaroni, 2012: 125-126)

Sin embargo, no todas son dificultades o, mejor, la dificultad puede disparar hacia propuestas que, como veremos, se configuran como hallazgos.

Algunas propuestas

Partiendo de las entrevistas y de la bibliografía consultada, las propuestas podrían clasificarse según provengan o no de la escuela y según postulen un trabajo de taller o centrado en un tipo de trabajo de clase más tradicional.

Las propuestas que vienen a la escuela desde afuera cuentan con la ventaja de que se trata de actividades que rompen con el quehacer cotidiano en el aula, son percibidas como un espacio más recreativo

que de estudio e involucran a los estudiantes, en general, en actividades de escritura, aunque no de manera excluyente. La idea es, de acuerdo con Negri y Correa (2014), abrir un espacio “alternativo al aula” que marque un pasaje a otro tiempo, “el tiempo del taller de escritura”. La lectura de poemas de autores y autoras que ya han publicado, que forman parte del campo literario o del canon poético, funciona como doble disparador: hacia la lectura y hacia la escritura que atiende a ciertos rasgos reconocidos en ese primer momento de producción. En las etapas de comentario y análisis de los poemas, en general, no se recurre a la terminología propia del análisis literario, sino que se prioriza un reconocimiento al que luego, tal vez, se le ponga un nombre (metáfora, aliteración, sinestesia, etcétera). Es decir, nunca se privilegia el empleo de categorías de análisis por sobre la interpretación o la búsqueda de sentido. En paralelo con los talleres, las propuestas externas adhieren al trabajo con proyectos, cuyas actividades se orientan, desde la primera, a la elaboración de un producto: una antología, una sección para la biblioteca, un libro ilustrado, entre otros.

En el interior de la institución, las propuestas analizadas parten de un supuesto que consideran ineludible desarmar: se debe erradicar la concepción de que el poema expresa los sentimientos del poeta, que “se traduce en la clásica lectura escolar en clave biográfica”, y la idea romántica de la praxis poética que asocia mecánicamente escritura e inspiración (Fiore, 2018: 183).¹³ Pero esas concepciones no solo están instaladas en los y las estudiantes sino que, para Fiore, es importante que el docente reflexione acerca de sus propios presupuestos teóricos e ideológicos en torno al género, que también pueden caer en el sentido común. La erradicación de estas concepciones se postula a partir del dispositivo de “conversación literaria” que la autora toma de Cecilia Bajour y de la lectura y comentario de una selección de textos teóricos y poé-

13. Aclaro que la correspondencia escritura/inspiración no es privativa de la poesía. A menudo, estudiantes de los primeros años de la educación superior declaran no estar inspirados o no “tener pasta para escribir”, no importa el género discursivo del que se trate. En torno al problema de las representaciones y del trabajo con secuencias didácticas que contribuyen con su modificación, ver Di Stefano y Pereira (1997), y Pereira y Valente (2014).

ticos opuestos a estas ideas. El trabajo de Lucía Couso (2018), por su parte, prioriza la lectura en voz alta como uno de los medios fundamentales para percibir la cadencia y la sonoridad de los versos. Se subraya también la necesidad de romper con la *doxa* en torno de la poesía y que los docentes sean capaces de construir clases alejadas del “tedioso universo de los recursos expresivos”.

La crítica de los recursos en docentes entrevistados no se vincula con lo tedioso, sino con la idea de que a menudo los y las estudiantes se pierden en la búsqueda de figuras, es decir, la interpretación queda relegada en el afán de reconocimiento de figuras que, a la inversa, deberían estar al servicio de la comprensión y la interpretación. En este sentido, no es cuestión de renegar en la enseñanza de las figuras poéticas, sino de ponerlas al servicio de una justificación de la interpretación que se construya despegada de una crítica impresionista.

En cuanto a la escritura, hay acuerdo en que se trata de una actividad que entusiasma al alumnado en la medida en que resulta gratificante ver el producto del propio quehacer.

En la propuesta de Dalmaroni (2012), más cerca, por un lado, del trabajo en el aula que no se presenta como novedad y, por otro, del espíritu del Diseño Curricular, se subraya, nuevamente, la necesidad de *desmantelar* las cristalizaciones asociadas a lo poético:

Lo importante en un trabajo escolar con la poesía, creemos, es comenzar por desnaturalizar esas ideologías, es decir, tomarlas por tales e interrogarlas, examinarlas, tratar de establecer qué incluyen y qué excluyen, qué permiten y qué impiden leer, etc. [...] El recorrido que ofrece el autor agrupa poemas que intentan dar cuenta de algún aspecto de la poesía e inscribir eso único de cada poema en alguna serie o itinerario de lectura que impulse la curiosidad de los lectores; proponen indagar qué dimensiones de la experiencia la poesía es capaz de activar y qué límites de los modos usuales de utilizar el lenguaje es capaz de trasponer. (Dalmaroni, 2012: 128-129)

Los poemas sugeridos, fundamentalmente del ámbito de la moderna poesía latinoamericana, giran en torno de dos grandes temáticas: poesía con historia y política, y poesía en primera persona: el yo lírico.

Reflexiones finales

En el transcurso de esta investigación oscilé entre el pesimismo y la confianza en que, contra todas las alarmas (cuando no toque de difuntos) en relación con el género poético, se puede enseñar poesía y se puede aprender también. El hecho mismo de que la poesía viva fuera de la escuela y de que docentes en actividad se preocupen por reflexionar en torno de ella y la acerquen con mejores o peores resultados a sus estudiantes revela que no se trata de un género que corra peligro de no escribirse ni leerse más.

Cuando en las etapas anteriores de esta investigación afirmábamos, luego de la indagación respecto del modo como se materializaba el concepto de cosmovisión en los manuales, que los y las estudiantes no egresaban con las categorías críticas y metodológicas suficientes para realizar una interpretación de los textos líricos, quizá estábamos en lo cierto. Sin embargo, puede que esa falencia no sea exclusiva para el abordaje del género poético, sino que el problema trascienda –en grado menor– a la lectura de otros géneros literarios y no literarios. El lugar que ocupa la poesía en el sistema literario no es menor, pero sucede algo paradójico vinculado con la lógica del sistema editorial. Escritura y lectura de poesía van a contramano de la publicación en editoriales comerciales, pero eso no implica que no se lea.

No es posible leer poesía (pienso dentro y fuera de la escuela) como se lee una novela o una antología de cuentos o una obra de teatro. El señalamiento de la necesidad de lectura en voz alta por parte de docentes y talleristas ya pone en evidencia esta diferencia.¹⁴ Por otro lado, sin algún tipo de herramienta de análisis, la comunicación de lo que se ha leído se dificulta; los y las docentes, entonces, tienen que oficiar de facilitadores de una batería de recursos que habiliten un modo

14. Mientras escribía esto hice un alto para escuchar “*In my craft or sullen art*”, de Dylan Thomas, en la voz del poeta galés. Cuando no tengo el poema en inglés o su traducción enfrente, no entiendo todo lo que dice; sin embargo, percibo su cadencia, sus rimas, sus acentos, la música de sus palabras. Pienso que ese es un modo de acceso posible para despertar el *querer saber* y apropiarse de una parte ínfima y a la vez enorme de poesía.

de ver y de oír sensible a la poesía. Conocer historia de la poesía no equivale a transformarse en lector de poesía o en un ser sensible a ella. Sin embargo, ser capaces de ubicar un poema, un autor o autora en el marco de una época, de un movimiento, de una poética particular, también colabora con la construcción de lectoras y lectores cada vez más autónomos.

En un artículo de 1995, Carlos Battilana se refiere a la enseñanza de poesía en la escuela y titula su trabajo “Historia de un problema. La enseñanza del discurso poético”. El estado de cosas que allí expone y los desafíos para el trabajo de la poesía en la escuela siguen vigentes casi tres décadas más tarde. Si no abandonamos la reflexión, si parte de quienes en 1995 eran estudiantes de escuela secundaria hoy son docentes que enseñan poesía o poetas, esto significa que algo han aprendido y que debemos seguir enseñando.

Bibliografía

- BARRIENTOS RUIZ-RUANO, Carmen, “Claves para una didáctica de la poesía”, *Textos*, núm. 21, 1999, págs. 17- 34.
- BARTHES, Roland, *El grano de la voz. Entrevistas 1962-1980*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- BATTILANA, Carlos, “Historia de un problema. La enseñanza del discurso poético”, *Versiones*, núm. 5, 1995, págs. 62-65.
- BORGES, Jorge Luis, *El “Martín Fierro”*, Buenos Aires, Columba, 1953
- _____, *Arte poética. Seis conferencias*, Barcelona, Crítica, 2001.
- BRACCHI, Claudia (coord.), *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Literatura*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2010.
- BRACCHI, Claudia y Mariana PAULOZZO (coords.), *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5º año: Literatura*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2011.
- _____, (coords.), *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6º año: Literatura*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2011.

- CALVO, Florencia, “Introducción”, en Pedro Calderón de la Barca, *La vida es sueño*, Buenos Aires, Kapelusz, 2008.
- CAPURRO, María Florencia y Pabla DIAB, “Escuela y poesía latinoamericana: análisis de una relación en conflicto”, *Exlibris*, núm. 7, 2018, págs. 88-102.
- CHARAUDEAU, Patrick y Dominique MAINGUENEAU, *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires, Amorrutu, 2005.
- COUSO, Lucía Belén, “Al alcance de toda boca. La poesía en la escuela secundaria”, en Ana Porrúa (ed.), *El huso de la palabra*, Mar del Plata, Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata, 2017.
- DALMARONI, Miguel, “Poema, poesía, poeticidad”, en Agustina Peláez (coord.), *Leer literatura en la Escuela Secundaria: propuestas para el trabajo en el aula*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2012, págs. 119-142.
- DI STEFANO, Mariana y PEREIRA, María Cecilia, “Representaciones sociales en el proceso de lectura”, *Signo y seña*, núm. 8, 1997, págs. 317-340.
- ECO, Umberto, *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen, 1993.
- IORE, Natalia Silvina, “Un género apenas visible. Propuesta didáctica para construir el interés y el compromiso por la lectura y el estudio de la poesía en la escuela secundaria”, en *El huso de la palabra*, Mar del Plata, Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata, 2018.
- GENETTE, Gérard, *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*, México, Taurus, 1982.
- KAVAFIS, Konstantino, *Poesías completas*, Madrid, Hiperión, 1993.
- LÓPEZ CASANOVA, Martina y María Elena FONSAIDO (coords.), *Géneros, procedimientos, contextos. Conceptos de uso frecuente en los estudios literarios*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018.
- MONTELEONE, Jorge, *El fantasma de un nombre. Poesía, imaginario, vida*, Rosario, Nube Negra, 2016.
- NEGRI, Marisa y Alejandra CORREA, *Poesía en la escuela. Cómo leer y escribir poesía en el aula*, Buenos Aires, Poesía en la Escuela, 2014.
- OCAMPO, Silvina, *Las invitadas*, Buenos Aires, Losada, 1961.

- PAZ, Octavio, “Qué nombra la poesía”, en *Corriente alterna*, México, Siglo XXI, 1979.
- PEREIRA, María Cecilia y Elena VALENTE, “De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios”, *Enunciación*, núm. 19, vol. 2, 2014, págs. 199-214.
- REST, Jaime, *Conceptos fundamentales de la literatura moderna*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1979.
- SCHUNK, Dale H., *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*, México, Pearson, 2012.
- SECRETARÍA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA, *Aprender 2017. Informe de resultados*, 2018, disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte_nacional_2017_secundaria_web.pdf
- SZPILBARG, Daniela, “Entre el mercado y la política cultural: una mirada sociológica sobre la extraducción en Argentina. El caso del Programa Sur (2010-2012)”, *El taco en la brea*, núm. 5, 2017, págs. 421-434.
- WITTNER, Laura, *La tomadora de café*, Bahía Blanca, Vox, 2005.
- ZYSMAN, Ariel y Marina PAULOZZO, *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2006.



LECTURAS CRÍTICAS



¿Cómo leer (y enseñar) un poema (modernista)?

Rodrigo Caresani

Lectura cercana o lectura distante: tecnócratas y deterministas

La pregunta que encabeza esta indagación resulta tan compleja que apenas admite un despliegue parcial. ¿Qué elementos de un poema es legítimo emplear como prueba de una idea a desarrollar en la respuesta a un examen, en un artículo de investigación o en la preparación de una clase? ¿Cómo poner en relación esos aspectos seleccionados? ¿Qué es posible transmitir o comunicar sobre ellos? Lo primero que busca destacar el título de esta aproximación es una cuestión del orden de la historicidad de una lectura. Por un lado, cierta literatura, cierto tipo de verso, requiere una serie más o menos específica de saberes; esto es, la poesía modernista, por ejemplo, no admite una lectura simétrica en protocolos y métodos a la poesía barroca. Si se imagina un curso que uniera esos dos momentos de la literatura latinoamericana y llevara del Barroco americano al Modernismo, es factible que lo elaborado para uno de estos objetos repercuta y contribuya en la lectura del otro. Pero también se hará perceptible, necesariamente, que en el trabajo sobre un poema de Sor Juana Inés de la Cruz (1648-1695) el lugar primordial que ocupaban las figuras retóricas

retrocede al leer a Rubén Darío (1867-1916). Obviamente, el quiasmo o el oxímoron constituirán objetos de reflexión ante un poema modernista, pero no será en ese nivel donde se defina una lectura. La razón de la diferencia se vincula con el carácter histórico de esos materiales. Es evidente que la retórica, esa institución discursiva orientadora de la pluma durante más de mil años, pierde poder a finales del siglo XVIII.¹ Para el momento en que Rubén Darío y José Martí (1853-1895) escriben sus poemas la retórica, uno de cuyos aspectos es el pensamiento a través de un inventario de figuras, se ha vuelto el enemigo. Darío dice en su “Letanía de Nuestro Señor Don Quijote”: “De las epidemias de horribles blasfemias / De las Academias, / Líbranos, señor” (1998: 464). Y Martí, en la misma estela, declara en “Mis versos”, el prólogo al poemario *Versos libres*: “No zurcí de este y aquel, sino saqué en mí mismo. Van escritos, no en tinta de Academia, sino en mi propia sangre” (2007: 81).

