

Diego Bentivegna

*Juan E. Cassani y Juan Mantovani:  
humanismo, lectura y comunidad  
nacional en dos pedagogos  
espiritualistas*

Universidad de Buenos Aires  
dbentivegna@hotmail.com

**Diego Bentivegna** Juan E. Cassani y Juan Mantovani: humanismo, lectura y comunidad nacional en dos pedagogos espiritualistas

**Signo&Seña** Número 17 / Julio de 2007, pp. 289-312

Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, ISSN: 0327-8956.

**Resumen** En este artículo examino las representaciones de la lectura, en especial de la lectura literaria, que se desprenden de textos producidos por dos de las personalidades más importantes del espiritualismo pedagógico argentino: Juan E. Cassani y Juan Mantovani. Trabajo especialmente dos de las intervenciones de estos autores, separadas entre sí por algo más de una década. Por un lado, me detengo en los capítulos de la tesis de doctorado de Juan E. Cassani (dedicada a la enseñanza de la lengua y de la literatura en la escuela media argentina) publicados en 1921 y 1923 en la revista Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata. Por el otro, abordo la introducción de Mantovani a los planes de estudio de 1935. En estas intervenciones, analizo específicamente las articulaciones teóricas entre historiografía literaria, idealismo filosófico y lingüístico y, más tardíamente, hispanismo cultural. Asimismo, pienso las implicancias políticas de estas articulaciones teniendo en cuenta su inscripción en lo que, con Sloterdijk, designo como un "humanismo de Estado" disciplinador y civilizatorio.

*Palabras Clave:* representaciones de la lectura - idealismo - historicismo - hispanismo - enseñanza de la literatura

**Abstract** In this article I examine the representations of reading, in particular literary reading, which can be detached from the texts produced by two of the most important personalities of the pedagogic spiritualism in Argentina: Juan E. Cassani and Juan Mantovani. I will focus specially on two of their interventions, separated both by more than a decade. On one side, I examine the chapters of the doctorate thesis of Juan E. Cassani (dedicated to language and literature education in Argentine secondary school) published in the review of the National University of La Plata, Humanidades, in 1921 and 1923. On the other side, I discuss Mantovani's introduction to the education plans of 1935. In these interventions, I specifically analyze the theoretical articulations between literary historiography, philosophical and linguistic idealism, and more late, cultural hispanism. Likewise, I think about the political implicancies of these articulations, taking into account their inscription in what, following Sloterdijk, I designate as a disciplinary and civilizatorian "humanismo de Estado" (Estate humanism).

*Key words:* representations of reading - idealism - historicism - hispanism - literature education

## Introducción. El contenido político de la lectura

En los años veinte y treinta se produce en la Argentina una acentuación de los discursos que, al mismo tiempo que elaboran la herencia de algunos de los postulados del nacionalismo disciplinador e institucional que encuentran un momento hegemónico en torno al Centenario (1910) (Bertoni, 2001; Dalmaroni, 2006), plantean la centralidad de la lectura como instancia de producción de una subjetividad política identificada con una tradición, una historia y un territorio percibidos como propios. Si, desde el proyecto de lo que P. Sloterdijk (2000) denomina “humanismo de Estado” del siglo XIX (un humanismo cosmopolita y burgués) las humanidades son percibidas como instancia civilizatoria de “domesticación” de las pasiones y de aquietamiento de las pulsiones negativas, en torno a 1930 pedagogos, escritores, críticos y profesores pondrán el acento no tanto en el aspecto puramente formal de la lectura, sino en los contenidos cívicos, éticos e incluso religiosos que ella vehiculiza. Para estos intelectuales, la preocupación central no pasa ya por la necesidad de garantizar el acceso universal a las capacidades abstractas de lectoescritura –la preocupación central en los años de configuración del sistema educativo argentino, en gran parte lograda gracias a la expansión y a la eficacia de la red escolar nacional– sino por asociar esas capacidades con la configuración de una subjetividad política concreta: la subjetividad nacional.

En consonancia pues con la conformación de un discurso político nacionalista que postula la necesidad de construir una subjetividad política “nueva”, aunque enraizada en una tradición histórica percibida como legítima, se consolida a lo largo de los años veinte y treinta un discurso crítico-pedagógico que enfatiza la capacidad transformativa de la lectura. Esta capacidad transformativa no se confina desde esta postura al ámbito de lo exclusivamente privado o de lo celosamente íntimo, ni tampoco se acota a una transformación puramente

cognitiva o intelectual, como en el discurso de matriz ilustrada que está en la base de la formación de la escuela media argentina, sino que se piensa como un componente sustancial en el mecanismo de construcción de una comunidad cultural de pertenencia y, más específicamente, de una comunidad nacional. En este artículo indagaremos la concepción de lectura y sus implicancias políticas que se desprende de las intervenciones de dos de los pedagogos que mayor incidencia tuvieron en la conformación del campo pedagógico espiritualista y nacional de esos años, pedagogos cuya influencia no se agota en esos años sino que llega, incluso, hasta los años setenta del siglo pasado: Juan E. Cassani y Juan Mantovani.

Los recorridos intelectuales de Juan E. Cassani y de Juan Mantovani describen un entramado complejo, con reconocimientos mutuos, proyectos compartidos, alianzas institucionales, disputas políticas y rupturas teóricas. Nacidos en el mismo año 1896 en la pampa "gringa" (Lincoln, provincia de Buenos Aires, en el caso de Cassani; San Justo, provincia de Santa Fe, en el caso de Mantovani), ambos pedagogos se formaron en la Universidad Nacional de la Plata y ocuparon, a partir de mediados de los años veinte, diferentes cargos docentes y administrativos en universidades nacionales y en institutos de formación docente.<sup>1</sup> Un momento axial de sus biografías intelectuales es la participación en el Colegio de Estudios Superiores de Buenos Aires. En efecto, en 1930, es decir, en un año significativo por los cambios institucionales e ideológicos que produ-

---

1. Juan E. Cassani fue uno de los primeros egresados de la carrera de Pedagogía de la Universidad de La Plata, donde obtuvo el título de doctor. En 1927 fue nombrado director del recién fundado Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Fue Director de Inspección de Escuelas Normales y diseñó las reformas de los profesados de Pedagogía de la UBA y del Instituto Nacional Superior del Profesorado. Juan Mantovani, por su parte, no sólo ocupó varios cargos docentes en instituciones universitarias y terciarias, sino que se desempeñó también como Inspector General de Enseñanza y Ministro de Instrucción durante la presidencia de Agustín P. Justo. El distanciamiento entre ambos teóricos del "espiritualismo laico" se produce a partir de los años cuarenta y, sobre todo, a partir del peronismo. Mientras Cassani sigue ocupando durante el gobierno de Perón un lugar importante en la gestión docente (fue Director General de Enseñanza Secundaria, Media y Especial), Mantovani es cesado en sus cargos, que retomará sólo luego del golpe de 1955. Para la formación "espiritualista" de Cassani y de Juan Mantovani, así como para la incidencia de estos autores en el diseño y la implementación de políticas educativas, cfr. Solari (1991: 222 y ss.) y Puiggrós (1992a), en especial el capítulo "Apuntes para la construcción de una historia de la adolescencia en la Argentina", de Rafael Gagliano.

