

## La formación retórica de la elite criolla en la etapa de construcción del Estado Nacional

Elvira Narvaja de Arnoux<sup>1</sup>

En el período posterior a las revoluciones democráticas y, en nuestro caso, a las guerras de la Independencia fue necesario ampliar el número de letrados que pudieran hacerse cargo de las tareas que los nuevos Estados requerían y participar en la puesta en marcha de las instituciones representativas. Miembros de la elite criolla formada durante la colonia debían encargarse de la educación de los jóvenes y elaborar planes de estudio y materiales didácticos que respondieran a las necesidades de la sociedad nacional. Retoman, entonces, en los cursos preparatorios a la Universidad que darán lugar a los colegios secundarios, la enseñanza de la retórica, que desde el siglo XVI figura en los programas de los colegios, en Europa primero y luego en América, y que va a desaparecer como tal a fines de siglo XIX (aunque reaparezca con otras designaciones en el ámbito educativo en el último tercio del siglo XX). A lo largo de las casi seis décadas que van desde la etapa de la Revolución a la de la Organización Nacional, en la cual se implementa la primera red de colegios secundarios, se pueden observar tanto las distintas propuestas en relación con la formación de la elite como la orientación hacia los estudios literarios que, finalmente, va a dominar cuando ingresen a este nivel educativo nuevos sectores sociales.

Este trabajo se inscribe en el marco de una reflexión sobre cómo los instrumentos lingüísticos intervienen en la conformación de las subjetividades estatales. En diferentes ocasiones analicé las gramáticas escolares, sus vacilaciones primeras en la constitución del género y las tensiones entre las

---

<sup>1</sup> Directora de la Maestría en Análisis del Discurso de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En dicha universidad es profesora titular de Semiología, Lingüística Interdisciplinaria y Sociología del Lenguaje. Es responsable de la sede argentina de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura y tiene una amplia experiencia en la formación de becarios y tesistas. Ha dictado conferencias y seminarios en universidades nacionales, latinoamericanas y europeas sobre temas de Glotopolítica, Análisis del Discurso y Pedagogía de la Escritura.

fuentes seleccionadas, las condiciones de circulación de estos textos y las representaciones del sujeto escolarizado (Arnoux, 2008, 2012 y 2013). En este caso, retomando resultados de trabajos anteriores (Arnoux, 2008; 2010; Arnoux y Blanco, 2004) e interrogando otros materiales consideraré la serie de textos didácticos dedicados a lo que globalmente podemos considerar como enseñanza de la retórica en el nivel medio en la etapa señalada. Abordaré, particularmente, la permanencia del programa retórico, las diferentes opciones y tendencias que el tratamiento de las fuentes permite reconocer y algunos aspectos pedagógicos.

### **Consideraciones sobre el corpus abordado y el estudio de series textuales**

Los textos analizados son, en primer lugar, los cursos de Filosofía que dictaron Juan Crisóstomo Lafinur (1938 [1819], en el Colegio de la Unión del Sud creado por Juan Martín de Pueyrredón en reemplazo del Colegio de San Carlos; Juan Manuel Fernández de Agüero (1940 [1822-1827] y Diego Alcorta (2000 [1827-1842]) en la Universidad de Buenos Aires, fundada en 1819 y que comienza a funcionar en 1821. A estos cursos asistían los alumnos del Colegio de Ciencias Morales (que sustituyó al establecimiento anterior, el de la Unión del Sud). El único editado por la Universidad de Buenos Aires en la época rivadaviana fue el curso de Fernández de Agüero, las otras dos publicaciones fueron posteriores y derivan en general de apuntes de los estudiantes<sup>2</sup>. Consideraremos también el *Curso de Bellas Letras* (1845) de Vicente Fidel López, antiguo alumno de Diego Alcorta, texto destinado a las clases que dictaba en el Instituto Nacional, colegio secundario creado en Chile en 1813, cuyo plan de estudios fue modificado en 1832 con la participación

---

<sup>2</sup> Respecto del texto de Lafinur, Delfina Varela Domínguez de Ghioldi (1938: 9) señala que «Trátase de un manuscrito registrado en la Biblioteca Nacional bajo el número 0077. [...] Un fragmento fue publicado por primera vez en 1868 por el rector de la Universidad de Buenos Aires, don Juan María Gutiérrez. Hoy, por primera vez se publica íntegramente.

El manuscrito es copia hecha –en parte por Gutiérrez, en parte por copista desconocido– sobre un cuaderno de apuntes de clases perteneciente a Ruperto Godoy, discípulo y amigo de Lafinur».