Otro aspecto de la historicidad se asocia a las propias condiciones de posibilidad, a lo que se puede leer en un momento puntual y concreto en un poema, que también sufre variaciones. En el caso de la lectura que presenta más adelante el trabajo, no se podrían haber alcanzado estas conclusiones si buena parte de la prensa norteamericana del siglo XIX no estuviera digitalizada en la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos. Entonces, por un lado, los poemas que se someten al trabajo crítico requieren herramientas de análisis relativamente específicas; por otro, cada momento histórico abre un horizonte acotado de legibilidad. No hay lectura absoluta de un texto literario y, simultáneamente, todo lo que resulte interpretable estará limitado por condiciones literarias, ideológicas, políticas e históricas concretas.

Más cerca ahora de la lectura de poesía, la tarea suele encerrar –quizá como ningún otro ámbito del trabajo con materiales literarios–

1. Tal como explica Michel Foucault, hasta inicios del siglo XIX la retórica controla en buena medida la poética; es decir, la retórica se mantiene como la institución discursiva dominante, que ofrece las garantías para escribir un poema a partir de un repositorio estable y cerrado de “figuras”. Bajo las premisas de esa indagación, la literatura sería una invención reciente en la historia de la humanidad, en convergencia con el ascenso de la burguesía y la desaparición de la retórica, “lo que quiere decir que la literatura misma está encargada, a partir de esa desaparición, de definir los signos y los juegos por los que va a ser, precisamente, literatura” (Foucault, 1996: 72).

dos riesgos fundamentales. Estas posiciones de lectura no son actitudes a descartar con ligereza puesto que las dos, a su manera, conservan algo de productivo y legítimo. La primera de ellas podría llamarse la posición del “tecnócrata” y la segunda la del “determinista”. El tecnócrata cree que el poema es una máquina, una suerte de reloj con tornillos y engranajes, y por ende concibe su trabajo de análisis como un desmontaje de ese artefacto. El tecnócrata aísla el poema de lo que pueda resultarle exterior y cuenta sílabas para descubrir allí un tipo de verso o estrofa (cuarteto endecasílabo, alejandrinos pareados), etiquetar una rima (asonancia en los versos pares, consonancia en los impares, verso blanco, verso libre) o establecer un inventario de figuras (oxímoron, hipálage, metáfora, sinécdoque). En el otro extremo, al determinista, el poema le interesa como la manifestación de un fenómeno ajeno a su materia lingüística, como la expresión de algún factor de ese magma insondable que se suele llamar “contexto”. El poema entonces refulge como un documento de la vida del autor, de la relación tormentosa con su amante, del cenáculo en el que participaba, de su clase social, de la sociedad de su tiempo o de su década o de su milenio, de su ciudad, de su región, de su país o de su continente (la lista podría prolongarse hasta el absurdo). Al determinista suele importarle poco la realidad material del poema (el reloj y sus engranajes). Sostiene una hipótesis previa y exterior al texto que lee, y la lectura no hará otra cosa que reencontrar esa idea previa en el texto.

El desafío para el lector de poesía del presente quizá se juegue –y obtenga sus mayores beneficios– en la unión de estos extremos que la teoría literaria de las últimas décadas disoció en los abismos de una *close reading* (lectura cercana, la de la máquina) y una *distant reading* (lectura distante, la de los contextualismos de cualquier tipo). Es fundamental notar que estos dos polos suponen una aproximación genuina y hasta valiosa, pero simultáneamente –tomados como caminos a recorrer por separado– producen distorsiones que resultan inaceptables. El poema es social y político porque el lenguaje lo es. Al mismo tiempo, la primera realidad del poema es de naturaleza verbal y la conexión con realidades de otro tipo no puede obviar esta evidencia. Theodor Adorno, uno de los fundadores de la Escuela de Frankfurt y teórico incansable de la lírica moderna, selló este antagonismo entre lejanía y cercanía al plantear que los materiales

de un poema (el verso, la estrofa, el acento, la rima, las figuras retóricas, etcétera) son historia y sociedad sedimentadas y, en consecuencia, “nada que no esté en las obras, en su forma propia, legitima una decisión sobre lo que su contenido, lo poetizado mismo, representa socialmente” (2003: 51). Un poema toma posición ante la historia y la sociedad de su tiempo al enfrentarse de determinada manera con los materiales verbales. Cabría preguntarse entonces qué factor define la forma en las condiciones del texto lírico. Y para esa incógnita se mantiene vigente la propuesta de Iuri Tiniánov, quien estableció que el factor constructivo del verso moderno es el ritmo, esto es, las repeticiones relativamente abundantes en el plano del significado o del significante. Desde esta perspectiva, existen condiciones máximas y mínimas para que el ritmo –que también aparece en la prosa, aunque menguado– dinamice la semántica poética. La condición mínima para la existencia del verso será el encuentro de la escritura con los espacios en blanco de la página, característicos de la lírica. Por su parte, las condiciones máximas suman un largo repertorio de recursos, repertorio que parece explotar en los poemas del Modernismo latinoamericano (patrones métricos, estróficos, rimas de todo tipo, cesuras, distribución regular de los acentos, figuras retóricas, etcétera). En la propuesta de Tiniánov, el ritmo promueve o evidencia ciertas palabras a expensas de otras y, a mayor “presión rítmica”, la lectura lineal o sintagmática pierde fuerza para dar lugar a relaciones verticales, transversales o diagonales entre los elementos del verso.²

Como encadenamiento y deriva de estos dos desarrollos teóricos, Jorge Monteleone arriba a un postulado que termina de dislocar la disyuntiva entre los tecnócratas y los deterministas y abre un terreno fértil para la labor crítica. A cada paso, el lector de poesía no hace otra cosa que iluminar el modo en que “cada elección rítmica supone un

2. En el apartado dedicado al sentido de la palabra poética, Tiniánov (2010: 77-175) establece que, dentro del poema, la “fuerza asimilativa” del ritmo instala una nebulosa de sentidos, una inestabilidad semántica disruptiva para el desarrollo temporal-sintagmático del significante, que compone “tonos” y “matizaciones” en las insistencias fónicas del sonido y las escritas del grafema. Esto no quita que tanto el silencio como las manchas del espacio en blanco contribuyan de igual modo a la creación de una semántica específica y singular al texto lírico.

modelo del mundo” (Monteleone, 2010: 31). A igual distancia del interior y del exterior del poema, en el lugar preciso en que esa distinción pierde sentido y relevancia, la tarea del crítico consiste en establecer la conexión entre un cambio en el endecasílabo tal como lo practica José Martí, por ejemplo, y una modificación en las condiciones en que ese verso adquiere forma, las condiciones, entre otras, del ingreso violento de América Latina a la modernidad. Se trataría entonces, como plantea Daniel Link, de un detenimiento que abre la escucha de la singularidad de una forma tan radical como la que la lírica impone:

Ni *close reading*, ni *far reading*, ni *distant reading*. Lo que se juega en la lectura no se mide en términos de distancia, porque no hay separación posible entre lo que está escrito y lo que vive (y, por lo tanto, lo que lee). De lo que se trata es de una afectación al Tiempo y a los tiempos: una lectura ni cercana ni lejana, sino “en cámara lenta”, un *ralenti* (escribió Roland Barthes en *S/Z*). En ese ralentamiento o *retard* aparecerá lo infraleve, lo que en la poesía y el arte vive todavía. (Link, 2015: 125)

En cualquier caso, el debate entre tecnócratas y deterministas no está saldado, ni podría exponerse sino como una simplificación de los avatares de la crítica moderna. Sin embargo, y sobre todo, la tensión suele darle forma a las expectativas de quienes encaran el reto de enseñar poesía o reciben la provocación de interpretarla. La disyuntiva queda lanzada entonces como una interpelación a docentes y estudiantes, como una apuesta para desenfocar y desnaturalizar ciertos lugares comunes del lector de poesía. ¿Qué alcances le asigna a un texto lírico la lectura entendida como mero conteo de sílabas, reconocimiento de patrones estróficos o de figuras retóricas? Al mismo tiempo, ¿qué límites y borraduras supone el empleo de un poema como mero pretexto para reflexionar sobre algo que se encuentra fuera de él? Estas preguntas preludian, a manera de señales luminosas, el abordaje de un poema de José Martí perteneciente a *Versos libres*, un libro que el prócer cubano escribió y ordenó entre 1881 y 1890, pero que quedó sin publicar hasta varios años después de su fallecimiento. El texto se titula “El padre suizo” y la versión establecida con rigor filológico por el Centro de Estudios Martianos se transcribe en el apartado que sigue.

El objeto: un poema de Martí

El padre suizo

Little Rock, Arkansas, Septiembre 1.—«El miércoles por la noche, cerca de Paris, condado de Logan, un suizo, llamado Edward Schwerzmann, llevó a sus tres hijos, de dieciocho meses el uno, y cuatro y cinco años los otros, al borde de un pozo, y los echó en el pozo, y él se echó tras ellos. Dicen que Schwerzmann obró en un momento de locura—».

Telegrama publicado en New York.

Dicen que un suizo, de cabello rubio
 Y ojos secos y cóncavos, mirando
 Con ardiente amor a sus tres hijos, desolado
 Besó sus pies, sus manos, sus delgadas,
 Secas, enfermas, amarillas manos: —
 Y súbito, tremendo, cual airado
 Tigre que al cazador sus hijos roba,
 Dio con los tres, y con sí mismo luego,
 En hondo pozo, —¡y los robó a la vida!
 Dicen que el bosque iluminó radiante
 Una rojiza luz, y que a la boca
 Del pozo oscuro, —suelos los cabellos,
 Cual corona de llamas que al monarca
 Doloroso, al humano, solo al borde
 Del antro funeral la sien descíñe—
 La mano ruda a un tronco seco asida—
 Contra el pecho huesoso, que sus uñas
 Mismas sajaron, los hijuelos mudos
 Por su brazo sujetos, como en noche
 De tempestad las aves en su nido,—
 El alma a Dios, los ojos a la selva,
 Retaba el suizo al cielo, y en su torno
 Pareció que la tierra iluminaba

Luz de héroe, ¡y que el reino de la sombra
La muerte de un gigante estremecía!
¡Padre sublime, espíritu supremo
Que por salvar los delicados hombros
De sus hijuelos, de la carga dura
De la vida sin fe, sin patria, torva
Vida sin fin seguro y cauce abierto,
Sobre sus hombros colosales puso
De su crimen feroz la carga horrenda!
¡Los árboles temblaban, y en su pecho
Huesoso, los seis ojos espantados
De los pálidos niños, seis estrellas
Para guiar al padre iluminadas,
Por el reino del crimen, parecían!
¡Ve, bravo! ¡ve, gigante! ¡ve, amoroso
Loco! y las venenosas zarzas pisa
Que roen como tósigos las plantas
Del criminal, en el dominio lóbrego
Donde andan sin cesar los asesinos!
¡Ve! —¡que las seis estrellas luminosas
Te seguirán, y te guiarán, y ayuda
A tus hombros darán cuantos hubieran
Bebido el vino amargo de la vida!
(Martí, 2007: 126-127)

Una trama esquivia

El vínculo entre poesía y crónica en el Modernismo latinoamericano se mantiene como un objeto escasamente indagado, a pesar de su persistencia e innegable relevancia. Quizá el obstáculo más considerable para investigar esta relación se encuentre en el protocolo binario que suele marcar su abordaje y que asigna a la crónica la representación del espacio público, el *mundo exterior*, el afuera, y al poema, por el contrario,

lo privado, la intimidad o el interior de un sujeto. Con algunos matices, Julio Ramos afirma que “si la poesía para los modernistas [...] es el ‘interior’ literario por excelencia, la crónica representa, tematiza, los ‘exteriores’, ligados a la ciudad y al periódico mismo, que el ‘interior’ borra” (2009: 179). En este mismo sentido, Carmen Suárez León sostiene que

si la crónica [martiana] muestra sobre todo el afuera, y se propone la discusión crítica de lo mirado, su valoración estricta por un hombre del Sur para los hombres del Sur, el verso se concentra en el adentro, tratando de ofrecer la intensidad y la tensión con las que su subjetividad recepciona la dramática realidad contemplada y en la que participa. (2010: 125)

“El padre suizo”, perteneciente a *Versos libres* –poemario curado por José Martí aunque sin edición en vida del autor–, permite desmontar este presupuesto para repensar las interacciones entre verso y prosa, los fenómenos de pasaje, contaminación y continuidad entre discursos en buena medida convergentes. El poema conforma una suerte de híbrido genérico que combina en su materialidad un fragmento de prosa periodística con los habituales “endecasílabos hirsutos” de *Versos libres*.³ Ese texto ofrece además indicios valiosos para estudiar la conexión entre poesía y experiencia urbana moderna, la de una modernidad desigual, desencontrada, discrónica o periférica, al dramatizar la crisis del lazo comunitario –en el abordaje del filicidio perpetrado por un extranjero a ese orden– e imaginar una reparación posible, al narrarlo en clave épica.⁴

-
3. La caracterización del metro escogido para los *Versos libres* corresponde al propio Martí, quien en el prólogo a los *Versos sencillos* se refiere a sus “endecasílabos hirsutos, nacidos de grandes miedos, o de grandes esperanzas, o de indómito amor de libertad, o de amor doloroso a la hermosura, como riachuelo de oro natural, que va entre arenas y aguas turbias y raíces, o como hierro caldeado, que silba y chispea, o como surtidores candentes” (2007: 297). El sintagma define una pauta rítmica que funciona en el nivel acústico (ausencia de rima, variabilidad del esquema acentual y del patrón estrófico), en el de las figuras retóricas (con primacía de figuras disruptivas como el encabalgamiento, la antítesis y el hipérbaton), pero también en el desconcierto y las ambivalencias de la experiencia abordada.
 4. El camino que intentamos en esta lectura se encuentra insinuado en una valiosa y señera aproximación de Carlos Battilana: “Los diarios para los cuales escriben los poetas modernistas en calidad de cronistas se insertan en una nueva circunstancia y se espera de ellos, al mismo

El epígrafe del poema y el periodismo amarillista

El telegrama no tiene literatura, ni gramática, ni ortografía. Es brutal. La carta se parece a aquella tía que tuve, viejecita y blanca, que me daba golosinas y un regaño de cuando en cuando. El telegrama se parece a cualquier cobrador exigente, a cualquier zancudo de cartera en mano y lápiz en la bolsa. Abrevia la distancia para venir; pero no para llevarnos donde queremos. “Se está muriendo tu padre a diez mil leguas de aquí”, nos dice ese papel amarillo que parece escrito por un gato. Pero no proporciona ningún medio para que salvemos esa distancia. Deja el dolor, calla y se va.