ce el golpe de estado contra Yrigoyen, tanto Cassani como Mantovani intervinieron en la fundación de esa institución, en la que confluyeron docentes de distintas orientaciones teóricas (el nacionalismo de Carlos Ibarguren, el "espiritualismo laico" de Mantovani y Cassani, el "marxismo positivista" de Ponce) que propugnaban la renovación de los métodos de enseñanza secundaria y que enfatizaban, desde esas diferentes perspectivas, la importancia de la enseñanza de las humanidades. Es allí donde Cassani y Mantovani postulan una práctica docente concreta y hasta cierto punto novedosa, fundamentada en los principios de un "espiritualismo pedagógico" laico (Puiggrós, 1992b).

Una de las primeras intervenciones producidas desde esa tendencia teórica es la publicación en 1921 y 1923 en la revista *Humanidades* de La Plata, de dos fragmentos de la tesis doctoral de Cassani. Mientras que el capítulo de 1921 está dedicado en su totalidad a cuestiones ligadas con la enseñanza de la lengua, el capítulo de 1923, en el que aquí nos concentraremos, está dedicado al problema de la enseñanza literaria, en un marco teórico complejo y heterogéneo que articula la herencia del historicismo de Ricardo Rojas con el historicismo idealista de Croce e, incluso, de Francesco De Sanctis, el autor de la *Historia de la literatura italiana* (1870) que, por aquellos años, era objeto de una lectura atenta y hasta cierto punto reivindicatoria no sólo por parte de los neoidealistas, sino también por parte de un "filósofo de la praxis" tan influyente en los años posteriores como Antonio Gramsci.<sup>2</sup>

En el fragmento de 1923, Cassani oscila entre la descripción del estado de los estudios literarios en la escuela media argentina y la prescripción de sugerencias para abordar la lectura de textos concretos. Toda la intervención de Cassani se funda en la convicción de la centralidad formativa de los estudios literarios. Si descriptivamente con la literatura finaliza y se "corona" la "formación idiomática" de los alumnos, prescriptivamente, se trata de una asignatura

que debe recoger, organizar y aplicar elementos culturales transmitidos desde los primeros grados por asignaturas y profesores distintos, orien-

---

2. También la primera de las dos secciones de la tesis de Cassani publicadas en *Humanidades*, "La enseñanza gramatical", parte de las reflexiones sobre el lenguaje que Croce postula en su *Estética*. A partir de la distinción crociana entre el momento primario, intuitivo o estético, que supone el conocimiento de lo particular, y el momento secundario, o lógico, que supone el conocimiento de lo general, Cassani legitima la introducción de los estudios gramaticales sólo en los años de la escuela secundaria. Cassani fue asimismo un importante lector de los escritos de Giovanni Gentile, cuyo *Sumario de pedagogía* prologó en la traducción publicada por El Ateneo de Buenos Aires en 1946.

tando, en último término, las tendencias literarias del estudiante y capacitándolo para desenvolverse en el mundo de las letras, del que no saldrá, no debe salir por lo menos, en el resto de su vida (Cassani, 1923: 287).

En principio, Cassani define los objetivos de la formación literaria en el marco de una esfera autónoma y necesaria en relación con la educación "práctica". En este sentido, el lugar en el que opera la formación literaria es, fundamentalmente, el lugar del espíritu y de la cultura, en la tradición del humanismo de Estado del siglo XIX:

La finalidad de su enseñanza [la enseñanza literaria], dirigida a formar la cultura literaria del estudiante, proveyéndole de las nociones *indispensables para la crítica y la exégesis de los textos y fijar un uso del idioma en estilo correcto*, la convierten en complemento necesario de la tendencia a la educación práctica, que no fomenta el desarrollo de la faz humanística del espíritu, ni el gusto por la belleza de la obra de arte (Cassani, 1923: 287).<sup>3</sup>

Desligada así del mundo de la práctica concreta y de una lógica pedagógica que pone el acento en la relación medios / fines, la enseñanza de la literatura se legitima en tanto opera en el plano de la fijación de los cánones de lectura (la crítica y la exégesis de textos a la que se refiere Cassani), así como en el plano de la corrección en el uso del lenguaje. Hay que leer esta crítica al pragmatismo educativo en un contexto como el del primer yrigoyenismo, cuando se plantea, desde los sectores medios representados por el radicalismo, la necesidad de revisar el discurso positivista y pragmatista que había orientado una porción considerable de la política educativa del período conservador, que concluye con la reforma de Carlos Saavedra Lamas. El texto de Cassani legitima, con instrumentos teóricos novedosos, una educación cuya eficacia es menos inmediata, aunque probablemente más incisiva y duradera.

## II

Uno de los aspectos de la educación literaria en la escuela secundaria de la época contra los que se pronuncia Cassani es la separación estricta entre un curso de

---

3. Las bastardillas son, en todos los casos, nuestras.

preceptiva literaria y un curso de historia de la literatura española y argentina, segmento que, de hecho, se reduciría en las escuelas medias argentinas al mero estudio de dos manuales: el manual de preceptiva, es decir, el manual de matriz retórica —entre los que se destaca, por su larga permanencia, los Elementos de teoría literaria de Calixto Oyuela, nombrado primer secretario perpetuo de la Academia Argentina de Letras en 1931—<sup>4</sup> en el caso del primer año, y “una historia de la literatura”, en el caso del segundo. Esta segmentación produce, según Cassani, una suerte de “cultura de diccionario”, análoga a la retórica abstracta y meramente formal que fundamentaba gran parte de la enseñanza literaria.

En contraposición al “formulismo abstracto”, la propuesta de Cassani se orienta hacia la fusión de la preceptiva y de la historia literaria sobre la base del énfasis en el acto *de lectura*. La concepción de lectura que predomina en el texto de Cassani se inscribe de manera manifiesta en los cánones de las teorías idealistas, sobre todo en la teoría que Croce plantea a lo largo de su producción teórica, a partir de la *Estética*. La lectura, desde esta concepción, es pensada no como un acto de mera recolección de un sentido que ya estaría dado en el texto mismo y que el lector debería desentrañar, sino como un acto de producción de sentido en el que intervienen dos subjetividades diferenciadas: el autor y el propio lector. La lectura será una lectura feliz o lograda en la medida en que el lector re-evoque y reconstruya en su propia subjetividad los rasgos de la subjetividad productora *contemporanzándola*. Ello implica pensar la lectura como el producto de la confluencia de los sujetos en un elemento espiritual común, que para Croce no es algo del orden de lo abstracto, sino el producto de una historia y de una tradición cultural compartida.