El curso de Alcorta se publica por primera vez en los *Anales de la Biblioteca*, tomo II (1918). En el estudio introductorio, que se incluye en la edición que consultamos, Paul Groussac (2000:13) afirma que se imprimen las lecciones de filosofía que «el doctor don Diego Alcorta dictó, desde el año 1827 hasta su muerte (1842) en la Universidad de Buenos Aires».

de Manuel Montt, futuro presidente de la nación. Atenderemos, asimismo, al «Método de composición literaria» de Augustin Pellissier, incluido en los *Trozos selectos de Literatura* de Alfredo Cosson (1871, 3<sup>o</sup> edición). Este último, que había emigrado con Amadeo Jacques de Francia después de la revolución de 1848, traduce el texto citado y elabora la antología para sus clases en el recién creado Colegio Nacional de Buenos Aires (1863). Y, finalmente, integrarán la serie estudiada las *Lecciones elementales de Retórica y Literatura* (1875 [1867]) y las *Lecciones elementales de Literatura* (1879) de Julio Rodríguez escritas para sus alumnos del Colegio Monserrat de Córdoba<sup>3</sup>.

No consideraré el momento en que la red de colegios ya está consolidada y a los nacionales se agregan la Escuela Normal (1870), la de Comercio (1890) y el Colegio Industrial (1898) sino la etapa inicial, que corresponde al tramo que va, como señalé, desde la primera década revolucionaria a los comienzos de la Organización nacional. Los destinatarios son los miembros de la elite que asumirán la responsabilidad política de dirigir los destinos de sus respectivos países luego de la Independencia, con los avatares propios de cada situación nacional, y que no solo deben estar en condiciones de tomar la palabra en público sino también de fundamentar por escrito la toma de decisiones y de construir los imaginarios nacionales que acompañan la afirmación del Estado. La intervención de Manuel Montt en la reforma del plan de estudios del Instituto Nacional y la de Bartolomé Mitre en la creación del Nacional de Buenos Aires y de colegios nacionales en otras provincias (Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan y Salta) evidencia la importancia que reviste para el Estado este nivel de enseñanza en el cual la Retórica será todavía esa «técnica privilegiada [...] que permite a las clases dirigentes asegurar la *propiedad de la palabra*» (Barthes, 1970: 173). Si revisamos solo el listado que suministra López en su Autobiografía<sup>4</sup> de algunos de sus compañeros en el curso de Diego Alcorta, nos encontramos con nombres representativos: entre otros, Jacinto Rodríguez Peña, Carlos Tejedor, Félix Frías, y en un curso anterior Juan Bautista Alberdi, Miguel Cané (padre) y Marcos Paz.

En esta ocasión consideraré Buenos Aires y Córdoba aunque me referiré también, como señalé, al texto elaborado por un porteño en Chile, el *Curso de Bellas Letras* (1845) de Vicente Fidel López. Lo incluyo no solo porque los emigrados argentinos, formados en parte en la Universidad de Buenos Aires fueron los que intervinieron en la puesta en marcha del sistema

---

<sup>3</sup> Agradezco a Silvia Sosa de Montyn haber encontrado en Córdoba y haberme enviado los ejemplares de Rodríguez, que eran inhallables en Buenos Aires.

<sup>4</sup> El tramo de su relación con Diego Alcorta ha sido reproducido en Alcorta, 2000:196-200.

educativo chileno y, luego del regreso del exilio, sentaron las bases e impulsaron el desarrollo de la educación primaria y secundaria en nuestro país, sino también por la influencia que tuvo en el segundo texto de Julio Rodríguez, profesor del colegio Monserrat, y la que suponemos tuvo en Mendoza adonde no llegaban los libros de Buenos Aires sino los de Santiago de Chile, como refiere el director del colegio nacional de esta ciudad, en la Memoria dirigida al ministro de Educación<sup>5</sup>.

El arte de hablar y, particularmente, el arte de escribir son saberes que las instituciones educativas consideran que deben transmitir a los futuros letrados, de lo que testimonian tanto los manuales empleados en esas décadas como los programas de examen o las referencias a las evaluaciones finales de los cursos. Vicente Fidel López (1845:36) afirma enfáticamente la función social de la enseñanza retórica para los nuevos Estados:

Siendo todos hoy *ciudadanos libres*, todos tenemos necesidad de hablar y de escribir bien, de usar de la palabra para la defensa de *los intereses públicos que, bajo todos aspectos se confunden con nuestros intereses privados*. La época, pues, nos llama por sí misma al estudio de la palabra.

Esta convicción de la elite de que ellos son la patria, por eso la confusión entre intereses públicos y privados, sostiene la enseñanza retórica en la escuela media. Luego, con el ingreso de nuevos sectores, los aprendizajes de los modos de ejercer la palabra pública se harán en otras instancias educativas y en otros espacios de sociabilidad.