Manuel Gutiérrez Nájera, “El telégrafo ha mentido. Adelina vive aún”.

En el transcurso de septiembre de 1882 un cable telegráfico se repite con insistencia, como tantos otros, en la prensa norteamericana. En el condado de Logan (Arkansas) un inmigrante suizo, aparentemente loco, se ha suicidado luego de matar a sus tres hijos. El telegrama tiene una primera variante, más extensa y detallada, que circula en los días posteriores más próximos al acontecimiento. El 2 de septiembre *The New York Times* publica en la columna policial el siguiente cable, recogido el mismo día casi sin cambios en otros periódicos del país:

CRIMINALS AND THEIR DEEDS. A FATHER DROWNS HIS THREE CHILDREN AND HIMSELF. Little Rock, Ark., Sept 1.—On Wednesday night, near Paris, Logan County, a Swiss named Edward Schwerzman took his three children, aged 18 months, 4 and 5 years respectively, to a well in the yard and threw them in. There were only 13 inches of water in the well, but the children were dead before assistance could reach them. As soon as the last child was thrown down

tiempo, una nueva forma de representación. Los roles del poeta y del cronista confluyen en un punto: ambos traducen lo que se percibe como otredad, ya sea a través de las imágenes líricas provenientes de visiones extrañas (basta leer algunos de los poemas de *Versos libres*), ya sea a través de la figuración de espacios urbanos desconocidos para el público lector” (2016: 168).

*the well, Schwerzman leaped in and was also drowned. The man was laboring under temporary insanity. (1882: 2)*⁵

Con el correr de los días y las semanas la noticia se condensa y el telegrama adquiere una nueva sintaxis, otra vez repetida hasta el cansancio en los periódicos que Martí pudo tener a mano. El 8 de septiembre la sección “News of the Week” del *Republican Watchman* (Monticello, New York) incluye la nueva versión del cable; y la noticia, tras un breve pero intenso fulgor, queda en el olvido:

*Near Paris, Ark., a Swiss named Edward Schwerzman, in a fit of insanity, took his children —eighteen months, four and five years old, respectively— to a well in the yard and throw them in. The man then leaped in himself. All four were drowned. (1882: 2)*⁶

Sin embargo, Martí vuelve al episodio como si este encerrara una telaraña de sentidos a deshilar. En una de sus cartas para el diario *La Nación* de Buenos Aires, publicada el 13 de junio de 1885, recuerda que “hace cinco años, un pobre suizo, arrepentido de haber puesto en vida

-
5. En un trabajo de archivo que no pretende exhaustividad, comprobamos que el mismo cable puede leerse el 2 de septiembre en *Sacramento Daily Record-Union* (Sacramento, California: 8), *Detroit Free Press* (Detroit, Michigan: 6), *Waukesha Daily Freeman* (Waukesha, Wisconsin: 1), *The National Republican* (Washington, Columbia: 1); y el 6 de septiembre en *Watertown Republican* (Watertown, Wisconsin: 2) y *The Weekly Wisconsin* (Milwaukee: 4). Damos una traducción: “CRIMINALES Y SUS ACTOS. UN PADRE AHOGA A SUS TRES HIJOS Y A SÍ MISMO. LITTLE ROCK. Ark., Sept.1.— El miércoles por la noche, cerca de Paris, condado de Logan, un suizo llamado Edward Schwerzman llevó a sus tres hijos, de 18 meses, 4 y 5 años de edad respectivamente, a un pozo en el patio y los arrojó dentro. Había solo 13 pulgadas de agua en el pozo, pero los niños murieron antes de que la asistencia los alcanzara. Tan pronto como el último niño fue arrojado al fondo del pozo, Schwerzman saltó adentro y se ahogó también. El hombre estaba obrando bajo demencia temporal”.
 6. El texto queda estampado el 8 de septiembre en *The Madison County Times* (Chittenago, Madison, New York: 4) y en *The Cortland News* (Cortland, New York: 4); el 9 de septiembre en *Springville Journal* (Springville, New York: 4); el 15 de septiembre en *Salem Weekly Review* (Salem, Washington, New York: 6); y el 20 de septiembre en *The Abbeville Press and Banner* (Abbeville, South Carolina: 4). Nuestra traducción: “Cerca de Paris, Arkansas, un suizo llamado Edward Schwerzman, en un arrebato de locura, llevó a sus hijos –de dieciocho meses, cuatro y cinco años de edad, respectivamente– a un pozo en el patio y los arrojó en él. El hombre después se lanzó también. Los cuatro se ahogaron”.

miserable a sus tres hijos pequeñuelos, se los echó a los brazos, se fue con ellos a una selva, y, en lo hondo de un pozo, se ahogó con ellos” (Martí, 2011: 97). La evocación martiana incorpora de manera ostensible una justificación alternativa para el crimen –ya no la locura sino un arrepentimiento consciente–, con lo que confirma uno de los blancos privilegiados del poema. No se trata solo de reflexionar sobre el acontecimiento sino, sobre todo, de intervenir y torcer el relato hegemónico que la prensa construyó sobre este hecho. Por eso el texto de *Versos libres* que vuelve a narrar el filicidio se abre con la glosa y traducción de un cable telegráfico, aunque la fuente del traslado no se especifica. Vale la pena reflexionar sobre la traducción que ejecuta “El padre suizo” en su epígrafe, vistos los dos cables que lo preceden.⁷ En términos generales, Martí suprime los títulos y copetes de las columnas, que inscribían el hecho en un grupo más amplio de sucesos y lo englobaban dentro de una misma categoría. Este aislamiento permite enfocar el evento en su singularidad y desnaturalizar la normalización que propone la seguidilla de crímenes de los periódicos. La traducción, a primera vista más afín a la noticia depurada, combina en realidad rasgos de sus dos pre-textos.

El primer telegrama, en comparación con la traducción, separa gramaticalmente dos hechos, la muerte de los niños y la del padre, e inserta en ese hiato un tercer agente, externo al grupo familiar y próximo a la vigilancia estatal, la “asistencia”. La muerte de los niños se enuncia antes que el suicidio del padre, opacando la simultaneidad de las acciones. Entre esos dos acontecimientos, la llegada tardía de la “asistencia” –en los peritos forenses que contabilizan las 13 pulgadas de agua en el fondo del pozo– parece funcionar como una instancia de mediación que estabiliza o contiene la violencia. Cuando segmenta el acontecimiento, el

7. El trabajo de Jorge Camacho fue el primero en estudiar la relación entre el cable periodístico y el epígrafe del poema. Sin embargo, su aproximación solo considera como fuente martiana la noticia publicada en *The New York Times*. Por eso llega a sostener que “en su versión, Martí sintetiza aún más los datos que da el periódico neoyorquino y escoge no traducir algunas partes” (2006a: 66). Cabría puntualizar que los escritos de Camacho resultan pioneros en el relevo de la conexión entre el Modernismo latinoamericano y la prensa sensacionalista. Al respecto conviene revisar, además, la propuesta de Morán (2010).

cable en *The New York Times* privilegia la agencia del padre sobre sus hijos. Además, al ordenar una serie de acciones correlativas, se impone una causalidad rígida que no admite justificaciones. Es la lógica del titular sensacionalista, tanto más efectiva cuanto más irracional, e incompatible con cualquier explicación sea política, económica o sociológica del crimen. Justamente por eso el cable concluye con la hipótesis del móvil demencial, que deduce del encadenamiento. El telegrama de los días posteriores, más escueto, se monta en esta dinámica, potencia el ritmo brutal de acciones al borrar el agente exterior a la familia, pero da por sentada –o por probada– la hipótesis de la locura, que ahora antecede al actuar del padre.

En la versión martiana del cable los atributos del titular sensacionalista parecen redoblar. La apuesta por la brevedad, con la quita de toda información incidental, apuntala la sucesión vertiginosa de acciones (“llevó a sus tres hijos [...], y los echó en el pozo, y él se echó tras ellos”) que distinguía al segundo telegrama. Sin embargo, al igual que el primero, la traducción de Martí coloca la locura como un efecto de las decisiones narrativas del periódico y no como una causa probada de antemano. En ese punto, la versión martiana practica un nuevo desvío al introducir un verbo en tercera persona, en función impersonal: “Dicen que Schwerzmann obró en un momento de locura”. El verbo de remate de la traducción arroja una duda donde las versiones previas de la noticia plantaban una evidencia. La traducción martiana separa la autoridad de la medicina legal, que califica el hecho como “locura temporal”, de la del periodismo, que en los originales funcionaba de modo unilateral e indiferenciado. Al mismo tiempo, este encabezamiento impersonal habilitaría al periódico a encubrir su propio rol de juez capaz de asignar responsabilidades. En este contexto, el impersonal también podría implicar una toma de distancia de la traducción respecto de los periódicos como colectivo que ha “dicho”, una y otra vez, la locura del suizo. En todo caso, el “dicen” permite distribuir la enunciación del poema en tres agentes: el discurso técnico forense, el discurso del periodismo y la reescritura de Martí. El borde del telegrama traducido insinúa entonces la zona de ambigüedad, de tensión entre discursos, en que se instalará la contra versión del poema.

El poema y su doble

En un lúcido análisis de “El padre suizo”, Jorge Camacho lee una relación de continuidad o legitimación entre el epígrafe en prosa y el texto en verso:

Martí cita la noticia en el poema y legitima su versión de los hechos. Así, la voz lírica intenta persuadir al lector e imprimirle al texto una ilusión de presencia y realidad que usualmente no tiene la literatura, pero sí la crónica periodística. El hecho real es lo que pesa en el poema, desplazando incluso a la ficción, que se limita a llenar los vacíos de los hechos. En tal sentido, este texto [...] reclama su legitimidad de los elementos que no son literarios. (2006a: 67)

La hipótesis de Camacho podría ponerse a prueba con algunos indicios ya esbozados. El cable telegráfico es uno de los recursos del *reporter*, modelo periodístico con el que la crónica modernista disputó su autoridad. La crónica martiana y este poema en particular escriben *sobre* la noticia –o *sobrescriben* la noticia, para retomar la categoría de Ramos–, pero lejos están de asumir su *ilusión de presencia* o referencialidad.⁸ Aun más, quizá se trate del exacto reverso: el poema, al igual que gran parte de la prosa estilizada del Modernismo, cuestiona la legitimidad de ciertos discursos sociales; en este caso, el de la noticia en clave amarilla. Bastaría comprobar que si el epígrafe trabaja desde la velocidad, la sucesión y, en buena medida, la transparencia del lenguaje, el poema detiene el fluir temporal en una escena estática y reescribe los acontecimientos desde la opacidad del lenguaje para fundar otra causalidad, alternativa al móvil demencial de la noticia.

8. Al respecto, Ramos anota que “para poder hablar en el periódico, el literato se ajusta a la exigencia del mismo, informa e incluso asume la información como un objeto privilegiado de su reflexión. Pero al ‘informar’ *sobrescribe*: escribe sobre el periódico, que continuamente lee, en un acto de palimpsesto, digamos, que a la vez proyecta un trabajo verbal sumamente enfático, que la noticia –el objeto leído– no tenía” (2009: 204). El estudio de González (1983) aporta múltiples evidencias en esta misma dirección.

Pero el argumento podría profundizarse. En principio, porque el sector en verso del poema retoma el impersonal “Dicen” –en una repetición anafórica que compromete la totalidad de la primera estrofa–, pero ya no para deducir un juicio sino para narrar los hechos o, mejor, para transmitir la escucha de un testimonio: “Dicen que un suizo, de cabello rubio / Y ojos secos y cóncavos, mirando / Con ardiente amor a sus tres hijos”. El poema pretende poner ante los ojos del lector la escena misma del crimen, no su reconstrucción a posteriori. Al penetrar en la mirada de “ardiente amor” del padre, el poema se precipita en la ficción, en lo que solo la imaginación podía percibir y narrar. Así, el verso exhibe, deliberadamente, su carácter literario; la escucha del “dicen”, ahora, remite a la autoridad de la literatura, a su “dar testimonio” donde los discursos preocupados por la referencialidad no tienen palabras. En la superposición desfasada respecto del *decir* del cable, el poema pone en evidencia la manipulación de la información que practica el periodismo y su vocación por encubrirse como agente del juicio. Así como el telegrama se permite acusar de loco al sujeto a través de un veredicto despersonalizado, el poema se permite acusar al telegrama de ese veredicto mostrando el *quién* de ese “dicen”.