Para plantear las ventajas de esta concepción idealista de lectura, Cassani menciona polémicamente algunos antecedentes de propuestas de enseñanza de la literatura que también han puesto el acento en la centralidad del momento de la lectura, aunque esas propuestas se inscriban en líneas teóricas evidentemente contrapuestas a las suyas. Entre estas propuestas, Cassani destaca las lecturas escolares del *Quijote* desarrolladas por J. A. Ferreira en el Colegio Normal de La Plata, experiencia conocida en los ámbitos pedagógicos por su difusión entre 1908 y 1910 a través de los *Archivos de Pedagogía y de Ciencias Afines*.

En las publicaciones que surgen de esta experiencia, Ferreira enfatiza una concepción de lectura como contacto entre el alumno y los “grandes

---

4. Los Elementos de Oyuela fueron publicados por primera vez por la editorial Estrada en 1885. Se registran ediciones hasta mediados del siglo XX.

genios" a través de la mediación del profesor, privilegiando para ello la "gran obra" por sobre las "pálidas explicaciones e inocuos libritos", lo que lo conecta con la intención de hacer de la lectura concreta de textos literarios en castellano el centro de la formación literaria en las escuelas secundarias nacionales (Ferreira, 1908).<sup>5</sup> Cassani toma distancia de experiencias positivistas como las de Ferreira en la medida en que éstas implicarían la desarticulación de una idea orgánica de literatura, con argumentos similares a los que había esgrimido en su momento Giovanni Gentile en su crítica a la lectura excluyente del "gran texto" literario que resumiría el conjunto de una literatura nacional. Este tipo de lectura dejaría de lado las conexiones entre los textos y el estudio de su lugar en la configuración de una concepción histórica de literatura nacional.<sup>6</sup> En consecuencia, es preferible, desde un punto de vista que privilegia el desarrollo literario nacional como totalidad, el estudio de fragmentos de obras de diferente nivel y procedencia que, en su heterogeneidad, den cuenta de la complejidad misma del objeto literario. Afirma Cassani:

El error fundamental de este procedimiento [el de Ferreira], en el que también incurre Nelson, consiste en realizar toda la enseñanza a base de una obra sola, lo que no permite presentar los géneros fundamentales de la producción literaria y obliga, como ocurrió en este caso, a exigir un trabajo semanal sobre ellos, trabajo que por la circunstancia de ser puramente complementario, se hará, sin duda alguna, a base de manuales de

---

5. Las frases entrecomilladas se encuentran en la pág. 18 del artículo de Ferreira.

6. Giovanni Gentile plantea su concepción de enseñanza de la literatura en un artículo de 1904, "Per l'insegnamento della letteratura", publicado en la revista *La crítica* dirigida en Nápoles por Croce y principal órgano del neoidealismo. En este artículo, que reseña una edición aumentada y corregida del monumental *Manuale della Letteratura Italiana* de Alessandro D'Ancona y Orazio Bacci, Gentile postula, entre otras cosas, la necesidad de estudiar la literatura desde un punto de vista diacrónico articulado de manera orgánica, es decir, desde un punto de vista que enfatice las "ideas generales" y que permita dar cuenta de las conexiones entre diferentes obras y autores. Según Gentile, la historia de la literatura no debería ser en la escuela un objeto autónomo y autorreferencial. Por el contrario, debería ser concebida como "la historia de la civilización italiana reconstruida desde el punto de vista de su literatura" (cfr. Gentile, 1908). Las posiciones de Gentile -que en los años en que Cassani publicaba la segunda parte de su tesis estaba llevando adelante, como ministro de Instrucción de Mussolini, una profunda reforma del sistema educativo italiano (1922-1924)- influyeron fuertemente en la pedagogía espiritualista argentina. De hecho, Cassani, prologuista de la edición castellana de la *Suma de pedagogía del filósofo italiano*, califica esa reforma como "la más definida y completa que haya tenido lugar en el presente siglo" (Cassani, 1946: 7).

preceptiva o leyendo, muy de paso, los modelos que se aconsejan. El mismo autor ha cambiado el procedimiento, en los últimos años, por el de la lectura parcial de varias obras, en lugar de atenerse a una sola (Cassani, 1923: 289).

Según Cassani, la centralidad del momento de la lectura es la garantía del carácter inmanente de la historia en relación con la obra de arte. En este sentido, habría para Cassani una escisión entre la lectura de la literatura que se lleva adelante en función del conocimiento histórico, por un lado, y el abordaje inmanentemente histórico de la literatura que se desprende de la lectura entendida en términos de contemporización, por el otro. En efecto, si en relación con el conocimiento de la historia, la literatura, y sobre todo los “grandes exponentes literarios y artísticos en general” son pasibles de ser leídos “con fines de comprensión histórica”, e incluso es lícito hacer derivar de ellos el conocimiento que podemos llamar documental “de la lectura de tales obras”, la interpretación de la obra entendida en términos estrictamente idealistas supone la posibilidad de autoeducación del alumno en función de esas grandes obras. Concebida en estos términos, la lectura permite pensar la posibilidad de un abordaje de los textos literarios en el que el docente opera en el ámbito de la orientación y no de la imposición, “que tiene, cuando la cultura literaria es sólida, una escuela o un modo de ver y sentir determinado por sus inclinaciones estéticas, y no resiste a veces a formar prosélitos de sus doctrinas, tarea posible, dada la falta de orientación en que se toma al discípulo” (Cassani, 1923: 291).

Cassani insiste de este modo en uno de los puntos que reaparecerán frecuentemente a lo largo de sus diferentes intervenciones didácticas: la relación “espiritual” entre docente y alumno, relación que, en la tradición del actualismo gentiliano y de las tendencias ligadas con la llamada “Escuela nueva” se piensa en términos de saber construido, en acto, a través de esa misma relación.