Respecto del estudio de series, debemos señalar que cuando consideramos tramos históricos de cierta extensión, la construcción de ellas a partir de textos representativos –en nuestro caso, de libros de retórica destinados a la enseñanza secundaria en la etapa de formación de los Estados nacionales argentino y chileno– nos permite analizar cómo se van definiendo determinadas orientaciones y las diferencias que surgen del contraste de materiales

---

<sup>5</sup> María Imelda Blanco (2005: 61) cita la Memoria del Colegio Nacional de Mendoza presentada el 27 de febrero de 1868 por el Rector, Manuel Zapata: «La uniformidad en los textos, mandada observar por el Superior Gobierno, me ha presentado muchas dificultades, por cuanto estos no se me han remitido con la regularidad indispensable para la buena marcha del Colegio de esta ciudad, que no posee librería alguna y dista mucho de los puntos de recursos. En esta virtud, creyéndome autorizado para tomar las medidas más convenientes, he hecho venir de Chile los mejores textos y en su mayor parte comprados con mi propio haber, por la escasez de fondos de este Colegio, los que he repartido a los alumnos becados, gratis, conforme a lo ordenado».

que, si bien comparten muchos aspectos, se distancian en otros debido a las trayectorias individuales de sus autores, a las instituciones en el marco de las cuales se producen y van a circular, a posicionamientos políticos o fenómenos de coyuntura. Incluso podemos destacar puntos en la cartografía que hemos diseñado cuando significativamente se combina el tiempo con el espacio, por ejemplo, en relación con nuestro tema, podemos reflexionar sobre los modos, ritmos y objetos de apropiación de la cultura europea en Buenos Aires y en Córdoba. La conformación de series no solo resulta de las decisiones que ha tomado el investigador sino que atiende también a la red que por diferentes razones los materiales han ido tejiendo: por referencias a las mismas fuentes, por remisiones internas entre los miembros de la red, por datos contextuales que ligan un punto con otro (formación en las mismas instituciones o relación de maestro a discípulo, por ejemplo, entre los autores de los manuales). Las series son inestables como todo corpus y dependen de las etapas de la investigación. Por otra parte, un mismo material puede ser integrado en series distintas. Por ejemplo, el *Curso de Bellas Letras* de Vicente Fidel López funcionó como cierre de las artes de escribir ilustradas que habíamos iniciado con el texto de Condillac (Arnoux, 2008) y ahora se incorpora a la serie de los textos de retórica destinados a la escuela secundaria en el sur del continente. Lo que varía es la perspectiva desde la cual se lo aborda y que nos permite incluirlo en una nueva serie. La no exhaustividad del corpus hace posible abrirlo a nuevas indagaciones que completen o reconsideren los resultados alcanzados<sup>6</sup>. Habíamos señalado un juego intertextual intenso dentro de la red o con materiales externos comunes. Esto lleva a que, en muchos casos, interrogar las operaciones de reformulación nos suministre datos significativos respecto de las opciones que se han hecho y del sentido de ellas. Lo interesante en el campo glotopolítico, que es en el que nosotros nos ubicamos –es decir, aquel que considera los instrumentos lingüísticos, en este caso las retóricas, como intervenciones en el espacio público del lenguaje asociadas a determinadas ideologías lingüísticas– es identificar el sentido histórico de la serie y explicar las tensiones internas que evidencian un proceso que no es lineal aunque una posición termine dominando. Si pensamos en la serie que abordamos, la importancia asignada a la enseñanza retórica en los mo-

---

<sup>6</sup> Sería importante, por ejemplo, estudiar los textos de retórica que se utilizaban en el Colegio de Concepción del Uruguay (1849) creado durante la Confederación y al que asistieron, entre otros, Julio Argentino Roca, Olegario Andrade y Eduardo Wilde. Asimismo, creo que puede ser productiva la indagación acerca de la formación retórica en el colegio Monserrat desde la revolución hasta la nacionalización del establecimiento.

mentos iniciales de constitución de la educación secundaria se explica, como dijimos, por la necesidad de ampliar, dentro de la elite criolla, el número de letrados que van a integrar el aparato estatal. Cuando el sistema secundario se consolide y diversifique e ingresen nuevos sectores van a dominar géneros escolares, como la carta, la descripción, el diálogo o la narración, en los primeros años, y en los otros, el comentario asociado a la historia de la literatura. Otros serán, así, los espacios educativos destinados a la formación de las elites.