Por otra parte, el telegrama distribuye su materia en dos enunciados, el primero con las respuestas al *dónde*, *cuándo*, *quién* y *cómo*, y el segundo con la causa, el *por qué*. El enunciado en verso también se divide en dos, una estrofa narrativa y otra que introduce una nueva explicación, con el yo lírico dirigiéndose al protagonista de los hechos. Si en el primer movimiento el cable narra sin ningún adjetivo y en el segundo anexa el juicio de un otro despersonalizado, el párrafo poético recompone el suceso dotándolo de una densidad narrativa que no evita la subjetividad de la visión. El poema parece recorrer el camino inverso a la búsqueda de objetividad del telegrama, asumiendo las connotaciones ideológicas inherentes a la enunciación que el lenguaje objetivista del periódico quiere ocultar. Entre esas connotaciones, la primera que el poema interroga es la de la nacionalidad del sujeto. El telegrama presenta a Schwerzman como “un suizo”, un extranjero en el condado de Logan, es decir, un otro para el periodismo norteamericano, para el sujeto colectivo de enunciación que el texto borra. Por su parte, el título mismo del

poema produce un desplazamiento sintáctico, donde el “suizo” pasa de sustantivo a adjetivo, esto es, un calificativo de la condición de padre. Para el cable, Schwerzman, antes que hombre, es suizo; para el poema, antes que suizo, es padre.

Este detalle invita a considerar el trabajo del poema con el exilio, tópico recurrente en la escritura martiana. Al respecto, Beatriz Colombi presenta un deslinde que ayuda a captar la realización diferencial de una constante:

En sus crónicas norteamericanas Martí construye diversas escenas de exilio donde el enunciador oscila entre la *precaria inestabilidad* del desterrado y la *fusión afectiva* que establece aquel que ha convertido una casa provisional en residencia permanente. Pero en su poesía, en cambio, la expresión de esta experiencia se vuelve irreductible a cualquier pacificación y prevalece la expresión de una *existencia dañada*. (2016: 152)

Si bien en “El padre suizo” parece dominar la existencia dañada, también se esboza un atisbo de resistencia y recomposición de la catástrofe. Por una parte, el poema enfrenta la concepción encapsulada en el cable telegráfico de la migrancia como estigma y desafía el lugar común del extranjero como peligro, como potencial criminal o loco. Por otra, ese estereotipo se desplaza en el texto hacia una fusión afectiva con el entorno natural y con la comunidad en la familia.⁹ Pero si la fusión afectiva como horizonte de recomposición en la lírica martiana adopta de modo sistemático el motivo del hijo que redime al padre a costa de una nueva pérdida –donde lo que entra en crisis es la progresión temporal, la transmisión de un legado o herencia–, esa redención apela a la auto-

9. Alejandra Mailhe encuentra en el poema una dinámica de resistencia o “reauratización” que involucra la estetización benjaminiana de la pobreza, es decir, la conversión de los pobres en figuras heroicas y poetizables. En este sentido, Mailhe afirma que “en ‘El padre suizo’ la dirección de esos cuerpos y de la luz se polariza, como si la trascendencia tematizada en el poemario pudiera realizarse en el punto más álgido de esa inmolación proletaria, compensando a través de la *poiesis*, la fractura (psicológica y social) que deja el suicidio del ‘otro’ en el ‘yo’” (2008: 59). Convendría tener presente, sin embargo, que la alianza del poeta con su “otro”, en este caso, pasa menos por el “proletario” o aun el “pobre” que por el migrante.

ridad y la potencia de la literatura, emblematizada en este caso en Dante y *La Divina Comedia*.¹⁰

Cabe recordar que en el cable del epígrafe el contacto entre los sujetos se reducía al momento mismo de enunciación del crimen. Mientras tanto, la escena narrativa del poema demora en el contacto físico entre el padre y sus hijos. Además, en el verso, la acción que introduce el crimen aparece neutralizada a través del verbo *dar* y postergada por una comparación metafórica (“cual airado / Tigre que al cazador sus hijos roba”). El encabalgamiento que recluye el término de comparación en un verso (“Tigre que al cazador sus hijos roba”) desestabiliza la atribución unilineal de culpabilidad que alentaba el telegrama. El lector se ve forzado a atender a las relaciones entre los sujetos semánticos y sintácticos, enmarañadas por la figura del quiasmo: así como el cazador le robó los hijos al suizo, él roba sus hijos a la vida. La culpa, ahora, se reparte entre el tigre y el cazador, la racionalidad en términos de causa-efecto se vuelve circular y el crimen no es el asesinato sino el robo.

Las figuras del tigre y el cazador presiden el ingreso a las coordenadas de espacio y tiempo, que vuelven a variar respecto del epígrafe. En el poema la ciudad se reemplaza por la topografía de la selva y un campo semántico religioso. La ciudad del telegrama reenviaba a un referente espacial institucionalizado, no solo ubicable en un mapa sino reconocido en el universo político estatal (Paris, condado de Logan). Ese espacio difiere del lugar de emisión del cable (Little Rock, Arkansas), cuya inserción en el texto no es más que la huella del traslado de la información de un lugar a otro viabilizado por la técnica, por la telegrafía. En ese circuito se solidarizan, entonces, tecnología, topografía estatal y medios

10. Los estudios de este motivo tienen como objeto predilecto al poemario Ismaelillo de 1882 (ver al respecto el ensayo de Santí, 1986). Roberto González Echevarría trabaja la incidencia de los mitos de Faetón y de Ícaro –alegorías tortuosas de las relaciones entre padres e hijos– en un célebre pasaje de “Mis versos”, el prefacio de *Versos libres*, y señala que “la metamorfosis de Faetón en Ícaro sugerida por las alas indica la derrota, la fragmentación de la imagen en imágenes [...]. Pero en Martí ‘ala’ siempre aparece asociada a la belleza, por lo tanto, la poesía surge de ese choque violento de principios y finales, como el ave Fénix, que renace de sus cenizas para ser consumida otra vez por el fuego” (1987: 164). Para un análisis de las metáforas familiares en los manifiestos del Modernismo, ver el artículo de Caresani (2017).

de comunicación masiva. El *momento de locura* sella el ingreso del discurso forense a la escena del crimen, que focaliza el carácter acabado e irreversible del suceso. Por su parte, el sector en verso del texto incluye verbos en presente y en pretérito imperfectivo que componen el tránsito del padre suizo a través de una frontera que se va resemantizando (“bosque”, “borde”, “pozo”, “antro funeral”, “selva”, “cielo”, “tierra”, “reino de la sombra”). La topografía se transforma en un escenario de pasaje de la vida a la muerte, pero esta deja de ser un fin, un acontecimiento perfectivo, para volverse una posibilidad de trascendencia del sujeto en el infierno.

El imaginario selvático conectado con la “*selva selvaggia*” de *La Divina Comedia* no es extraño a la poesía de Martí.¹¹ La escena de los niños aferrándose al pecho del padre como si fuera un árbol se deja leer como una trasposición del infierno de los suicidas en el Canto XIII de la *Comedia*, donde los “violentos contra sí mismos” son convertidos en árboles que sangran.¹² Al considerar la adjetivación en “Pecho huesoso”, repetida en la segunda estrofa, se observa el símil con la descripción de los sujetos en la *Comedia*: “cómo se encierra el alma en esos nudosos troncos” (Alighieri, 1871: 67). Además, la escena del padre suizo caminando sobre las “venenosas zarzas / que roen como tósigos las plantas / Del criminal, en el dominio lóbrego / Donde andan sin cesar los ases-

11. En una lectura compatible con nuestra aproximación, Enrique Foffani apunta que Martí cita habitualmente a Dante “para articular, metonímicamente, la escena moderna de la ciudad como un análogo del infierno en que se debate el poeta, de tal modo que la imagen está encabezada a través de imágenes literarias y culturales tanto de la mitología pagana como de la alegoría cristiana” (2010: 252-253). También en Schnirmajer (2011) y en Camacho (2006b) pueden leerse análisis del tránsito del yo lírico por la ciudad moderna metaforizada como el infierno dantesco. En el caso de “El padre suizo”, ya no es el yo lírico el que atraviesa la ciudad; y el crimen, en relación con el infierno, no se agota en una metáfora espacial sino que se da como el traspaso de un límite de tiempo-espacio.

12. Al romper Dante una de las ramas de un zarzal, el árbol exclama: “¿Por qué me desgarras? ¿No tienes ningún sentimiento de piedad? Hombres fuimos, y ahora estamos convertidos en troncos: tu mano debería haber sido más piadosa aunque fuéramos almas de serpientes” (Alighieri, 1871: 65). La traducción empleada como referencia transforma el Canto I en “Introducción” y altera la numeración de la secuencia. En adelante, la numeración de los cantos corresponde a la edición original pero se cita la traducción de 1871 por la proximidad temporal con la escritura del poema.

nos!” se asemeja a la descripción del paisaje de este círculo, donde las “perras negras” dan “terribles dentelladas” a los cuerpos que atraviesan la selva y donde “no había frutas, sino espinas venenosas” (Alighieri, 1871: 64-68).

Pero la transposición no termina en las analogías del entorno, sino que se prolonga hacia la voz de Virgilio en este mismo canto, asimilable a la voz del yo lírico del poema. Dice Virgilio al condenado, luego de que Dante arrancara una rama para ver que el árbol sangra:

—Alma herida, respondió mi Sabio, si él [Dante] hubiera podido creer desde luego, que era verdad lo que ha leído en mis versos, no habría extendido su mano hacia tí: el ser una cosa tan increíble me ha obligado á aconsejarle que hiciese lo que ahora me está pesando. Pero dile quién fuiste, a fin de que, en compensación, renueve tu fama en el mundo, donde le es lícito volver. (1871: 65)

El pasaje muestra la crisis de representatividad de la poesía en la medida en que Dante necesita probar empíricamente lo que ha leído en los versos de Virgilio. Dante encarna la figura del lector de Virgilio y, respecto de esta nueva situación, es quien debe llevar aquello que aprende del poeta “al mundo”. Por su parte, el rol de Virgilio en el infierno es darle la voz al condenado para compensar su situación. Se establece así una relación entre la recuperación de la voz y la literatura, entendida como un código capaz de cruzar al más allá para reconfigurar un evento, el suicido, a partir de nuevos actores: el condenado, el poeta, el lector. Del mismo modo, el yo lírico de “El padre suizo” propone una relación específica entre los sujetos a través del discurso literario que difiere de la del periodismo. Frente al “echó al pozo” del telegrama, el poema construye una experiencia dramática dotada de una causalidad incompatible con la *experiencia irracional*. Además, el pasaje recupera una estética premoderna aún no secularizada mientras exhibe la crisis de las creencias en el mundo capitalista. El padre matando a los hijos “con desolado amor” conforma un oxímoron que solo el quiebre de valores de la modernidad vuelve posible. Al mismo tiempo, la imagen muestra la pérdida de legitimidad de estos valores y su estética: el padre “desafía

al cielo” a la vez que ofrece “el alma a Dios” y es el “reino de la sombra”, no el de los cielos, el que se estremece. Así como el sujeto no soporta la vida moderna porque mantiene un sistema de creencias premoderno, la estética premoderna no puede abordar la experiencia de la ciudad y sus *nuevos valores*.

Solo la mirada del poeta puede percibir esta crisis y representarla, a diferencia del periodismo que la naturaliza. En el término “locura temporal”, la medicina aporta una normalización del suicidio, fenómeno que empieza a adquirir a fines del XIX una escala social. El cuadro clínico permite aislar al sujeto, separarlo de los valores que la vida moderna junto con la técnica y el desarrollo de la ciencia proponen, es decir, la racionalidad con arreglo a fines. Frente a este valor de la racionalidad, el *loco* es un marginal, y como tal se lo puede enjuiciar. Por un lado, se lo normaliza, por el otro, se lo excluye. En el poema, mientras tanto, el yo lírico menciona solo una vez la locura al invocar al sujeto: “¡Ve, bravo, ve, gigante, ve, amoroso / Loco!”. La reformulación del trastorno destaca una singularidad, pero ahora la conecta con lo afectivo. En el telegrama, el sujeto quedaba acorralado, era él mismo el culpable y la causa. El poema lee esta concentración de causa-culpa en el dictamen de *locura* y la reescribe subrayando la condición de “suizo”, de extranjero. La causa no es la locura sino el sufrimiento de un migrante en la vida “sin patria” de los Estados Unidos. La locura ya no constituye una singularidad por la desobediencia de la racionalidad moderna, sino porque respeta los valores traídos de otro mundo, el *Viejo Mundo*.

Por otra parte, la segunda estrofa ofrece una explicación del acontecimiento apelando nuevamente a la sintaxis del quiasmo. Esa figura despliega la lógica de una causalidad alternativa: el padre pone sobre sus “hombros colosales” la “carga horrenda”, para quitar la carga dura de los “delicados hombros” de sus hijos. El yo lírico no condena al sujeto; prefiere narrar su decisión. Es el padre el que elige condenar su destino antes que el de sus hijos. El crimen se estetiza y se expone la invalidez de una oposición maniquea entre el bien y el mal. Desde esas premisas el poema enfrenta la versión del telegrama. Explicar el crimen como “momento de locura” supone legitimar una vida sin valores y culpar al sujeto. Esas dos acciones –legitimar y culpar o, más bien, legitimar

para culpar– pertenecen al periodismo. Ante ese circuito, la literatura opera un desvío e imagina una posibilidad de redención: el crimen se condena (el padre camina hacia el infierno), pero no corresponde al yo lírico condenarlo. La culpa se traslada del sujeto a la vida moderna y la poesía no hace más que señalar la contigüidad entre las condiciones de vida y el crimen.

Finalmente, el cierre del poema evidencia el rol del yo lírico en el apóstrofe al padre. El poeta ocupa el intersticio entre un mundo y otro, entre un tiempo y otro; despide al sujeto en el tránsito por una vida sin valores y lo alienta en la trascendencia hacia una imagen redentora, soñada por la literatura con literatura, que sutura el cielo y el infierno. La voz del yo lírico vuelta ahora directamente hacia el personaje funciona como la antítesis de la voz impersonalizada del telegrama, que tomaba distancia del sujeto para *marcarlo*. A la par de las víctimas –erosionando esa distancia–, el poema asume la experiencia dañada de la modernidad y articula, por un lado, una virtual salvación literaria en una épica de ultratumba y, por otro, una denuncia frontal de los agentes del daño, la crónica sensacionalista y sus aliados, el discurso médico-forense y el de la técnica.