### III

Una década después de la publicación de estos fragmentos de la tesis doctoral de Cassani, Pedro Henríquez Ureña afirmará que “no hay diferencia de forma entre la enseñanza literaria del colegio nacional y la de las escuelas primarias: una y otras se fundan en la lectura, en el conocimiento directo de los buenos autores” (Henríquez Ureña, 1978: 67).<sup>7</sup> En Cassani, sin embargo, esta centralidad de la lectura es pensada en función, también, de una concepción histórica

y sociológica de lo literario, una concepción que se pone en juego, sustancialmente, en la escuela secundaria. Si el objetivo de la escuela primaria es insertar al sujeto en un colectivo de pertenencia (la comunidad nacional), la escuela secundaria debería enfatizar el ámbito de la exploración y del descubrimiento de la propia subjetividad. Se trata, en todo caso, de pensar la lectura como una instancia no sólo de descubrimiento, sino también de formación de esa subjetividad, en términos de adecuación a una serie de valores estéticos, como el "buen gusto" o la "belleza", valores que se presentan en el discurso de Cassani como incuestionados. Así como el docente aparece como un orientador, como un conductor, como un educador en esos valores en última instancia ahistóricos, la lectura legitimada en el sistema escolar es, para Cassani, la lectura atenta a desentrañar "el fondo de vida, moral y material" que cada época histórica "deposita" en los textos.<sup>8</sup>

El modo de acceder a este "depósito histórico" es la lectura como re-producción, que Cassani piensa, sin citarlo de manera explícita, a partir de la estética de Croce y de la concepción de crítica como obra artística que el filósofo italiano hereda tanto de De Sanctis como de la crítica romántica alemana. Afirma Cassani:

En atención a que el juicio estético requiere previamente la reproducción de la obra juzgada en la conciencia del alumno, convendrá habituarlo a saber realizar tal reproducción con exactitud, para que pueda colocarse en el punto de vista del

---

7. El artículo de Henríquez Ureña fue publicado originalmente en Cuadernos de Temas para la Escuela Primaria, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Ecuación, 1930.

8. Esta capacidad de la literatura para funcionar como instancia de absorción y de sintetización de contenido simbólicos explica la preeminencia dada los estudios de lengua y literatura, preeminencia que Cassani subrayará en Didáctica general de la enseñanza media. Allí se afirma que los estudios literarios "son los contenidos que más acercan al estudiante a la visión del mundo interna, propio y ajena. Además ese mundo les es mostrado en las formas de la expresión oral y escrita más geniales y perfectas que ha logrado el hombre" (Cassani, 1965: 135). La literatura representa por ello una forma de conocimiento "más íntima y directa que la proporcionada por la psicología y demás ramas de la filosofía, porque los contenidos literarios añaden a los saberes razonados y demostrativos de los estudios filosóficos, los efectos educadores de la estimulación efectiva, el tono valorativo y las valoraciones personales. En lugar de conocer el mundo humano analizándolo desde afuera, la literatura hace que el alumno la conozca sintiéndolo y viviéndolo desde adentro. De ahí que los arquetipos fundamentales que él conoce por la vida literaria adquieran en su espíritu mayores influencias que las que observa en el campo de la psicología. Su fuerza llega a veces, a influir en la adopción de actitudes y normas de comportamiento" (Cassani, 1965: 135).

autor y rehacer, si fuese posible, el proceso desarrollado en él al escribirla, condiciones indispensables para ver con claridad y apreciar las bellezas de las expresiones (Cassani, 1923: 292).

La lectura es, entonces, ejercicio de re-evocación y de re-producción que conduce a la historia como desarrollo objetivo que se elabora, de una u otra manera, en la obra, y a la conciencia autoral como garantía última del sentido del texto. El discurso de Cassani se apropia, de esta manera, de los conceptos centrales de la estética neoidealista, casi diez años antes de la propuesta de Amado Alonso, a través de su lúcida lectura del idealismo italiano de Croce y de su "brazo" filológico alemán, sobre todo de la escuela de Karl Vossler (a quien, en el texto aquí analizado, cita en nota el propio Cassani como "Wossler").

Sin embargo, la operación teórica que Cassani plantea en su tesis no se reduce a la incorporación de un punto de vista estrictamente idealista. En efecto, a estos elementos teóricos de matriz crociana el pedagogo añade, a partir de la necesidad de "reintegración" en los contextos de creación de las obras, los "elementos de las disciplinas históricas" según el método progresivo y totalizante expuesto por Rojas en la *Historia de la literatura argentina*, que se termina de publicar en 1922, tan sólo un año antes de la publicación del fragmento de la tesis de Cassani al que aquí nos referimos. Al idealismo, que por entonces gozaba de un prestigio considerable entre los críticos y los historiadores del arte y de la literatura, Cassani añade una elaboración intelectual, la de Rojas, de evidente matriz nacional, que había anticipado en textos de intervención política como *La restauración nacionalista*, de 1909, la necesidad de pensar la eficacia de las humanidades como mecanismo de conformación de una comunidad nacional orgánica. Con la introducción de esta perspectiva nacional, la centralidad de la lectura propugnada por Cassani se legitima en un objeto teórico no sólo atento al espiritualismo culturalista de Croce, sino a los aportes concretos de las disciplinas históricas, que permitirían "evocar el momento histórico y el momento geográfico de la producción de la obra" (Cassani, 1923: 293).

#### IV

La intervención de Cassani propone así un despliegue del objeto literatura en la forma de una "historia literaria", para lo que reelabora en clave evolucionista uno de los puntos más críticos de la concepción idealista de obra de arte plan-

teada por la estética de Croce: la multilinealidad y la inconmensurabilidad de los procesos culturales. En este sentido, la disciplina debería privilegiar los "asuntos que hegemonizan la producción de una época de un ciclo determinado", los temas "que llegan a un período culminante seguido de una época decadente, por agotamiento o por transformación de la sensibilidad del medio" (Cassani, 1923: 293).

La normalización del objeto literario no se limita en Cassani a la reintroducción de contenidos evolucionistas, sino que involucra su concepción de la lectura escolar como crítica. En efecto, si, en principio, retomando explícitamente el planteo de Francesco De Sanctis, la crítica es definida por Cassani como "obra de arte", y, en consecuencia, como un acto de libertad creativa (un acto del orden de lo intuitivo y de lo expresivo, como no se cansará de repetir Croce), a lo largo del texto se postulan algunas actividades tendientes a producir una lectura orientada por el profesor. Así, Cassani propone una práctica de la enseñanza literaria que incluya elementos que permitan una reapropiación regulada de los textos literarios, como el cuestionario, la "observación preceptiva", el "análisis de las figuras de estilo, de la relación del contenido con el asunto", la contemplación de

los sentimientos y emoción estética, aumentando las dificultades en relación con el adelanto de los cursos y evitando en lo posible el interrogatorio al detalle, para dejar la mayor libertad posible de juicio y de ejercitación de aptitudes (Cassani, 1923: 291).

Se trata de una literatura, que, recordemos, para Cassani funciona como el lugar de síntesis de los estudios realizados a lo largo de la escuela, normalizada por la historia: arraigada, en la estela abierta por Rojas, en un territorio, en un desarrollo histórico y en una comunidad nacional de individualidades aunadas. Son estos los elementos ideológicos que garantizan la unidad no sólo de la obra sino del conjunto de la literatura por los que la obra coincide no con las abstracciones de la retórica, sino con la verdad autoral.