### **Permanencia del orden retórico. Dimensión moral y control de las emociones**

En su recorrido escolar los contenidos propios de la retórica clásica, que han integrado progresivamente los del arte epistolar (*ars dictaminis*) y la predicación, se van ampliando hacia los de la poética, incluso algunos tratados articulan en sus títulos las dos (Retórica y Poética), mostrando el avance de los estudios literarios. El reconocimiento de aquella antigua y extensa tradición aparece en los manuales. Por ejemplo, Pellissier (1866: 11), retomado por Cosson, en un tramo decisivo de la serie que consideramos reconoce:

Los ejercicios literarios a que se dedicaban los jóvenes romanos eran del todo semejantes a los de nuestras clases de retórica: por ejemplo, tenían que presentar la defensa de Epaminondas acusado por la ingratitud de los tebanos, o de Horacio, matador de su hermana. Esos trabajos eran preparados y completados por narraciones, lugares comunes, paralelos, etc.

Lo que se busca, en realidad, es consagrar cierta atemporalidad del orden retórico, propio de la enseñanza escolar, para la cual el dispositivo normativo no debe ser relativizado. Un caso excepcional es el de López, ligado a un temprano proceso de modernización del Estado chileno, que en los fragmentos en que busca teorizar los alcances de la disciplina señala enfáticamente: «cada época tiene y ha de tener su retórica» (p. VIII). Este gesto que no está presente, en general, en los libros de texto deriva no solo de las condiciones de producción sino también de la voluntad ilustrada (que por su etapa de formación en la Universidad de Buenos Aires ha calado hondo en él) de que todo debe ser sometido a crítica. Pero, asimismo, incide el cuestionamiento a las reglas en la producción artística propio del Romanticismo al cual adscribía el autor y que tendía a erosionar el edificio retórico. Si bien

despliega un dispositivo normativo muestra que está históricamente situado, lo que se evidencia en los géneros que recorre. Esta conciencia histórica de las regulaciones sociales de la discursividad, considerada fundamental en la formación de los estudiantes del Instituto Nacional, no va a ser retomada (salvo, parcialmente, por Rodríguez, 1879, que considera un abanico amplio de géneros), en beneficio de la estabilidad de los géneros escolares de los primeros años y va a desplazarse a la historia de la literatura y a la crítica de las grandes obras, de los últimos años del ciclo secundario.

El marco escolar acentúa la articulación entre una retórica descriptiva y una prescriptiva que oriente el desempeño oral y escrito (Vigh, 1979, habla de una retórica pasiva y una activa). Respecto de esta última Barthes, en el trabajo ya clásico que hemos citado antes, señala (1970: 173) que la Retórica es, además de «un manual de recetas animado por una finalidad práctica», «un Código, un cuerpo de prescripciones morales, cuyo papel es vigilar (es decir, permitir y limitar) los ‘desvíos’ del lenguaje pasional». A la dimensión moral de la enseñanza retórica, a la que ya Quintiliano (1944 [95]) se refería al insistir en las necesarias virtudes del orador<sup>7</sup>, atiende entre otros López: para influir en la sociedad «se requiere dar garantías de moralidad y de virtud» (1845: 156).

Pero más allá de esos enunciados generales sobre la moralidad de aquellos que toman la palabra en el espacio público, la reflexión sobre el estilo en los diferentes géneros permite determinar los tonos adecuados a cada circunstancia y advertir a los alumnos acerca de qué ethos deben construir en cada caso, modelando así los comportamientos públicos<sup>8</sup> y orientando hacia la valorada urbanidad. Ningún campo es ajeno a este dispositivo prescriptivo. Rodríguez, por ejemplo, que caracteriza a la oratoria sagrada como «la más sublime, la más augusta, la más capaz de interesar los sentimientos y aspiraciones más elevadas del hombre» (1879: 100), se detiene en el análisis de las cualidades del orador y de la necesaria adecuación al auditorio:

---

<sup>7</sup> «Porque no solamente digo que el que ha de ser orador es necesario que sea hombre de bien, sino que no lo puede ser sino el que lo sea» (p. 571).

<sup>8</sup> La reflexión sobre los comportamientos y emociones que deben expresarse o evitarse atraviesa la tradición retórica. Ya Quintiliano (1944 [95]: 512 señalaba por ejemplo: «Una defensa hecha con descaro, alborotando y mostrando ira es por todas sus circunstancias indecorosa; y a proporción que cada uno tiene más edad, dignidad y ejercicio, es más digno de reprensión por esta falta. [...] Más despreciables vicios son todavía la vil adulación, la afectada charlatanería, la abominable desvergüenza en las cosas y palabras poco modestas y decentes, y la autoridad despreciada en todo negocio, los cuales se hallan las más veces en aquellos que quieren ser o demasiado lisonjeros o ridículos».