Bibliografía

- ADORNO, Theodor, “Discurso sobre poesía lírica y sociedad”, en *Notas sobre literatura*, Madrid, Akal, 2003, págs. 49-67.
- ALIGHIERI, Dante, *La Divina Comedia* (trad. Manuel Aranda y Sanjuán), Barcelona, La Ilustración, 1871.
- BATTILANA, Carlos, “La ‘Epístola a la señora de Leopoldo Lugones’ de Rubén Darío: préstamos e intercambios lingüísticos”, en Beatriz Colombi (ed.), *Viajes, desplazamientos e interacciones culturales en la literatura latinoamericana. De la conquista a la modernidad*, Buenos Aires, Biblos, 2016, págs. 159-172.
- CAMACHO, Jorge, “Gacetero de crímenes: la crónica roja, el poema y la ficción en José Martí”, *Hipertexto*, núm. 4, 2006a, págs. 65-74.

- _____. “Las metáforas del desierto, destierro y peregrinaje en *Ismaelillo*”, en José Martí. *Las máscaras del escritor*, Boulder, Society of Spanish and Spanish-American Studies, 2006b, págs. 25-48.
- CARESANI, Rodrigo, “Hieratismo en movimiento: Rubén Darío, Stéphane Mallarmé y ‘La página blanca’”, *Revista de Estudios Hispánicos*, núm. 51, vol. 1, 2017, págs. 127-147.
- COLOMBI, Beatriz, “Exilios, tristezas: José Martí y su ‘Domingo triste’”, en Beatriz Colombi (ed.), *Viajes, desplazamientos e interacciones culturales en la literatura latinoamericana. De la conquista a la modernidad*, Buenos Aires, Biblos, 2016, págs. 145-158.
- DARÍO, Rubén, *Azul... Cantos de vida y esperanza* (Edición de José María Martínez), Madrid, Cátedra, 1998.
- FOFFANI, Enrique, “La ciudad secular en la lírica modernista de José Martí y Julián del Casal. Apuntes sobre la imaginación poética urbana”, en Enrique Foffani (ed.), *Controversias de lo moderno. La secularización en la historia cultural latinoamericana*, Buenos Aires, Katatay, 2010, págs. 241-262.
- FOUCAULT, Michel, *De lenguaje y literatura*, Barcelona, Paidós, 1996.
- GONZÁLEZ, Aníbal, *La crónica modernista hispanoamericana*, Madrid, José Porrúa Turanzas, 1983.
- GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, Roberto, “Martí y su ‘Amor de ciudad grande’”, en Iván Schulman (ed.), *Nuevos asedios al Modernismo*, Madrid, Taurus, 1987, págs. 168-207.
- GUTIÉRREZ NÁJERA, Manuel, “El telégrafo ha mentido. Adelina vive aún”, en *Obras VIII. Crónicas y artículos sobre teatro, VI (1893-1895)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001, págs. 239-244.
- LINK, Daniel, *Suturas. Imágenes, escritura, vida*, Buenos Aires, Eterna Cadencia, 2015.
- MAILHE, Alejandra, “Hacia una reauratización de la experiencia moderna en José Martí”, *Ipotesi*, núm. 12, vol. 1, 2008, págs. 51-62.
- MARTÍ, José, *Obras completas*, La Habana, Centro de Estudios Martianos [Edición crítica, t. 14. Poesía I], 2007.
- _____. “Cartas de Martí”, en *Obras completas*, La Habana, Centro de Estudios Martianos [Edición crítica, t. 22, 1885], 2011, págs. 95-104.

- MONTELEONE, Jorge, “Una constelación de la poesía argentina”, en *200 años de poesía argentina*, Buenos Aires, Alfaguara, 2010, págs. 13-36.
- MORÁN, Francisco, “El pájaro azul en tinta roja’: modernismo y sensacionalismo”, en Jeffrey Browitt y Werner Mackenbach (eds.), *Rubén Darío: cosmopolita arraigado*, Managua, Universidad Centroamericana, Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica, 2010, págs. 180-206.
- RAMOS, Julio, *Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX*, Caracas, El perro y la rana, 2009.
- REPUBLICAN WATCHMAN, “News of the week. South and West”, 8 de septiembre de 1882, pág. 2.
- SANTÍ, Enrico Mario, “Ismaelillo, Martí y el Modernismo”, en *Revista Iberoamericana*, núm. LII, vol. 137, 1986, págs. 811-840.
- SCHNIRMAJER, Ariela, “Trayectos urbanos de José Martí: entre la lírica y la crónica”, en *Papel máquina*, núm. 6, 2011, págs. 79-107.
- SUÁREZ LEÓN, Carmen, “Diálogos del minotauro y la mariposa”, en *Escenas Norteamericanas y Versos Libres*, en Mauricio Núñez Rodríguez y otros, *Aproximaciones a las Escenas Norteamericanas*, La Habana, Centro de Estudios Martianos, 2010, págs. 87-126.
- THE NEW YORK TIMES, “Criminals and their deeds. A Father drowns his three children and himself”, 2 de septiembre de 1882, pág. 2.
- TINIANOV, Iuri, *El problema de la lengua poética*, Buenos Aires, Dedalus, 2010.

Baldomero Fernández Moreno: modos de ver. Referencia y teatralidad visual

Carlos Battilana

El valor de la sencillez

¿Cómo se consagra un joven escritor? ¿De qué manera se lo reconoce en la escena literaria? Una de las posibilidades de consagración es que los escritores y críticos principales de cada época posen su mirada sobre sus libros y le dediquen una atención pública, lo que actúa como espaldarazo invaluable. La mención de un nombre implica no solo su identificación entre muchos otros autores noveles que se afanan por ser vistos en el campo intelectual, sino también el reconocimiento de algún rasgo particular que lo caracteriza. Baldomero Fernández Moreno recibió esa atención y el rasgo destacable con que se caracterizó a su poesía fue la *sencillez*.

Leopoldo Lugones saludó en el diario *La Nación* el segundo libro de Baldomero Fernández Moreno, *Intermedio provinciano* (1916). Diagnostica el poeta nacional sobre el poeta incipiente que es “un espíritu de piedad, de sencillez y dulzura” (en Dottori y Lafforgue, 1980: 257). Por su parte, el reconocido crítico Roberto Giusti, director de la revista *Nosotros*, escribió: “No corre su fantasía tras los exóticos espejismos [...]. Conoce el valor de la realidad y busca la poesía en las cosas pequeñas,

humildes, aparentemente vulgares” (*ibíd.*). El propio poeta aludido, años más tarde, reconoció esa tendencia:

Era de imperiosa necesidad para nuestra literatura dejar en paz a las marquesas en sus tocadores y a los dioses en sus Olimpos [...]. Reacción natural contra esa literatura de relumbrón, nació en mí esta manera, sintética y sencilla, de pintar la realidad exterior y traducir estados de ánimo. Eso es todo. (en Dottori y Lafforgue, 1980: 259)

Por esos años, Rubén Darío actúa aún, a pesar de muchos avatares de índole estética, en calidad de maestro de la poesía latinoamericana. El primer libro de Fernández Moreno, *Las iniciales del misal* (1915), no solo tiene en su título la impronta de la retórica modernista sino que está dedicado al autor nicaragüense. Tiempo después, Fernández Moreno confesará su incomodidad con el título del libro: “ya entonces no me gustó mucho: altisonante y lleno de resabios, no decía con su contenido, que era humilde, polvoriento, de caminata y ventanilla” (1968: 160). Más que la lección lujosa de Darío, al que valora y homenajea, pero al que también despidе física y simbólicamente en uno de sus poemas posteriores, Fernández Moreno es deudor de otra lección o, para ser más exacto, de otro gesto de la poesía latinoamericana: el gesto de la sencillez puesto en primer plano.¹ Este ademán inaugural tiene un origen preciso. Corresponde a José Martí, quien titula su libro de 1891 *Versos sencillos*. El título es sobre todo una indicación, un camino poético a seguir y un programa estético en el ámbito de la literatura latinoamericana moderna. Más que recoger una influencia directa de los poemas martianos, Fernández Moreno reconoce en la *sencillez* una categoría estética como una posibilidad de escritura. No es que la sencillez se conciba como producto de una liviana espontaneidad. Al contrario. Surge como autoconciencia de sus posibilidades discursivas

1. El poema en el que Fernández Moreno habla de Darío y lo despidе se llama “Carlos De Soussens”, incluido en *Antología (1915-1947)* (1952). El poeta narra el encuentro con Charles De Soussens, el escritor bohemio nacido en Suiza, y la congoja que los envolvió a ambos luego de conocer la noticia de la muerte del autor nicaragüense.

y un movimiento de repliegue de carácter teórico: construir un verso sencillo exige ciertos procedimientos retóricos en el ámbito literario. Es un trabajo de artificio.

Inflexiones poéticas

El Modernismo se convierte en *moderno* cuando se distancia de cualquier ademán de solemnidad. Al cruzar el siglo, este movimiento literario incluye una cuota prosaica en el verso. Paulatinamente comienzan a publicarse poemas que ponen en crisis una escritura considerada *aristocrática*. Leopoldo Lugones es el autor que da un verdadero impulso con *Lunario sentimental* (1909) a la segunda revolución modernista. El rasgo irónico, voluntariamente antipoético, a veces conversacional, nació, sin embargo, un tiempo antes, cuando promediaba el movimiento. Había surgido con algunos poemas de *Cantos de vida y esperanza* (1905), de Rubén Darío. En este libro aparecen muestras de desasosiego y distancia respecto de la etapa anterior, que se revelan desde el prólogo. Posteriormente, Rubén Darío publica la “Epístola”, dedicada “a la señora de Leopoldo Lugones”, en *El canto errante* (1907), e introduce un ritmo prosaico y un discurso ya plenamente referencial, abandonando el léxico lujoso, en función de una autobiografía poética, irónica y deceptiva, en el límite con la crónica periodística.²

Según Octavio Paz (1990), el Posmodernismo no es lo que está después del Modernismo. Es una crítica al Modernismo dentro del ciclo modernista. Esta reacción no promueve el inicio de otro movimiento, sino el fin de un período: la culminación de un modo de enunciar. Los poemas propondrán un nuevo tono y, también, el ingreso de un espacio que incluía las luces de la ciudad y sus pliegues recónditos. En el contexto latinoamericano, José Martí ya había *visto* (a la manera de un

2. Una primera versión del poema fue publicada en *Lunes del Imparcial*, Madrid, 7 de enero de 1907. Sobre el poema, ver Ruiz Barrionuevo (2002) y Battilana (2016).

alucinado y un vidente) el espíritu de la urbe moderna representada en Nueva York.³ Percibió su grandiosidad y su estruendo. Darío, por su parte, tanto en sus poemas como en sus crónicas periodísticas, había percibido el encanto artístico de París. La capital de Francia, añorada desde la infancia, representaba “la esencia de la felicidad” (1990: 69), pero al mismo tiempo no dejó de ser el lugar de una desilusión personal.

Décadas antes, la lírica occidental había inaugurado la representación de la ciudad moderna con los versos de Charles Baudelaire, quien invirtió la noción de *paisaje* en el poema homónimo. Este término ya no designará la naturaleza, sino el espacio de la metrópoli.⁴ A partir de entonces, la ciudad capital emerge como un paisaje urbano (el reverso de la naturaleza), y la vida cotidiana estará asociada a una nueva experiencia, la de la modernidad. Surge “una resonancia y una profundidad míticas” que la impulsará más allá de su tiempo y lugar, y transformará las escenas vividas en sus calles como arquetipos de una nueva etapa histórica (Berman, 1989: 147).⁵ Poco tiempo después, el joven Arthur Rimbaud imaginará ciudades atravesadas por canales colgantes y pasadizos, por parques de “naturaleza primitiva”, “ruidos nuevos” y zonas “inexplicables”, con una perspectiva abismal y un sistema de imágenes desconocido hasta el momento de sus *Iluminaciones* (1886).

Durante el llamado Posmodernismo, en el contexto de la literatura latinoamericana y, de manera específica, en la literatura argentina, la

3. Ver “Amor de ciudad grande”, en *Versos libres*. Sobre el poema consultar González Echevarría (1987). Sobre la condición de Martí como poeta “veedor”, “vidente” y “visionario” y sobre sus “alucinaciones” poéticas en la tradición iniciada por Baudelaire y Rimbaud, ver Schulman (2001).

4. Ver “Paisaje” (en Baudelaire, 2006: 218-221).

5. Afirma Américo Cristóbal respecto del rasgo ambiental de *Las flores del mal*: “París, inconfundible, la ciudad de los crepúsculos, de las viejecitas, de la prostitución, del vino, del juego, es sobre todo un clima, una escenografía que no requiere el detalle espacial del nombre propio, que se define más por su representación alegórica antes que por los signos convencionales que evocan sus calles, su arquitectura” (2006: xvii).

poesía describirá también espacios urbanos y suburbanos. *Misas herejes* (1908) y *La canción del barrio* (1913), de Evaristo Carriego, y *Ciudad* (1917), de Baldomero Fernández Moreno, son algunos ejemplos decisivos. Los bordes urbanos, el espacio barrial y el casco céntrico se constituyeron en tópicos precisos que serán un mensaje temático para la futura vanguardia, como se podrá comprobar en *Veinte poemas para ser leídos en el tranvía* (1922), de Oliverio Girondo, y *Fervor de Buenos Aires* (1923), de Jorge Luis Borges. Del suburbio y del barrio al nervio de la gran ciudad. Como sostiene la crítica, la articulación de la mirada y el entorno produjo la primera representación de la ciudad moderna en la poesía argentina que, al mismo tiempo, no deja de ser una visión imaginaria. Surge con los poemas de Fernández Moreno el registro visual de un yo inmerso en la urbe. No hay una épica grandilocuente de esta experiencia. En todo caso, si hay épica, atañe al sujeto ignoto que recorre la urbe silenciosamente.