En ese lugar teórico, también, se dirime, muy genéricamente, el canon literario escolar, que debería dejar de lado expresiones juzgadas como inauténticas desde el punto de vista del nacionalismo cultural, como las de los clásicos del Siglo de Oro, en favor de los momentos de autenticidad registrados por Rojas, quien, cuando se publica este texto de Cassani, ocupa un lugar central en el campo intelectual argentino:<sup>9</sup>

---

9. En 1923 Rojas recibe el Premio Nacional de Literatura, y es por ello homenajeado oficialmente por las revistas *Inicial* y *Nosotros*. Recordemos además que entre 1921 y 1924 Rojas fue deca-

La interpretación realizada por Rojas busca el carácter esencial del género poético, en la efusión del verdadero estado del alma del autor al que previamente ha presentado en su medio y su cultura, cuidando el desecamiento de toda expresión reflexiva de emociones falsas, tan frecuentes, por ejemplo, en los clásicos sobredichos [es decir, en los clásicos del Siglo de Oro] (Cassani, 1923: 294).

Esta afirmación de Cassani es difícilmente compatible con el discurso hispanista más rígido, que ve en la literatura del Siglo Oro el centro de las lecturas escolares. La hegemonía de este espiritualismo abierto a elementos procedentes del discurso hispanista se configurará en la Argentina sobre la base de la reforma de los planes de estudio de la década de 1930. En esta reforma ocuparán un lugar determinante pedagogos como el propio Cassani, filósofos como Juan Terán, filólogos y estudiosos de las literaturas hispánicas como el dominicano Pedro Henríquez Ureña y el español Amado Alonso, etc. Los trabajos de las diferentes comisiones estuvieron presididos por Juan Mantovani.

El documento donde se plantea de manera más contundente el triunfo de las posiciones que desde fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX propugnaban un hispanismo de corte historicista como instancia de formación de un sujeto político nacional es la introducción a los planes de la reforma redactada por Mantovani en 1934. Estos planes vuelven a plantear, en la herencia de La restauración nacionalista, un lugar central para las humanidades, y, fundamentalmente, para la Historia y para la Literatura.

Para Mantovani, las humanidades funcionan fundamentalmente como instancia de transformación de los sujetos en comunidad nacional, entendida como una totalidad que determina todos los componentes que la integran.<sup>10</sup> Las disciplinas humanísticas son postuladas como instancias básicas de conformación de la identidad nacional, lo cual supone el triunfo de los planteos alarmistas contra la heterogeneidad inmigratoria lanzados por Gálvez, por Rojas o por

---

no de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y rector de esta entre 1926 y 1930. Fernando Devoto (2006) ha señalado el lugar determinante de Rojas como crítico, profesor y organizador de la cultura en los años veinte, así como su cercanía a algunas posiciones yrigoyenistas, como el americanismo, el populismo y el rescate de la simbología federal.

10. Leemos al respecto en *La educación y sus tres problemas*: "Así como la cultura convierte al individuo en persona mediante un proceso de espiritualización transubjetiva, el pueblo se transforma en nación cuando han logrado desenvolver sus posibilidades espirituales" (Mantovani, 1981: 98-99).

Lugones en torno al Centenario, planteos que reaparecen con fuerza en el discurso de Mantovani:

Pocas veces como ahora —leemos en el mensaje del Ministro Manuel de Yriondo al presentar las conclusiones de la asamblea de profesores de Castellano, Historia y Geografía argentinas e Instrucción Cívica de 1933— es tan necesario la aplicación de este concepto [“despertar” en el “espíritu” del estudiante el “sentimiento de nacionalidad” y la “preocupación por los problemas argentinos”], perplejos ante la actual crisis del mundo —económica y moral [...]. [Los alumnos] se muestran particularmente dispuestos a *recibir sin crítica ni reflexión las más extrañas y nocivas influencias*. El remedio eficaz contra estos males es poner al alumno en contacto permanente y directo con los antecedentes históricos, jurídicos y literarios de la sociabilidad argentina; así llegará a la comprensión de los valores y problemas que le son propios (Mantovani, 1935: 217).

En lo que se refiere específicamente a la enseñanza de la lengua y de la literatura, los resultados de la comisión insisten en los dos aspectos centrales en la conformación de una representación nacional de literatura. Por un lado, el Plan de Lecturas que se propone en el informe de Mantovani insiste en la inserción de autores argentinos que, se presupone, inspirarán en los alumnos “amor al suelo y a las tradiciones” (Mantovani, 1935: 223). Mantovani plantea de este modo una fundamentación territorial de lo literario. Al mismo tiempo, el pedagogo rechaza, como en el hispanismo finisecular de Oyuela, la lectura de textos literarios traducidos, “buscando sólo en la Literatura Argentina, Española y Americana los motivos para lecturas y ejercicios” (Mantovani, 1935: 224). Se retoma en el discurso de Mantovani la necesidad de anclar lo literario en una concepción homogénea y pura de lengua nacional, articulada con un discurso que se sustenta en la oposición entre lo auténtico, original y arraigado, por un lado, y lo falso, lo extraño, la copia (categoría en la que quedan insertas las traducciones), por otra. Se legitiman así los valores del discurso hispanista, reintroducido en el Buenos Aires de los años veinte por el sacerdote español Zacarías de Vizcarra,<sup>11</sup> y apuntalado en esos mismos años por varios acontecimientos. Uno de los más importantes es sin duda la presencia del teórico del tradiciona-

---

11. Señalamos como un acontecimiento importante la publicación en Buenos Aires en 1926 del artículo “La Hispanidad y su verbo”, en el que afirma de manera tajante que la hispanidad no es un concepto racial.

lismo hispanista Ramiro de Maeztu, ligado con Rojas desde la época del viaje a Europa del que surge La restauración nacionalista, en el cargo de embajador en Buenos Aires del gobierno de Miguel Primo de Rivera. En Buenos Aires, donde establece relaciones con jóvenes intelectuales nacionalistas como César Pico, los hermanos Irazusta y Ernesto Palacio, Maeztu redacta una parte considerable de los ensayos que integran el volumen Defensa de la *hispanidad* publicado en Madrid en 1934, el mismo año en que Mantovani redacta el texto al que nos estamos refiriendo en este artículo. La reflexión de Maeztu resulta especialmente importante para el problema que aquí abordamos en este artículo en la medida en que piensa la unidad del mundo hispanoamericano en términos expresamente de comunidad:

Todos ellos—dice de Maeztu refiriéndose a los pueblos hispanoamericanos— conservan un sentimiento de unidad, que no consiste tan sólo en hablar la misma lengua o en la comunidad del origen histórico, ni se expresa adecuadamente diciendo que es de solidaridad, porque por solidaridad entiende el diccionario de la Academia una adhesión circunstancial a la causa de otros, y *aquí no se trata de una adhesión circunstancial, sino de una comunidad permanente* (Maeztu, [1934] 1986: 26).