Las cualidades de estilo y lenguaje en el orador sagrado deben variar según su auditorio: la *sencillez caritativa y sincera* de su palabra, cuando se dirige al aldeano, al rústico labrador, no cuadrarían bien cuando habla, ante la ilustrada concurrencia de una catedral. [...] Lo que especialmente distingue la oratoria sagrada de los otros géneros es *la suavidad de afectos, la unción penetrante* con que debe el orador transmitir la enseñanza de la caridad evangélica, para lo cual conviene no olvidar que es necesario que él mismo se muestre como *un modelo de virtud*. (p.101)

Para conmover y movilizar al otro, la imagen de sí que proyecte el sacerdote es fundamental pero esta si bien tiene aspectos generales («suavidad de afectos», «unción penetrante») varía según el público. El ethos como construcción discursiva se muestra al indicar que la «sencillez caritativa y sincera» no cuadraría ante una «concurrencia ilustrada».

Diego Alcorta, a su vez, al referirse dentro de la elocuencia a los géneros deliberativos, en particular el propio de las instituciones representativas que se habían puesto en marcha, sostiene que se deben evitar «las arengas hinchadas y pomposas». El estilo debe ser animado pero «con algunas restricciones»:

- 1º «El calor que manifestamos debe corresponder a la oración y a la materia. *Un tono de hablar moderado es el que más frecuentemente conviene*, y mostrarse apasionado y con un calor que no se siente, en cualquier ocasión, es acreditarse de vocinglero.
- 2º «Se ha de atender sobre todo al *decoro* del tiempo, lugar y del carácter. El estilo debe ser *llano, franco y natural*, debiéndose procurar un estilo *fuerte y varonil*; vale más pecar por demasiado conciso que por demasiado difuso. La recitación debe ser firme, pero *sin el menor vislumbre de arrogancia*».

Los espacios del debate político entre pares exige, entonces, decoro, moderación, energía varonil, cierta naturalidad desechando toda arrogancia. El discurso para ser eficaz debe exponer esos gestos, pero lo importante es actuar sobre los alumnos indicándoles cuáles son las conductas adecuadas y propias de su clase en los nuevos ámbitos representativos.

El buen gusto se presenta también como criterio de regulación discursiva que, al manifestarse en los comportamientos, llevará a que el oyente o el lector infiera rasgos positivos del locutor. En relación con la hipérbole Rodríguez señala:

*No es fácil manejarle bien, sin ultrapasar los términos que le señala el buen gusto.* Sucede frecuentemente que se exageran tanto algunos pensamientos que se presentan ya como imposibles, degenerando por consiguiente en ridículos. Decimos esto especialmente de los escritos serios y en prosa, pues en el verso no disuenan lo mismo. Como la exageración que forma el hipérbole, siendo bastante fuerte, saca al lector de su estado ordinario y le exige un esfuerzo de imaginación, no debe intentarse sostenerle demasiado: por eso son más sublimes cuanto más concisos. (1875 [1866]: 49-50)

El mismo autor ha asociado el buen gusto con virtudes morales y reglas de urbanidad:

El buen gusto supone no solo un estudio constante y reflexivo de los modelos, sino que además exige *mucha rectitud y generosidad de corazón; como pureza de acciones grandes, elevadas y heroicas.*

Los caracteres que adquiere el gusto en su estado de perfectibilidad son: *delicadeza y corrección.* La delicadeza consiste en el *refinamiento de la sensibilidad*, de suerte que se puedan descubrir las más delicadas e imperceptibles armonías de lo bello. [...] La corrección se funda en la mejora del juicio que hacemos sobre rasgos propios del gusto; es *el tino* que suministra el hábito para no dejarse seducir de las bellezas aparentes (1875 [1866]: 8).

La formación del gusto tiende, entonces, a actuar sobre el «corazón» generando también valores mundanos: delicadeza, corrección y refinamiento de la sensibilidad. Como vemos, las normas acerca de la discursividad se desplazan fácilmente al control de las emociones y al modelado de los comportamientos aceptables dentro de la clase dirigente de la época.

### **Distancias entre miembros de la serie o respecto de la propia tradición discursiva en que se inscriben**

Al contrastar los textos que integran la serie se pueden apreciar posiciones diferentes respecto de un tema u opciones sobre aquello que va a ingresar en el ámbito educativo. Ilustraremos con tres casos.