Fernández Moreno no solo escribió desde el comienzo de su obra acerca de la ciudad de Buenos Aires, sino también sobre su eventual contraparte: el espacio rural.⁶ Según la crítica, fue el primer autor que cantó a la ciudad y el campo argentino alejado del tono épico patriótico y del sentimentalismo. Lo hace a través de una sencillez lírica hasta ese momento desconocida en nuestras letras. Fernández Moreno es un punto de inflexión en el tratamiento de estos espacios. Contempla la ciudad, los pueblos y la vasta extensión de la campaña. Sintetiza en ese acto perceptivo una nueva forma del discurso poético. De modo paradójico, al introducir tópicos de naturaleza *habitual y común* de la experiencia cotidiana –ausentes en la lírica modernista–, los vuelve asombrosos. En el poema “Lecherías” (*Ciudad*), el elemento urbano y el elemento rural confluyen:

6. Respecto de su interés temático por lo urbano, Baldomero Fernández Moreno escribe en una breve nota al comienzo de su libro *Ciudad* (1917): “Este libro empieza, realmente, en la parte titulada: *En la ciudad*, de mi primera colección de versos, *Las iniciales del misal*”.

Las lecherías porteñas,
 Martonas y Marinas,
 que le acogen a uno cándidas y risueñas
 como muchachas campesinas...

Pido un vaso de leche, me siento entre la gente.
 Una dulce frescura me invade suavemente.
 (1917)⁷

En ese mismo volumen, corriendo no solo los límites del lenguaje, sino también su temática, escribe poemas sobre tópicos, en apariencia, antipoéticos. Le canta al vaho fétido de los pasajeros del tranvía, a las aguas putrefactas del arroyo Maldonado y del Riachuelo y a la basura desparramada junto a una tapia de ladrillos. Poetiza acerca de los hedores y los desechos, sin ningún prurito ni pudor esteticista, como leemos en “Versos a un montón de basuras” y en “Mal tranvía de invierno”, gesto que prolongará a lo largo de su obra mediante la introducción de vocablos y expresiones coloquiales que carecían de prestigio poético (“cachivaches”, “callejear”, “morondanga”). Escribir sobre la basura y la inmundicia es un mensaje que Fernández Moreno recoge de la tradición poética moderna. Los restos y la materia putrefacta podían ser motivos del poema, como la carroña lo había sido para Baudelaire. En nuestro contexto literario, Carriego ya había escrito sobre los residuos urbanos, es cierto, al referirse a los perros famélicos del barrio que se acercan “a husmear buenos trozos” de basura. No obstante, el tema principal del poema se concentra en la actitud y el movimiento de los perros: “Ya llegan cansados en rondas hambrientas / a husmear buenos trozos entre los residuos” (Carriego, 1996: 138). Por el contrario, Fernández Moreno

7. También se produce una confluencia similar del elemento urbano y el elemento rural en el poema “Tráfago” (Fernández Moreno, 1952: 50). Las lecherías en Buenos Aires fueron habituales del paisaje urbano entre los años diez hasta avanzados los cincuenta, poco más o menos. Ver sobre el tema el apartado “De las pérdidas ‘lecherías’” y el detalle del censo que arroja un número considerable de negocios del ramo (Otero y Sannazzaro, 2003: 81-101).

se centra exclusivamente en la basura como objeto poético. Ese gesto no solo llama la atención, sino que produce cierta perplejidad. Fernández Moreno explora tópicos que habían sido omitidos o impugnados por el discurso lírico.

El descubrimiento de los elementos marginales y la posibilidad de ceñirse al discurso ordinario como potencialidad estética incrementó la crisis de un lenguaje de *abolengo* concebido como lengua diferencial. Canto lírico y enunciado reflexivo, ironía y literalidad, unidad armónica y discurso prosaico, visión urbana y visión introspectiva oscilan y cohabitan en los poemas del período posmodernista. Esos rasgos toman distancia entre sí y se vuelven a fundir. Si un rasgo básico del Modernismo es la visión analógica heredada de los románticos y, en parte, de los simbolistas europeos, los poetas latinoamericanos de esta etapa transicional comenzaron a resquebrajar esa analogía universal mediante la ironía y el registro coloquial.⁸ De este modo, el poema ya se incluye plenamente en el ámbito de la contingencia. La producción poética concebida como discurso inscripto en el tiempo por parte de un sujeto que observa el entorno local surge como una intervención precisa en la segunda década del siglo xx. Baldomero Fernández Moreno es una figura central que condensa esta actitud.

La novedad de Baldomero Fernández Moreno

¿Cuál es la novedad de Baldomero Fernández Moreno? Realiza un acto que, si bien no tuvo el alcance de una ruptura extrema, no por eso dejó de ser novedoso. Al evocar los inicios del poeta, Borges escribió hacia 1940:

8. Explorada por el “espíritu” y los “sentidos” y, al mismo tiempo, percibida como “bosques de símbolos”, como “largos ecos” que se fusionan en una unidad cuyos “perfumes, colores y sonidos se responden”, durante el período simbolista pervive esta concepción analógica del mundo pero también despunta su agonía mediante la intervención de la contingencia como factor de belleza. Ver *Las flores del mal* (Baudelaire, 2006).

Había ejecutado un acto que siempre es asombroso y que en 1915 era insólito. Un acto que con todo rigor etimológico podemos calificar de revolucionario. Lo diré sin más dilaciones: Fernández Moreno había mirado a su alrededor. (2000: 159-160)

Si revisamos la poesía de Fernández Moreno, abundan los vocablos *ver*, *mirar*, *observar*, *divisar*, *contemplar* conjugados en distintos tiempos verbales. Borges denominó el procedimiento del poeta una “operación ocular”. Fernández Moreno no propuso nuevos símbolos estéticos, como los consagrados durante el fin de siglo y las primeras décadas del xx con el cisne y su eventual reemplazo, el búho.⁹ Realizó una labor de naturaleza perceptiva: mirar los objetos del mundo no en su condición de emblemas ni tampoco en términos alegóricos, sino en su mera condición material. Ni cisnes a lo Darío, ni búhos a lo González Martínez, ni avestruces, ñandúes o cuervos en la propuesta posterior de César Vallejo como último término de la saga simbólica.¹⁰ Fernández Moreno observó las cosas en su condición de cosas. Propuso con esa sencilla maniobra un renovado acto de percepción sobre lo cotidiano mediante una regulada elisión del yo en favor del objeto.

“Toda imagen incorpora un modo de ver”. Mirar implica una posición, un punto de vista y, la mayoría de las veces, una elección: ¿qué mirar y desde dónde hacerlo? (Berger, 2016: 10). Elegir un objeto para observar supone una rúbrica. La percepción está atravesada por las oscilaciones rítmicas de la sensación y el sentimiento. Fernández Moreno nombró la materia de lo cotidiano desde una perspectiva en la que aparecen marcas deícticas reconocibles bajo el imperio visual de las cosas. Irrumpen formas de la subjetividad, pero sin la hipertrofia romántica. Ezequiel

9. El cisne representó el símbolo característico del Modernismo. Darío consagró numerosos poemas a este referente, aunque con distintas inflexiones tonales e ideológicas, como por ejemplo “El cisne” (*Prosas profanas*, 1896) y “Los cisnes” (*Cantos de vida y esperanza*, 1905). Enrique González Martínez escribió “Tuércele el cuello al cisne” (*Los senderos ocultos*, 1911) como un modo de abolir el emblema modernista. Sobre el tema, ver los trabajos de Figueroa Amaral (1974) y de Foffani (2007).

10. Ver “Avestruz”, en *Los heraldos negros* (1918), e “Intensidad y altura”, en *Poemas humanos* (1939), de César Vallejo.

Martínez Estrada dijo que la obra de Fernández Moreno tiene “esa sere-
nidad de lejanía”. Y agregó que lo que se ha llamado su “objetividad en
la intimidad”, su aparente impasibilidad, en verdad es “amor desde la
distancia”. Por eso, el sujeto poético no solo observa el afuera, sino que
también es “un espectador de sí mismo, un cantor de sus emociones,
sin dolor y sin alegría” (Martínez Estrada, 1941: 9). Baldomero Fernán-
dez Moreno, al incluir la materia cotidiana que había estado alejada de
la esfera artística y que incluso había sido considerada opuesta a esa
dimensión, bloqueada por el aura de lo intangible, produjo un efecto
paradójico sobre lo habitual, un efecto de extrañamiento:

Tranquilamente la comida observo:
son cuatro hombres y una mujer vieja.
Ellos están caídos sobre el plato,
comen con rapidez y silenciosos.
Con cada cucharada me parece
que se tragan también un pensamiento.
Y en camisa los cuatro, recogidas
las mangas hasta el codo, y en la espalda
las equis negras de los tiradores.
Ella atiende a los cuatro como puede,
solicita, nerviosa, hasta con miedo.
Se ve que con el último bocado
se han de ir a dormir sin más palabras.
La única alegría de la mesa
es un sifón azul que está en el medio.
 (“Cena”, en Fernández Moreno, 1999: 49)

Fernández Moreno realizó una operación previa a la transfiguración del
referente en símbolo poético. En “Cena” (un poema tardío en el que
perdura el gesto visual), hay un objeto que funciona como una metáfora
en la que intervienen dos términos (“alegría” / “sifón”).¹¹ El objeto opera

11. Sobre la noción y los usos de la metáfora, ver Di Stéfano, 2006.

como contraste en una escena de sopor. No es un símbolo que condensa una experiencia estética global, como había ocurrido con la figura ideal del cisne durante el Modernismo. El objeto sigue siendo objeto y forma parte de una visión de lo contingente. La escena se torna poética a partir de la mirada que advierte una disonancia entre la cosa y el contexto. Hay un elemento al que se dota de un atributo (“la única alegría”) en un entorno desolador. El extrañamiento, en verdad, no afecta tanto la percepción del objeto cotidiano, que persiste en su condición material, sino que afecta sobre todo a la puesta en escena. La percepción en los poemas de Fernández Moreno (“veo la calle”; “miro a lo lejos”; “perdida la mirada en cualquier cosa”) se convierte en una teatralización visual, una suerte de *performance* perceptiva. Se puede considerar una forma renovada de abordar los objetos por el discurso poético a través de la percatación del acto de mirar. Si bien no llega a ser una *enunciación enunciada*, en tanto no explicita el acto de articulación del discurso, sí es un acto que se repliega sobre sí: el discurso, más que escindir voz y visión, se mimetiza con el evento óptico. Antes que la referencia, la lengua del poema dice la percepción.¹² La instancia enunciativa acentúa la presencia articulada de la voz y la mirada, cuyo efecto da como resultado una renovada relación del ojo con el referente. Si hay transfiguración estética en los primeros libros de Fernández Moreno (*Las iniciales del misal*, *Intermedio provinciano*, *Ciudad*, *Campo argentino*), en la etapa que la crítica denominó *sencillista*, se da mediante el paradójico retorno a la condición literal de las cosas: el mero objeto es designado para ser *visto* otra vez. Mirar el objeto familiar es, en todo caso, prestar atención a aquello que de tan *visto* se dejó de *ver*. O, para ser más precisos, aquello que, de tan visto, se invisibilizó. Georges Didi-Huberman afirma que aquellas cosas habituales que observamos parecen promover una acción acumulativa y rentable, pero que, en verdad, suscitan todo lo contrario:

La experiencia familiar de lo que vemos parece dar lugar las más de las veces a un *tener*: viendo algo tenemos en general la impresión de ganar algo. Pero

12. Sobre la noción de “enunciación enunciada”, ver Filinich (1998: 23-29).

la modalidad de lo visible deviene ineluctable –es decir, condenada a una cuestión de ser– cuando ver es sentir que algo se nos escapa ineluctablemente: dicho de otra manera: cuando ver es perder. (2017: 17)

Fernández Moreno menciona el objeto y lo alumbra. Perder su vieja condición consiste, paradójicamente, en volver a nombrarlo con distancia objetiva, proyectando toda la luz para hacerlo *visible*. La operación de escritura implica la designación del objeto que, a menudo, incluye la mención del acto perceptual.

En los inicios de la teoría literaria moderna, los formalistas rusos reflexionaron sobre la desautomatización discursiva en relación con las cosas y destacaron que el hecho artístico provenía, precisamente, del efecto de extrañamiento:

El objeto se encuentra delante de nosotros, lo sabemos, pero ya no lo vemos. Por este motivo no podemos decir nada delante de él. En arte, la liberación del objeto del automatismo perceptivo se logra por diferentes medios. (Shklovski, 1987: 60)

El arte, según esta clásica perspectiva, promueve una sensación del objeto como si se lo percibiera por primera vez. Los procedimientos del arte son el de la singularización de los objetos y el que consiste en desautomatizar la percepción (*ibíd.*). Si trasladamos esta operatoria a la poesía de Fernández Moreno, más que afirmar un saber del objeto de cuya percepción se tiene un contacto diario y un saber inercial, el sujeto poético resignifica su presencia y su verificación de existencia. En ese acto sensitivo retoma la visión del objeto cotidiano y, al mismo tiempo, lo ilumina. El poema libera al objeto del automatismo y lo sitúa en un lugar comprensivo (una conciencia de subjetivación) a partir del conocimiento de la singularidad. La articulación del yo y el objeto conforman una trama de recíproca implicancia.