Otro acontecimiento a tener en cuenta para pensar la conformación del hispanismo culturalista en la Argentina es el discurso el 12 de octubre del mismo año 1934, en el marco del Congreso Eucarístico, del arzobispo de Toledo y Primado de España, Isidro Gomá Tomás, discurso en el que se afirma la igualdad entre Hispanismo y Catolicismo, la necesidad de unión de España y las naciones hispanas a través del “espíritu católico” y la centralidad de la raza como elemento espiritual que unifica elementos religiosos y culturales (Quijada, 1985: 85).<sup>12</sup> En el ámbito institucional, es necesario destacar la fundación en 1931 de la Academia Argentina de Letras. Nacida como filial argentina de la Real Academia de la Lengua, la institución contaba entre sus objetivos manifiestos la preservación de la unidad lingüística de las naciones de habla castellana y la jerarquización de la producción literaria que más se adecuara a ese propósito eminentemente político.

---

12. El discurso de Gomá y Tomás en Buenos Aires fue publicado como apéndice de Defensa de la Hispanidad de Maeztu.

V

Con todo, a diferencia de posiciones que acentúan los elementos de continuidad ligados con la religión y con la raza, Mantovani propugna una visión atenta a la continuidad entre la Argentina y el resto de las naciones americanas sobre la base de una historia y de una tradición democrática compartida, una tendencia que se irá profundizando a medida que las tendencias fascistas se consoliden en el escenario internacional. Así, en 1941, en plena Segunda Guerra Mundial, en una serie de conferencias en la Universidad de Tucumán, afirma Mantovani que, en contraposición a la belicosidad europea,

la paz de América debe perpetuarse mediante una continua empresa de espiritualización y cultura en cuyo desenvolvimiento alcanza la escuela una misión extraordinaria (Mantovani, 1981: 108).

En los años treinta, esta confianza en la misión civilizatoria de la escuela se afirma sobre el fondo de lo que se percibe como una crisis. Como gran parte de las discusiones en torno al estatuto y al contenido de los estudios secundarios de la primera mitad del siglo XX, Mantovani parte de la constatación de la “decadencia” de los estudios tradicionales. En todo caso, se trata, según Mantovani, de pensar soluciones específicas para las distintas realidades nacionales. Cada plan de estudios debe pensarse como una respuesta históricamente determinada, como una entidad que nunca es definitiva sino que, por el contrario, es producto de una específica “concepción del mundo” que debe ser explicitada y asumida por el conjunto de la comunidad educativa. En consonancia con ello, los planes de estudio deberían fundarse en una tradición nacional y no ser meros “transplantes del hombre futuro” de Europa o Norteamérica a la Argentina:

Todas las doctrinas pedagógicas que hasta ahora han dominado en el país se limitaron a transplantarnos de Europa y Norteamérica un ideal de hombre futuro, vigente allá por esa época. Así se elaboraron los planes de estudio humanistas clásicos, después cientificistas, positivistas, utilitaristas y enciclopedistas. Pero no se interrogaron sobre el tipo de hombre que necesita el país, el nuestro, dentro de quince años, aunque la orientación de toda reforma de planes en la Argentina deba apoyarse precisamente en ese tipo (Mantovani, 1935: 123).

El objetivo del proyecto de Mantovani es la imposición de un programa de estudios enraizado –en la tradición del historicismo encarnado en las grandes intervenciones de Rojas– en un territorio, una historia y en una colectividad:

Se trata de formar al hombre, no en abstracto, sino concretamente, el hombre de este medio geográfico e histórico, el hombre de *hoy* y de *aquí*, sin restarle ese sentido ecuménico que tiene toda formación humana [...]. Se trata de formar un hombre en cuyas cualidades el rasgo de argentino sea esencial y determinado (Mantovani, 1935: 223–224).

Es allí, en la *colectividad histórica argentina*, donde se encuentra la garantía de la continuidad de un determinado “tipo de hombre nacional”. En este aspecto, el sintagma “colegio nacional” es desplegado por Mantovani en un sentido que privilegia lo “preciso” y lo “profundo”, cualidades que garantizan su eficacia política. En efecto, es en esas escuelas, según Mantovani, donde “se elaboran las condiciones esenciales de nuestro pueblo y se prepara la nacionalidad” (Mantovani, 1935: 229).

## VI

La “concepción del mundo” que Mantovani, en la herencia de Dilthey, explicita en estas páginas remite a un humanismo capaz de funcionar como alternativa al hombre tecnificado, al “hombre económico-progresista” en el que ha puesto el acento la escuela argentina desde el momento mismo de su constitución, sustentada en un discurso que privilegiaba la utilidad y la aplicabilidad de los estudios:

Nuestro país precisa constituirse en comunidad definida, y esa comunidad deberá elaborar una determinada concepción del mundo, propia y específica de ella. *Tal es la dirección a que tiende toda la historia argentina, y que podríamos llamar su tradición. Arraigando en ella, este proyecto de planes continúa la línea de la tradición*, como los planes utilitaristas a su hora, cuando el país necesitaba urgentemente profesionales y técnicos. Hoy el país precisa hombres de plenitud humana. Hombres cultos. Sostuve en un trabajo reciente que ese es el problema educativo actual. Formar hombres totales, completos, de *vida plena* (Mantovani, 1935: 125).

Planteado en estos términos totalizantes, el plan propuesto por Mantovani privilegia el estudio de las humanidades modernas como instancia de formación del adolescente insertado en la escuela media en función de la formación de una "comunidad nacional" futura entendida como una comunidad de hombres "plenos".

En principio, esta comunidad de cultura se presenta como forma de superar una carencia presente. La comunidad es, en efecto, algo de lo que se carece, un vacío que deberá ser llenado por la acción de la escuela:

No constituimos una comunidad en sentido estricto. Este proyecto de planes, como alguno intentos de otra época, contribuirá a modificar ese estado de cosas, porque establece un ciclo inferior, común a todos los adolescentes que cursen la enseñanza media —en el que formarán una formación casi idéntica, por el trato permanente con los mismos problemas—, y porque se intensifica el estudio del castellano y de la historia, convertidas junto con un idioma vivo, en las materias eje de la enseñanza media (Mantovani, 1935: 124).