1- Habíamos señalado que los textos escolares insisten en destacar cuáles son las emociones legítimas que pueden manifestarse discursivamente y al

hacerlo buscan actuar sobre las subjetividades. En relación con el «análisis crítico», Cosson advierte, desde Pellissier, a los alumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires:

El espíritu dominante de la crítica debe ser la tendencia para descubrir y explicar las calidades distintivas de un escritor; *el placer de denigrar es una triste satisfacción de la vanidad y la necesidad; solo el placer de la admiración es fecundo y vivificante*. Por esto el carácter esencial de la crítica consiste en ser imparcial con *un deseo sincero y constante de descubrir, proclamar, admirar lo bueno y lo bello*. (1871: 50)

La norma escolar, en relación con la crítica como género que va a da lugar al comentario de textos, acepta solo el gesto admirativo ya que se supone que todo lo que ingresa en la institución educativa son modelos que deben ser respetados (la «imparcialidad» no puede llevar al cuestionamiento). Cuando interrogamos la serie surge una diferencia importante con los textos primeros inscriptos en el pensamiento ilustrado, particularmente el de los ideólogos en la línea que va de Condillac a Destutt de Tracy, para los cuales todo texto está sometido al ejercicio público de la razón. El casi oxímoron, una crítica elogiosa, que se afirma con la implementación de la educación secundaria en la etapa de la organización nacional, no aparece, así, en los textos próximos a la primera década revolucionaria. Fernández de Agüero, por ejemplo, dice refiriéndose a la crítica:

La verdadera crítica es un arte humano y liberal, es hija del juicio y del gusto más acendrado; aspira a adquirir un exacto discernimiento de los autores; y promueve un vivo sabor de sus bellezas; al paso que *nos preserva de aquella ciega e implícita veneración que confundiría en nuestra estimación sus bellezas y sus defectos; en una palabra, nos enseña a admirar y a reprehender y a no seguir ciegamente al vulgo*. (65)

Este gesto ilustrado se expone también en la crítica a los autores consagrados. Lafinur, por ejemplo, para cerrar los exámenes públicos de sus alumnos va a pronunciar un discurso «en impugnación al de Juan Jacobo Rousseau, premiado por la academia de Dixon, que pretende que las ciencias han corrompido las costumbres y empeorado al hombre (1938: 169). Fernández de Agüero, a su vez, critica a Cervantes. Ejemplifica la falta de unidad de la sentencia, por no cerrarla acabadamente, con un fragmento del Quijote y señala: «La sentencia, a nuestro juicio, debió concluir con la palabra ‘andantes’, todo lo demás es una añadidura y repetición impertinente que destruye

el efecto de su dichosa desgracia debilitando la energía de la expresión» (1940: 94).

Las diferentes apreciaciones respecto de la crítica muestran la distancia que va de la etapa revolucionaria e independentista, con fuerte influencia de la Ilustración, al momento en el que la instalación de la red de colegios secundarios acompaña la organización nacional y se prepara para un ingreso mayor de estudiantes. Al disciplinamiento de estos debe contribuir evitando la erosión que genera toda crítica que no se oriente a la valoración positiva que la escuela exige respecto de los textos que consagra. Podemos decir esquemáticamente que el contraste evocado expone el corte entre una clase social en ascenso y esa misma clase ya estabilizada.

2- Si consideramos que para López una fuente próxima fueron los cursos de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires, la comparación con ellos muestra lo que la retórica escolar ya no va a considerar: los modos de razonar, que si bien estaban ubicados en el tramo de la Lógica constituían para los ilustrados una reflexión sobre el lenguaje, ineludible para abordar el estilo («la oratoria no tiene otra base natural que la Lógica, la Gramática filosófica y principalmente la del idioma propio», Alcorta, 143). En esto nuestros profesores seguían una tradición que venía desde la Enciclopedia ya que d'Alembert insistía en la importancia de la Lógica, que ordena las ideas, y de la Gramática, que expresa las ideas de la manera más clara posible; y el artículo «Retórica» de la Enciclopedia aconsejaba enseñar a razonar antes que a ser elocuente (Douay-Soublin, 1994: 59). Por eso Alcorta justificaba la inclusión posterior de los géneros oratorios y la elocutio partiendo del hecho de que hay dos clases de lenguaje, el abstracto y el poético, uno que habla a la razón y otro a la imaginación y a las pasiones, y de que «sin el secreto de formar la prosa abstracta, es imposible llegar a formar la poética bien» (2000: 139). De allí que antes de ingresar al estilo proponga estudiar cómo una serie de frases atiende al encadenamiento lógico de las ideas considerando fundamentalmente la exactitud y la claridad. Apela, entonces, a los principios de la gramática general, presenta las proposiciones complejas (coordinadas, condicionales, por ejemplo) y estudia los modos de argumentación: silogismos, sorites, entimemas, inducción, deducción, dilemas, sofismas o falacias, en cada caso acompañadas de un dispositivo prescriptivo detenido, en el que domina el ideal de una prosa científica.