En el caso de la poesía de Baldomero Fernández Moreno, la confluencia del acto de percepción y el uso de un léxico despojado, en ocasiones de registro coloquial, produce un hecho estético nuevo. En uno de los tomos de su autobiografía, el autor señala que las lecciones y los proce-

dimientos de objetividad, claridad y precisión los obtuvo de *El Testut*, el famoso *Tratado de Anatomía Humana* del médico e investigador francés Jean Léo Testut, libro de estudio que los aspirantes de Medicina leían durante la carrera. Fernández Moreno ejerció la medicina desde 1912 hasta 1924 en la ciudad de Buenos Aires y en pueblos de las provincias de Buenos Aires y La Pampa. Luego ocupará cátedras de Literatura e Historia en el ámbito de la escuela secundaria. Esa relación oblicua con una lectura imprevista, como es el manual de medicina de su juventud, aplicada al ámbito literario, es análoga al tratamiento descriptivo que el poeta ejerce sobre la materia y los objetos habituales en sus poemas:

El estudiante suspira por *Testut* si no lo tiene, lo ama entrañablemente cuando lo consigue, es su libro de horas y el arca de sus emociones [...] ¡y cuán útil todavía, como lección de estilo, en horas de desaliento, cuando el párrafo no sale tan rotundo como se quisiera, leerse la descripción de un par de nervios craneanos, o darse una vuelta por el peritoneo, a cuyo lado el laberinto de la mitología es una clara avenida respunteada de álamos y de farolas! (Fernández Moreno, 1968: 113)

Baldomero Fernández Moreno sugiere que la enseñanza de la claridad, la precisión y la objetividad, como *lección de estilo*, proviene de la retórica bibliográfica estudiada en la carrera de Medicina. Por otra parte, se toma la licencia de describir el mundo de los órganos a través de figuras literarias y, con ese procedimiento, vulnera las formas habituales de la representación. Invierte la retórica científica en pos del lenguaje poético, y viceversa.

Distanciamiento / afectividad

La crítica reconoció como un rasgo característico el *distanciamiento* del yo poético en la obra de Fernández Moreno. Esta aparente impasibilidad no se deja invadir ni se deja absorber del todo por la emoción. El propio Fernández Moreno escribió sobre sus poemas en estos términos: “casi todos tienen aire objetivo”. Sin embargo, afirma que no hace falta

“declarar el yo a grandes gritos: él lo está empapando todo en silencio” (en César Fernández Moreno, 1956: 107). El poema se enuncia a cierta distancia del ambiente y el objeto, y se demora en su descripción:

En un rincón oscuro
de la cocina aldeana,
bajo el vasar sonoro
veo brillar la herrada.

Aún veo su madera
morena y rezumada,
y los sólidos aros
lucientes como plata.
(“La herrada”, 1925 [1952: 30])

En este texto, hay un espectador que describe un objeto mediante el presente verbal (“veo brillar la herrada” // “veo su madera”). La herrada es un cubo con grandes aros de hierro, más ancho por la base que por la boca. La atención corresponde a un momento particular de la infancia del poeta en España. El acercamiento del yo a la escena donde se halla el objeto se da mediante la dramatización del *ver* y corresponde a un hecho pretérito que dura en la memoria, indicio manifestado por un deíctico temporal (“Aún”). Esta operación mediadora es equivalente a un acto de objetividad en el ámbito de la *intimidad*. El poema explicita el pronombre personal (“Yo”) y manifiesta, de ese modo, una leve perspectiva afectiva y sentimental que se proyecta sobre las cosas:

Yo me aproximo, cauto,
y levanto la tapa.
Doy un grito profundo
y se estremece el agua.
(“La herrada”, 1925 [1952: 30])

La descripción objetivista deja entrever la tenue participación de un yo que proyecta una trémula emoción en la materia (“se estremece el agua”), como si la propia materia se animizara y se infundiera de una fuerza autónoma.

Experiencia compartida

Hay otro conjunto de poemas de Fernández Moreno que representa a un espectador que mira “como al descuido, que todo lo capta con el rabillo del ojo” (1956: 33). No es ya un espectador atento, sino un transeúnte apurado, en algunas ocasiones, y distraído, en otras. Más que mirar las cosas en términos de “descuido”, habría que decir que Fernández Moreno capta una experiencia común, una experiencia óptica compartida por los transeúntes inmersos en la multitud. La experiencia fenoménica de mirar “al descuido” es una forma de la mirada que se acerca a una percepción flotante.

La calle, amigo mío, es mágica sirena
que tiene luz, perfume y un misterioso canto.
Vagando por las calles uno olvida su pena...
¡Yo te lo digo que he vagado tanto!

Uno va por las calles entre el mar de la gente;
casi, ni la molestia tienes de caminar...
Eres como una hojita pequeña e indiferente,
que vuela o se está quieta, como quiera ese mar.

Y al fin todas las cosas las ves soñando;
coches, escaparates, hombres ásperos y mujeres de seda,
todo en un torbellino pasa como rodando...
Y es este el gran peligro de estar siempre vagando,
el llegar a ser esto: otra cosa que rueda.
(“A mi amigo Enrique”, en *Ciudad*)¹³

13. Hay seis poemas con el mismo título (“A mi amigo Enrique”) en la primera edición de *Ciudad* (1917).

Baldomero Fernández Moreno exploró una perspectiva óptica compartida por el caminante urbano.¹⁴ Las visiones poéticas se muestran como una constatación por parte de un amplio auditorio. El transeúnte se autofigura como “otra cosa que rueda”. El mundo “pasa como rodando” a su alrededor. El sujeto poético se deja llevar “entre el mar de la gente”. Fernández Moreno hace emerger un vasto campo de objetos en el que se alza la ciudad moderna mediante un registro que aparece como indicio del poema. Esa puesta en escena de mirar *al descuido*, esa operación ocular del que pasa diariamente por los mismos lugares y del que mira los objetos indolentemente, como si el individuo fuera otra cosa más, promueve un misterio sobre lo cotidiano. Lo ordinario en estos poemas se vuelve a ver, pero al mismo tiempo se torna inaccesible y se sustrae a una aprehensión completa. No obstante, ese límite cognoscitivo, la escenificación del *mirar* como inflexión onírica (“todas las cosas las ves soñando”) y la objetivación paciente de la enumeración (“coches”, “escapates”, “hombres ásperos”, “mujeres de seda”) son modos de resignificar los vocablos en su sonoridad y en su habitual acepción.

En los poemas de Fernández Moreno la observación pone en escena las cosas a través de verbos que refieren el acto óptico. No solo se observa, también se tiene conciencia del acto visual, del uso del lenguaje y de sus resonancias. El hecho de nombrar las cosas en su mera condición de cosas planteó un nuevo vínculo con el referente ya que, en la esfera artística de la poesía, su designación había estado mediada por la lengua *bella* del Modernismo. La irrupción de Fernández Moreno fue decisiva. El gesto de designar el mundo bajo la ilusión retórica de la literalidad, previendo un efecto de sencillez, revitalizó el discurso poético de manera paradójica. La poesía de Baldomero Fernández Moreno despertó una suerte de perplejidad sobre lo cotidiano y lo más inmediato. El registro de vocablos de uso frecuente empieza a revitalizarse en un contexto estético que hasta no hacía tanto tiempo había sido ajeno al habla y a la impronta coloquial.

14. Sobre el tema de los desplazamientos en las metrópolis, ver Scott (2017). Sobre la cultura urbana, los rasgos de la ciudad y sus transformaciones en el período que corresponde al ciclo inicial de la poesía de Baldomero Fernández Moreno, ver Romero (2009: 239-264).

Perspectiva crítica

Baldomero Fernández Moreno fue calificado de “sencillista” de modo despectivo por sus colegas y por parte de la crítica literaria en sus inicios. Sin embargo, esa categoría conviene a su obra siempre que se la use en función de reconocer la artesanía de una forma. Si desmentimos el diccionario, la sencillez en poesía no es producto de un hecho “espontáneo” ni “natural” sino obra de la manufactura.¹⁵ ¿Qué es un estilo sencillo en poesía? ¿Por qué se califica en términos de sencillez la poesía de Fernández Moreno, como si designar los objetos del mundo supusiera una operación discursiva que excluyera el usufructo de procedimientos precisos? La pretensión de la sencillez verbal corresponde a un complejo sistema: borrar deliberadamente toda marca constructiva y, en consecuencia, producir un efecto de transparencia. El entorno se vincula sutilmente con la subjetividad de manera no ampulosa, mediante la exclusión del patetismo.

Sencillez y oscuridad son núcleos de una tensión que, desde luego, tiene consecuencias en el campo de la legibilidad de la poesía moderna en un momento histórico preciso. El discurso poético deja de ser masivo y el público empieza a reducirse progresivamente en pequeñas cofradías en tanto, por razones específicas, después de la segunda mitad del siglo XIX, comienza la pérdida de contacto de la poesía con el gran público lector (Orlando, 1980: 13). Fernández Moreno tomó el presunto camino de la sencillez. Con ese gesto repensó nuevas estrategias de vínculo con el público, cercado como estaba por los programas de dos movimientos de los que el autor se mantuvo al margen: el Modernismo y la vanguardia. La consecuencia es una operación estética paradójica que se puede llamar *objetividad intimista*. Su escritura muestra la materia del mundo,

15. La palabra *sencillez* aparece definida del siguiente modo: “Cualidad de sencillo”. *Sencillo*, por su parte, tiene algunas de estas acepciones: “–Que no tiene artificio ni composición. –Dícese de lo que tiene menos cuerpo que otras cosas de su especie. –Que carece de ostentación y adornos. –Dícese del estilo que carece de exornación y artificio, y expresa ingenua y naturalmente los conceptos. –Hablando de personas, natural, espontáneo, que obra con llaneza” (*Diccionario de la lengua española*, Real Academia Española, 1992: 1862).

alejada de la moraleja. Mirar simplemente las cosas, no obstante, dice algo del yo. La descripción despojada supone una voluntad de mencionar las cosas del mundo en la perplejidad de su existencia. El corolario es una suerte de oxímoron en la enunciación (una visión objetivista atravesada por la intimidad) que redescubre las cosas bajo el imperio de un silencioso asombro.

Consagración escolar

Baldomero Fernández Moreno fue un autor canonizado no solo por sus colegas y el público, sino también muy difundido en el ámbito escolar. Se observa la inclusión de sus poemas en diversos libros de texto y manuales de literatura a lo largo de la segunda mitad del siglo xx y aún en los primeros lustros de este siglo. La propia actividad desarrollada en la escuela por parte del autor está inserta en su obra. Los poemas que registran su experiencia docente se encuentran en una parte del volumen *Yo, médico. Yo, catedrático* (1941). Como hemos aludido, después de abandonar la medicina, Fernández Moreno desarrolló la tarea de profesor de escuela secundaria en la ciudad de Buenos Aires en el Colegio Nacional Mariano Moreno y en la Escuela Nacional de Comercio n.º 4. Por otra parte, su experiencia como estudiante escolar aparece en su obra, registrada tanto en su poesía como en su prosa.

Se pueden pensar algunas hipótesis sobre los motivos de la amplia repercusión de la poesía de Fernández Moreno en el ámbito educativo durante la segunda mitad del siglo xx, casi como un eco mnemotécnico de su difundido poema “Setenta balcones y ninguna flor”. La primera hipótesis de su difusión es el léxico accesible de muchos de sus textos, acorde a un auditorio de la primera etapa de la educación formal. Otra hipótesis es la tematización vinculada a la vida cotidiana, la niñez, lo familiar, la escuela, la ciudad y el campo, una suerte de mapa civil avalado por los presupuestos ideológicos del Estado en función del ciudadano que ingresaba a la organización de la vida pública y social. Su sintaxis, por otra parte, no es retorcida, y una zona de su obra expresa ideas y emociones colectivas que un auditorio amplio reconoce como propias.

Algunos de estos elementos no dejan de responder de manera implícita a ciertos principios modélicos de carácter pedagógico mediados por una perspectiva ideológica estatal de esos años.

Muchos de sus poemas refieren escenas familiares en el espacio de la intimidad, el lugar que sostiene los valores de la “dulzura de la casa” (1952: 187). A su vez, se despliega el ejercicio pedagógico de la paternidad en relación con la higiene y el orden: “te enseñaré a ser limpio y ordenado” (“A César, de diez años”, 1952: 185). Por otro lado, las escenas rurales cuando aparecen pueden leerse como una involuntaria imagen metonímica del país, y lo urbano puede interpretarse en términos descriptivos como una representación de la ciudad capital. La poesía de Fernández Moreno es vasta y la antología seleccionada por la bibliografía escolar en la segunda mitad del siglo xx refuerza determinados valores relativos al ámbito de lo público y de la intimidad civil. Si leemos la poesía completa de Fernández Moreno, no obstante, observamos un contrapunto con las sosegadas costumbres del *buen ciudadano* que se verifican en sus textos. Frente a la cristalización de Fernández Moreno arrinconado, casi irremediamente, en el territorio de los valores escolares, muchos de sus poemas hacen alarde de la holgazanería y el paseo noctámbulo por avenidas, calles y cafés de la ciudad. En contraposición a la actividad de los otros ciudadanos que administran su energía corporal en pos de la abnegación, el trabajo y la obtención de una renta que garantice el sustento, el sujeto poético de los poemas de Fernández Moreno dilapida sus horas y se entrega a la holgazanería:

A estas horas las gentes que aún tienen ambiciones,
salen apresuradas a sus ocupaciones.
Yo me doy vuelta y en la almohada me hundo.
Le vuelvo las espaldas a la Aurora y al mundo.
(1917: 102).

Esa suerte de tensión es significativa para indagar qué zona de su escritura se legitimó en el sistema escolar. Si bien una eventual representación masiva de la poesía de Fernández Moreno, aún en la actualidad, responde a los ideales enunciados, una parte crucial de su obra se asocia

a la tradición baudelairiana de la *flanêrie* y se contrapone a la idea de un ámbito ordenado:

Si alguno me siguiera por las calles un poco,
 diría con razón: este hombre está loco.
 Cruza como un noctámbulo de vereda a vereda,
 en algunas esquinas media hora se queda.
 Luego, como pinchado de agudo pensamiento,
 se traga veinte cuadras ligero como el viento.
 Sin ton ni son da vueltas a una misma manzana,
 lo mismo es una estrella, para él, que una ventana.
 Camina jadeante, sudoroso, amarillo
 y dejando una estela de humo de cigarrillo.
 (“Noches”, 1969: 91)

La situación del sujeto poético de la poesía de Fernández Moreno es compleja. Como analizó agudamente Jorge Monteleone –uno de los críticos argentinos que mejor abordó su obra–, la presunta negación al mundo burgués en esta poesía “no es más que la velada afirmación de un orden” (2006: 268). La imagen que elaboran los poemas de Fernández Moreno es comprensible, precisamente, en el marco de la burguesía. El poeta errante puede llegar a cuestionar con su actitud un cierto estado de las cosas, pero no es un marginal ni se opone de manera frontal a la sociedad. Es cierto que se encuentra atraído por la multitud y que insume muchas de sus horas en el desplazamiento callejero, en un gesto cercano a la improductividad. Pero también es real que el sujeto poético reconoce una contracara que le sirve de refugio frente a las emociones del exterior. Ese ámbito familiar, el *hogar* en los términos que el propio poeta propuso, no deja de legitimar el modelo normativo burgués como paradigma: “y dando un gran rodeo se dirige a su casa” (“Noches”, 1969: 91).