Como resultado fundamentalmente de la heterogeneidad inmigratoria, tampoco hay según Mantovani algo tal como una modalidad cultural identificable como propia del "ser nacional": "No poseemos una cultura propia", es el diagnóstico que se desprende del informe de Mantovani. En consecuencia, este constituirse de la comunidad en términos de pertenencia a una "concepción del mundo" propia se sustenta en una concepción de la educación como formación de los sujetos, como actividad que supone la transformación del individuo en una entidad capaz de articularse en comunidad. Esta transformación se plantea como una transformación guiada, como el objeto de un *e-ducare* regulado por una instancia objetiva, preformada, a la que Mantovani denomina *colectividad*:

La adolescencia, como una de las etapas de la vida, tiene su método pedagógico propio, el formativo. Se educa un niño, se forma un adolescente. Formar quiere decir modelarlo para que él sea otro, formar para algo, según el ideal de la colectividad. Pero formar quiere decir también transformar el de antes, desenvolver éste en el ahora, a fin de que sea propiamente él. Que esté formado significa que un adolescente sea cabal y enteramente adolescente. Así como sería absurdo que un plan de estudios primario figuraran materias rigurosamente científicas, uno de enseñanza

media –en su ciclo inferior, que es el genérico, pues sus ciclos superiores son específicos– no debe contener otras asignaturas que las formativas (Mantovani, 1935: 126).

En el esquema opositivo desplegado por el discurso de Mantovani, las disciplinas humanísticas modernas son instrumentos que posibilitan el equilibrio entre el individuo y la colectividad en la medida en que operan en el plano de lo que denomina “verdadera antinomia de la enseñanza media”, enseñanza tensionada entre los “intereses del país”, por un lado, y las “exigencias del educando”, por el otro.

El humanismo moderno se inscribiría, según explicita Mantovani, en la tradición del humanismo renacentista italiano y de la *Bildung* alemana: formar no en el plano de la abstracción enciclopedista para la que todas las asignaturas se ubican en un plano ideal de equivalencia, ni tampoco hacerlo en el plano de los intereses profesionales particulares que pierden de vista los intereses comunes de la colectividad, sino en el plano de la “vida plena”, es decir, en un plano que permite “ver al *hombre*, la personalidad completa del hombre, y no el profesional, o el político, o el técnico” (Mantovani, 1935: 127). No se trata, en consecuencia, de plantear el campo de las humanidades modernas como un campo desinteresado y desligado de las problemáticas contemporáneas, sino, por el contrario, de pensar a las humanidades como “las” instancias centrales, de una formación, en palabras de Mantovani, en la “dirección científico–espiritual” que necesita un país cuya cultura, cuya visión del mundo se encuentra en formación.

## VII

En la sección del informe de Mantovani dedicada a presentar los trabajos de la subcomisión de lengua y literatura se reitera la tensión entre lo individual y lo social, extremos entre las que debería operar, como una suerte de entidad mediadora, la formación:

*Es necesario encarar esta enseñanza desde un doble punto de vista: el social, indispensable en un país en formación inmigratoria como el nuestro, y el formativo, según el cual la cultura idiomática viene a ser una gimnasia del espíritu. Dadas las relaciones entre pensamiento y lenguaje, el estudio del idioma es, sin duda, a mi juicio, la disciplina de mayor poder formativo. El primer aspecto apunta al nexo social que crea el estudio a con-*

ciencia de un idioma común; y el segundo, al hábito que debe fomentarse en el adolescente de expresar con claridad y expresión sus ideas (Mantovani, 1935: 130).

Lo que produce el desarrollo de la subjetividad del alumno es el reconocimiento en una entidad colectiva identificada con un “nosotros” (“nuestra” cultura, “nuestra” historia, “nuestro” idioma) desplegado en términos de unidad y de homogeneidad cultural y lingüística. Lo que da coherencia a la propuesta pedagógica de Mantovani es el peso puesto en una homogeneidad potencial presupuesta en el pueblo, que se transforma en una colectividad homogénea a través de la mediación institucional del sistema escolar.

El proyecto sobre Lengua y Literatura enseñable parte del presupuesto de que las tensiones constitutivas de la realidad nacional argentina se resolverán en la unidad del objeto lingüístico, una unidad que el discurso de Mantovani al mismo tiempo presupone (“idioma común”), pero que al mismo tiempo funciona como meta de la instrucción lingüística y literaria escolar. Esta unidad social del objeto lingüística es respetada desde un punto de vista pedagógico en la medida en que la lengua se aborda cíclicamente, siguiendo el criterio didáctico que parte de lo más conocido y lo que se considera más sencillo para el alumno. Al mismo tiempo, el proyecto legitima la clausura lingüística de la literatura escolarizada, desplegada en el *continuum* entre la producción española, argentina y americana, un continuum que comienza a plantearse con fuerza en las últimas décadas del siglo XIX (Terán, 1992; Bertoni, 2001) y que presenta a lo largo del siglo XX varios momentos de inflexión, como el Centenario o los años treinta. En este aspecto, sin embargo, el programa parece privilegiar el recorte histórico por sobre el recorte nacional, en la medida en que propone.

separar el estudio de las literaturas castellana, americana y argentina en cursos especiales, que examinen el fenómeno literario en su evolución histórica. Dada la cultura idiomática ya adquirida, podrán así estudiarse mediante el análisis crítico las obras literarias. Debido a su amplitud, se ha dividido el estudio de las literaturas española, americana y argentina en dos cursos de 3 horas semanales cada uno, que abarcan, el primero (5to. año) desde los orígenes hasta el romanticismo y el segundo (6to. año) hasta nuestros días. Un criterio similar se sigue, con provecho para la enseñanza, en el Colegio Nacional de la Universidad de Buenos Aires (Mantovani, 1935: 132).

El proyecto de Mantovani no sólo implica mantener la clausura lingüística en el estudio de la literatura en los años superiores, sino que propone un abordaje de los textos literarios como zonas de condensación de un estilo y de una época, lo que revela un acercamiento del pedagogo a las posiciones de la estilística y de la filología sostenidas por Amado Alonso, que, recordamos, formó parte de las comisiones que intervinieron en el proyecto de reforma. Ello supone poner el énfasis en las categorías de obra, de estilo y de expresión, en la línea del historicismo y de la estilística de fuerte cuño idealista.<sup>13</sup> Se trata, como en Cassani o como en Henríquez Ureña, de "ponerlos [a los alumnos] en contacto vivo, ya lo sabemos, con las grandes obras, con la literatura genuina, la que es como planta perfecta, de flor lozana y de fruto sazonados, enseñando a conocer donde hay exceso y vicio de hojarasca" (Henríquez Ureña, 1978: 73), pero también de orientar la lectura hacia la formación de una comunidad de visión y de destino: hacia una colectividad nacional que, al mismo tiempo de presentar, en la estela de los planteos teóricos de Henríquez Ureña, la búsqueda de "nuestra expresión", participa de los valores de la cultura hispánica.