En cambio López, antiguo alumno de Alcorta, se va a centrar en la problemática de la escritura y no en los modos de pensar. Deja de interesarse,

incluso, por el armado de la cláusula, sus cualidades y las clases de palabras y remite para su estudio a los textos gramaticales. El lenguaje le interesa mayormente en relación al estilo –no como modos de ordenar y desplegar el pensamiento– y a una renovada reflexión sobre los géneros y sobre los lugares legítimos de la palabra pública. Es evidente que el tiempo de las gramáticas generales y de la reflexión detenida sobre el encadenamiento de las ideas, que tanto habían influido en sus maestros, ha terminado. Sin embargo, el uso de criterios claros y explícitos en la delimitación y clasificación de los géneros testimonia de la influencia de aquellos, sensibles a la racionalidad moderna. Asimismo, el cuidado en la preparación de las lecciones por parte de sus profesores y su experiencia como alumno del Colegio universitario de Ciencias Morales lo hacen considerar la «lección» como nuevo género privilegiado de la elocuencia pública señalando sus vínculos con la discursividad política.

3- Volviendo a nuestros ideólogos nativos, al incluir en sus cursos una sección referida a las figuras, el estilo y la oratoria, se oponen en cierta medida a su fuente más próxima que es Destutt de Tracy, autor de *Éléments d'Idéologie* (recordemos que el texto de Fernández de Agüero se llama *Principios de Ideología*). Si bien siguen esta perspectiva teórica que los lleva a otorgar importancia, como destacamos antes, al estudio del lenguaje, considerado en relación con el arte de pensar o de «raciocinar» (ya que aquel es percibido como el instrumento semiótico del pensamiento) integran la enseñanza retórica que los ideólogos franceses habían dejado de lado. Estos habían llegado a excluirla de los programas de las Escuelas Centrales (Douay-Soublin, 1992: 493). Incluso, Destutt de Tracy (1817: 311-312) señalaba respecto de la «desviación» hacia las figuras:

[...] un efecto del gusto nos lleva hacia la metáfora y la alegoría, gusto depravado que perjudica mucho la precisión del razonamiento, como lo demostraré cuando hablemos de la lógica. Vale más decir simplemente un pensamiento cuando se pueda; necesariamente es expuesto así con mayor exactitud.<sup>9</sup>

Además de la inclusión de la Retórica como última parte de los cursos de Filosofía en Buenos Aires, la realización de exámenes frente a un auditorio amplio al que se invitaba (que en cierta medida retoma la atención que los jesuitas daban a esas prácticas escolares) muestra también el alcance que nues-

---

<sup>9</sup> La traducción es nuestra como en las citas del texto francés de Pellissier.

tros profesores asignaban al entrenamiento en el ejercicio de la palabra pública. Estas diferencias respecto del marco teórico en que se ubicaban exponen, por un lado, las tensiones que se dan en el ámbito educativo entre los programas científicos y los requerimientos y tradiciones escolares (en nuestro caso, la enseñanza de la Retórica era desde la colonia uno de los pilares ineludibles de los estudios de este nivel). Por otro lado, debemos considerar que estos cursos se dictan en una etapa de fuertes conflictos no solo ligados al proceso independentista sino a enfrentamientos entre Buenos Aires y las provincias y entre dos modos de pensar la futura organización del país, sostenidos por unitarios y federales, que también implicaban modos distintos de dirección y práctica política. Los docentes a los que nos referimos, cuya acción tendía a estabilizar el país a partir de la educación, sostienen reiteradamente que el disciplinamiento de la palabra a través de regulaciones diversas era un arma contra la elocuencia espontánea de los demagogos, generadora de descontrol y anarquía. Es posible que de esto derive la inclusión de la formación retórica, que por otra parte, ya había vuelto a los colegios franceses, tal vez por razones parecidas.