La poesía de Baldomero Fernández Moreno reconoce, por lo tanto, binariamente dos espacios: el exterior y el interior. El poeta está integrado a las regulaciones del sistema con sentimientos encontrados de fascinación y aburrimiento. Muchos de sus poemas consagran valores

tradicionales y otros los cuestionan. La situación del sujeto lírico de los poemas de Fernández Moreno es oscilante. Dar la espalda a la rutina laboral, observar la multitud sin dejarse absorber del todo por ella, vagar inmerso en el torbellino, ingresar a los bares con el solo propósito de que pase el tiempo y transitar las calles a altas horas de la noche, en el momento en que la mayoría descansa, son modos de inscribirse en el contexto poético moderno. Los tópicos contrapuestos resquebrajan una fisonomía unívoca y homogénea de la obra de Fernández Moreno. Desmienten una cristalización. Habilitan a pensar nuevos matices.

Bibliografía

- BATTILANA, Carlos, “La ‘Epístola a la señora de Leopoldo Lugones’ de Rubén Darío: préstamos e intercambios lingüísticos”, en Beatriz Colombi (ed.), *Viajes, desplazamientos e interacciones culturales en la literatura latinoamericana. De la conquista a la modernidad*, Buenos Aires, Biblos, 2016.
- BAUDELAIRE, Charles, *Las flores del mal*, Buenos Aires, Colihue, 2006.
- BERGER, John, *Modos de ver*, Buenos Aires, Gustavo Gili, 2016.
- BERMAN, Marshall, *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1989.
- BORGES, Jorge Luis, “Después de las ‘Iniciales del misal’”, en *Borges en El Hogar. 1935-1958*, Buenos Aires, Emecé, 2000.
- CARRIEGO, Evaristo, *Poesías completas*, Buenos Aires, Losada, 1996.
- CRISTÓFALO, Américo, “Introducción”, en Charles Baudelaire, *Las flores del mal*, Buenos Aires, Colihue, 2006.
- DARÍO, Rubén, *Autobiografía, Oro de Mallorca*, Madrid, Mondadori, 1990.
- DIDI-HUBERMAN, Georges, *Lo que vemos, lo que nos mira*, Buenos Aires, Manantial, 2017.
- DI STÉFANO, Mariana (coord.), *Metáforas en uso*, Buenos Aires, Biblos, 2006.
- DOTTORI, Nora y Jorge Lafforgue, “El sencillismo, Baldomero Fernández Moreno”, en *La historia de la literatura argentina*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1980.

- FERNÁNDEZ MORENO, Baldomero, *Ciudad*, Buenos Aires, Sociedad Cooperativa Editorial Limitada, 1917.
- _____. *Yo, médico. Yo, catedrático*, Buenos Aires, Anaconda, 1941.
- _____. *Antología (1915-1947)*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1952.
- _____. *Vida y desaparición de un médico*, Buenos Aires, Kapelusz, 1968.
- _____. *Obra poética. (Antología)*, Horacio Jorge Becco y María Delia Iturralde (eds.), Buenos Aires, Huemul, 1969.
- _____. *Setenta balcones y ninguna flor*, Buenos Aires, Planeta, 1999.
- FERNÁNDEZ MORENO, César, *Introducción a Fernández Moreno*, Buenos Aires, Emecé, 1956.
- FIGUEROA-AMARAL, Esperanza, “El cisne modernista”, en Homero Castillo (ed.), *Estudios críticos sobre el Modernismo*, Madrid, Gredos, 1974.
- FILINICH, María Inés, *Enunciación*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.
- FOFFANI, Enrique, “Introducción. La protesta de los cisnes”, en *La protesta de los cisnes*, Buenos Aires, Katatay, 2007.
- GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, Roberto, “Martí y su ‘Amor de ciudad grande’: notas hacia la poética de *Versos libres*”, en Iván A. Schulman (ed.), *Nuevos asedios al Modernismo*, Madrid, Taurus, 1987.
- MARTÍ, José, *Versos sencillos*, Nueva York, Louis Weiss & Co., 1891.
- MARTÍNEZ ESTRADA, Ezequiel, “Fernández Moreno”, *Nosotros*, 64, 1941.
- MONTELEONE, Jorge, “Baldomero Fernández Moreno: el poeta en la ciudad”, en David Viñas (dir.), *Literatura argentina siglo xx. Yrigoyen entre Borges y Arlt (1916-1930)*, Buenos Aires, Paradiso, Fundación Crónica General, 2006.
- ORLANDO, Francesco, “Biografía de Charles Baudelaire”, en Charles Baudelaire, *El mundo de Baudelaire*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1980.
- OTERO, Salvador y Emilio F. SANNAZZARO, “Cafés de Almagro”, en Mario Banchik (ed.) y Diego Del Pino (comp.), *Los Cafés. Sencilla Historia*, Buenos Aires, Turísticas, 2003.
- PAZ, Octavio, *Los hijos del limo*, Barcelona, Seix Barral, 1990.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la Lengua Española*, t. II, Madrid, Espasa Calpe, 1992.
- ROMERO, José Luis, *La ciudad occidental. Culturas urbanas en Europa y América*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.

RUIZ BARRIONUEVO, Carmen, *Rubén Darío*, Madrid, Síntesis, 2002.

SCHULMAN, Iván, “Introducción”, en José Martí, *Ismaelillo. Versos libres. Versos sencillos*, Madrid, Cátedra, 2001.

SCOTT, Edgardo, *Caminantes. Flâneurs, paseantes, vagabundos, peregrinos*, Buenos Aires, Godot, 2017.

SHKLOVSKI, Viktor, “El arte como artificio”, en Tzvetan Todorov (ed.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, México, Siglo XXI, 1987.

Sobre las autoras y los autores

CARLOS BATTILANA

Es doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeña como Profesor Titular de Introducción a los Estudios Literarios en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Profesor Adjunto del Taller de Lectura y Escritura en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y docente de la cátedra de Literatura Latinoamericana I de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Enseñó literatura latinoamericana y teoría literaria en la Universidad de Köln (Alemania) y en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN, sede andina Bariloche). Dictó cursos de posgrado en la Maestría de Literaturas Española y Latinoamericana (UBA). En coautoría con Martín Sozzi compiló *Genealogías literarias y operaciones críticas en América Latina* (2016). Realizó la selección y el prólogo de *Una experiencia del mundo* (2016), volumen que recoge crónicas periodísticas de César Vallejo. Publicó *El empleo del tiempo. Poesía y contingencia* (2017), un libro de ensayos críticos sobre poesía. Ejerció el periodismo cultural y colaboró en diversos medios. Ha sido responsable editorial del *Boletín de Reseñas Bibliográficas* del Instituto de Literatura Hispanoamericana (UBA) en el período

1993-2006. Forma parte del Consejo de redacción de *Op. Cit.*, revista de poesía argentina. Es autor de *El fin del verano* (1999), *El lado ciego* (2005), *Materia* (2010), *Un western del frío* (2015), *Ramitas* (2018), entre otros libros de poesía.

RODRIGO CARESANI

Es docente de Literatura Latinoamericana en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) y la Universidad de Buenos Aires (UBA), y del Seminario de Metodología de la investigación en la Maestría en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Escribe su tesis doctoral bajo el título “Poesía y traducción en el Modernismo latinoamericano: de Rubén Darío a Julio Herrera y Reissig”. Ha publicado los tomos *Rubén Darío. Crónicas viajeras. Derroteros de una poética* (2013), *Traducir poesía. Mapa rítmico, partitura y plataforma flotante* (2014), *Rubén Darío. Crónicas de arte argentino* (2016), *Bibliografía de Rubén Darío en La Nación de Buenos Aires (1889-1916)* (2017). Sus investigaciones sobre traducción y literatura latinoamericana se publicaron en revistas académicas de prestigio internacional como *Anales de Literatura Hispanoamericana*, *Revista de Estudios Hispánicos*, *Orbis Tertius* y *Letral*. Dictó clases, conferencias y seminarios en la Universidad de Valencia, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad de la República, Newcastle University, University of Notre Dame y Columbia University. Es asesor del proyecto *Obras completas de José Martí* (Centro de Estudios Martianos) y miembro de los consejos editores de *Repertorio dariano* (Academia Nicaragüense de la Lengua) y la revista *Exlibris* (UBA). Desde 2016 coordina en UNTREF el Archivo Rubén Darío Ordenado y Centralizado y es miembro del Consejo Editor de las *Obras completas* de Rubén Darío.

MARÍA FLORENCIA CAPURRO

Es licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y se desempeñó como adscripta en la cátedra de Literatura Latinoamericana I “A” Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Actualmente cursa

sus estudios de posgrado en la Maestría de Estudios Literarios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Dicta la materia Introducción a los Estudios Literarios en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), institución que le ha otorgado una beca para realizar sus cursos de posgrado. Allí también forma parte del proyecto de investigación *Figuraciones urbanas en la poesía rioplatense de entresiglos*, en el que estudia la enseñanza de poesía latinoamericana en nivel medio. Participa en el Archivo Rubén Darío Ordenado y Centralizado (AR.DOC) de la UNTREF, espacio en el que ha realizado la catalogación de la revista *Elegancias*. Fruto de ambos proyectos de investigación, ha publicado artículos en revistas académicas de alcance nacional e internacional.

PABLA DIAB

Es profesora y licenciada en Letras con Orientación en Literatura Argentina y Latinoamericana por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeñó como docente de Lengua y Literatura en escuelas secundarias y dicta talleres de lectura y escritura académicas en el ingreso a los estudios superiores. También dicta clases de Semiología en el Ciclo Básico Común de la UBA. Desde 2002 colabora como editora y autora de libros de texto escolares del área de Prácticas del Lenguaje para diversas editoriales educativas. Asimismo, ha preparado material para los talleres de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) como para la cátedra de Semiología. Desde 2017 es profesora de la cátedra de Introducción a los Estudios Literarios del Profesorado Universitario de Letras de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Actualmente, cursa la Maestría en Literaturas en Lenguas Extranjeras y Literaturas Comparadas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

LUIS ALBERTO SALAS KLOCKER

Es licenciado y profesor en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Desarrolla una tesis de maestría en el programa de Estudios Literarios

Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), centrada en analizar las distintas posibilidades que el proceso modernizador le abrió a la literatura latinoamericana de fin de siglo XIX. Sobre este y otros temas ha publicado artículos académicos en distintas revistas. Participa de proyectos de investigación radicados en la UBA, en la UNTREF y en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Se dedica a la docencia.

MARTÍN SOZZI

Es profesor y licenciado en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Doctorando en Letras en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Como profesor, dicta el Seminario de Literatura Argentina y Latinoamericana contemporánea en la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), Literatura Latinoamericana I en la UBA, y dicta y coordina el Taller de Lectura y Escritura en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Como investigador, dirige proyectos en la UNAJ relacionados con el desarrollo de procesos de lectura y escritura, y se desempeña como investigador tesista en otros, en la UBA y en la UNTREF, vinculados con algunos aspectos de la literatura latinoamericana: problemas emparentados con la historiografía literaria y, en particular, con la figura de Pedro Henríquez Ureña, temas sobre los que publicó artículos en libros y revistas especializadas, y presentó comunicaciones en diversas reuniones académicas. Dirige el Programa de Estudios Latinoamericanos (PEL) en la UNAJ. Realizó estancias de investigación en la Universidad Federal Fluminense (2014) y en la Universidad Complutense de Madrid (2015). Junto con Carlos Battilana, editó *Genealogías literarias y operaciones críticas en América Latina* (2015).



Este libro se terminó de imprimir en noviembre de 2024
en Gráfica América, Abraham J. Luppi 1451/3,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Este libro reúne los textos críticos producidos en el marco del proyecto de investigación PIUNAHUR *Figuraciones urbanas en la poesía rioplatense de entresiglos*, en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR).

Uno de los carriles principales de esa investigación se enfocó en la relación entre poesía y espacio urbano en la literatura latinoamericana en el pasaje del siglo XIX al XX, desde Martí al Modernismo (Darío) y el Posmodernismo (Carriego, Fernández Moreno, Storni, Herrera y Reissig y Agustini). El otro carril principal se basó en la necesidad de generar herramientas concretas para la tarea docente en el análisis del verso latinoamericano. La poesía, si bien presente en los márgenes de los programas de literatura de la escuela media y las carreras universitarias, se percibe como un discurso opaco y resistente a la lectura. Por ello, en este libro se pretende, desde los desarrollos teóricos relativos al *ritmo poético*, factor constructivo del verso moderno en el arco que va del formalismo o el estructuralismo y la lingüística de la enunciación al postestructuralismo, estimular la formulación de estrategias didácticas para el abordaje del género lírico en el aula.

Ciencia Abierta es una colección hija de la decisión fundacional de la UNAHUR de desarrollar actividades científicas y tecnológicas, producir conocimiento, investigación y desarrollo desde su primer día de vida. La colección procura abrir espacios para que investigadores, investigadoras, docentes y especialistas en general se sumen a un debate científico y académico riguroso, innovador, significativo y con sensibilidad social en sus campos de trabajo.