## Palabras finales

Las intervenciones de Cassani y de Mantovani que hemos indagado en este artículo permiten dar cuenta de la continuidad del humanismo nacionalizante de

---

13. En efecto, entre las recomendaciones de Mantovani reaparece el ya clásico rechazo de la retórica y de la poética como "teoría literaria" separada del estudio de la obra literaria. Asimismo, se enfatiza que "la literatura implica el estudio de los grandes autores con método estilístico e histórico, a fin de que el adolescente comprenda no sólo el texto sino el espíritu de la época, y que el profesor informe a los alumnos sobre el carácter de nuestro idioma en los períodos principales" (Mantovani, 1935: 132). Cfr. al respecto las famosas palabras de Amado Alonso en un artículo de 1940: "En 1935, el Ministerio de Instrucción encargó a comisiones de especialistas, asesoradas por Inspectores de Segunda Enseñanza, la preparación de nuevos programas para todas las asignaturas, los cuales entraron en vigor en 1936. La comisión desdobló la literatura en dos cursos, uno de española y otro de americana y argentina. *Esto se hizo desalojando el curso de Retórica, pues la Argentina era un país, no sé si el único de su categoría en el mundo, que en 1936 enseñaba Retórica en sus establecimientos secundarios*" (Alonso, 1940: 235). En un sentido similar se expresaba unos años antes Pedro Henríquez Ureña: "Hay estorbos todavía, en las más de nuestras escuelas secundarias, para la enseñanza útil de la literatura: el tiempo que se dedica a la preceptiva, nombre nuevo, de apariencia inofensiva, detrás de la cual se esconde la vieja retórica. ¿Dónde está el mal? *Está en que la asignatura es inútil, porque la retórica se basa en el supuesto de que el arte, la creación de la belleza, puede someterse a reglas, reducirse a fórmula. Y el supuesto es falso*" (Henríquez Ureña, 1978: 67).

Rojas y de la concepción culturalista e historicista de literatura asociada con esa opción humanista. En efecto, en los textos de ambos pedagogos —quienes suelen ser inscriptos por los historiadores de la educación argentina, no sin cierta oscilación, en el “liberalismo espiritualista laico” o en el “espiritualismo antipositivista”— los contenidos de la concepción idealista de los estudios lingüísticos y literarios se articulan con una concepción eminentemente política y evolutiva de literatura, en la tradición del historicismo postulada por Rojas en *La restauración nacionalista*. Asimismo, en el discurso pedagógico espiritualista en el que se insertan las intervenciones de Cassani y de Mantovani, la literatura, junto con la historia nacional, operan políticamente en un doble registro. Lo hacen brindando una serie de soluciones teóricas que permiten fijar o normalizar las lecturas que se consideran correctas de los grandes textos literarios de la tradición nacional. Lo hacen también como las herramientas adecuadas para la conformación de un sujeto político en el que lo individual se aúna con lo colectivo.

En otras palabras, las disciplinas humanísticas se piensan como herramientas eficaces para la construcción de lo que, con Roberto Esposito, podemos pensar como una *comunidad fusional intersubjetiva*. Es la idea de comunidad como “propiedad” de los sujetos (Esposito, 2003: 22), como un predicado que los califica como pertenecientes a un mismo conjunto y como poseedores de un conjunto de bienes simbólicos compartidos. Esa idea de comunidad se identifica con valores y con tradiciones entendidas como propias y con un territorio que oscila, sobre todo en el caso de Mantovani, entre lo estrictamente nacional, lo continental y lo hispánico. Se trata, asimismo, de una noción de comunidad que puede pensarse como la concatenación de subjetividades aisladas en un todo orgánico que es, al mismo tiempo, más abarcativo, superior y axiológicamente mejor que la mera individualidad: un objeto social plástico, pasible de intervenciones forjadoras por parte del Estado. El fin de la formación es, a partir de esta idea plástica de comunidad, la construcción de una colectividad nacional futura, moldeada por la lectura de los grandes nombres y obras de la literatura hispana, de la que la literatura argentina es considerada parte legítima.

Por último, mientras en 1923 Cassani interviene en un espacio estrictamente académico, Mantovani, una década después, lo hace con las prerrogativas propias de un funcionario de gobierno. En este desplazamiento institucional, el espiritualismo se transforma en una construcción discursiva hegemónica, de Estado, en la que se articulan elementos del nacionalismo institucionalizante, heredado de Rojas, del idealismo filosófico y del hispanismo que acentúa las continuidades históricas y lingüísticas entre las diferentes naciones hispanoamericanas.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, A. (1940): "De enseñanza. Los nuevos programas de Lengua y Literatura", en *Revista de Filología Hispánica*, t. II, Buenos Aires, Instituto de Filología Hispánica.
- Bertoni, L. A. (2001): *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, FCE.
- Cassani, J. (1921): "La enseñanza gramatical", en *Humanidades*, t. II, La Plata.
- (1923): "La enseñanza de la literatura en el ciclo secundario", en *Humanidades*, t. IV, La Plata.
- (1946): "Prólogo" a G. Gentile, *Sumario de pedagogía como ciencia filosófica*, Buenos Aires, El Ateneo.
- (1965): *Didáctica de la enseñanza media*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Dalmaroni, M. (2006): *Una república de las letras: Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- Devoto, F. (2006): *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Esposito, R. (2003): *Communitas. Origen y destino de la comunidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Ferreira, J. A. (1908): "Sobre *El Quijote*. Un programa de castellano para el próximo curso de 1908", en *Archivos de pedagogía y de ciencias afines*, t. IV, n° 10, La Plata.
- Gentile, G. (1908): "Per l'insegnamento della letteratura", en *Scuola e filosofia. Concetti fondamentali*, Palermo, Sandron.
- Henríquez Ureña, P. (1978): "Aspectos de la enseñanza literaria en la escuela común", en Ángel Rama y Rafael Gutiérrez Girardot (comps.), *Utopía de América*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- Maetz, R. de (1986): *Defensa de la hispanidad* [1934], Buenos Aires, Thau.
- Mantovani, J. (1935): *Memoria presentada al H. Congreso de la Nación por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Departamento de Instrucción Pública*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- (1981): *La educación y sus tres problemas*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Puiggrós, A. (dir.) (1992a): *Historia de la educación en la Argentina*, vol. II., *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. (1992b): "La educación argentina desde la reforma de Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión", en A. Puiggrós (comp.), *Escuela, democracia, orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna.
- Quijada, M. (1985): *Manuel Gálvez. 60 años de pensamiento nacionalista*, Buenos Aires, CEAL, 1985.

Diego Bentivegna

Sloterdijk, P. (2000): "Reglas para el parque de lo humano. En respuesta a la Carta sobre el humanismo", en *Confines*, nº 8, Buenos Aires.

Solari, H. (1991): *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós.

Terán, O. (1992): "El dispositivo hispanista", *Actas del III Congreso Argentino de Hispanistas*, Buenos Aires, Instituto de Filología, UBA.