### El tratamiento de las fuentes

Los materiales que interrogamos son textos didácticos, es decir, destinados a la clase. Están redactados por los docentes retomando diferentes fuentes o son resultado de la traducción de un texto fuente que inscriben en un proyecto pedagógico propio. Como los textos en que se apoyan son, en muchos casos, comunes lo interesante es considerar qué aspectos se seleccionan en cada caso, cuáles se dejan de lado, y qué distancia se establece respecto de ellos. En la serie estudiada, por ejemplo, aparecen repetidamente referencias a las *Lecciones sobre la Retórica y las Bellas Letras* de Hugo Blair (3<sup>o</sup> edición, 1816 [1783]) en la versión al español de José Luis Munárriz y al *Compendio de las lecciones sobre la Retórica y Bellas letras de Hugo Blair* (1815), elaborado por el mismo traductor. Incluso se recomienda su lectura, cuando el tema no ha sido tratado, o se copian fragmentos. Cuando avance el siglo y la retórica literaria vaya ocupando un espacio mayor en las escuelas, se multiplicarán las referencias a Antonio Gil de Zárate y su *Manual de literatura. Principios generales de Poética y Retórica* (1842). Al lado de estos textos en castellano, se citan otras fuentes como el *Cours de Littérature française* de M. Villemain (1840 [1828-1829]) que anuncia lo que va a imponerse en el siste-

ma escolar en los años superiores: la historia de la literatura y una valoración neta de los discursos literarios. Un caso límite es el del Alfredo Cossón que, como señalamos, cuando inicia sus actividades el Colegio Nacional de Buenos Aires, propone al comienzo de sus *Trozos selectos de literatura* (1871) –antología de fragmentos recortados de un corpus de autores, en general, modernos– el «Método de composición literaria», que es la traducción completa del Apéndice del libro de Augustin Pellissier, *Principes de Rhétorique française* (1881 [1867]), expresión de la enseñanza escolar de la retórica en Francia.

Nos referiremos, en primer lugar, a los títulos que los tratados eligen y a las partes que desarrollan en relación con la fuente; y, en segundo lugar, a casos puntuales en el tratamiento de los textos en que se basan.

1-Las opciones en los títulos revelan posicionamientos en el campo además de los requerimientos de los planes educativos: del centrarse en la «Retórica», de los primeros textos, pasamos no solo a las «Bellas letras» en López (aun cuando Blair, la fuente dominante, habla de «Retórica y Bellas Letras») sino también al «Método de composición literaria» que es como Cossón retoma Pellissier. Por otra parte, las «Lecciones de Retórica y Literatura» de Rodríguez van a devenir luego en el trabajo posterior de mismo autor «Lecciones de Literatura». El trayecto de «retórica» a «literatura» muestra la tendencia que se va a imponer, después del período que abordamos, que es la reducción a lo literario del universo de géneros que la escuela considera. En ese sentido es significativo lo que se sugiere en el informe de la Comisión examinadora del Colegio Nacional de Buenos Aires en 1870:

Convendría, Sr. Ministro, suprimir el estudio tradicional de la retórica y sustituirlo con una clase de literatura en la que los jóvenes se ejercitasen no solamente en la elocuencia sino también en la crítica literaria, que es la llave con la cual abre la inteligencia el santuario donde se albergan todas las bellas manifestaciones del pensamiento (citado en Blanco, 2005: 165).

Los textos primeros siguen a Blair pero suprimen el análisis de los géneros (o lo dejan librado a la lectura de los alumnos), salvo los que corresponden a la oratoria, y se detienen en el estilo, las figuras y las propiedades (claridad, precisión, energía y armonía) de la sentencia. Esta es definida siguiendo a Aristóteles como «una locución que tiene su principio y fin dentro de sí misma y puede entenderse de una ojeada» (Alcorta, 2000: 159), es decir, una unidad de la escritura que va a definirse en el campo gramatical como ora-

ción. El primer texto de Rodríguez respeta, aunque con modificaciones, las disquisiciones de Blair sobre la belleza, el genio y la sublimidad y desarrolla el tema de las figuras pero deteniéndose solo en las que considera «de pensamiento» (no atiende a las que se integran en la categoría de los tropos, como la metáfora)<sup>10</sup>. En cambio, el manual de Vicente Fidel López y el segundo de Rodríguez, además de considerar el campo de las figuras, recorren una notable diversidad de géneros (ampliando la perspectiva de Blair), aunque el cordobés no siga la clasificación de López y opte por una separación más clásica en epistolares, históricos, didácticos, oratorios y poéticos. López, notablemente, no parte de la separación dominante en las artes de escribir entre prosa y verso sino que comienza con la separación entre trabajos verbales (orales) y escritos, lo que le permite incluir la conversación y sus diferencias según los interlocutores.

El recorrido muestra el paso de una retórica escolar reducida, fundamentalmente, a la *elocutio*<sup>11</sup>, aunque integre la elocuencia, a otra en la que la descripción de los géneros y el señalamiento de los rasgos correspondientes ocupan un lugar mayor. Así, el vínculo de los géneros con las prácticas sociales lleva a López y Rodríguez a recorrerlas como lugares donde se conforma una sociedad en la que se quieren regular y disciplinar los modos de participación ciudadana: «la palabra y la pluma son los grandes poderes de la sociedad, los más fuertes elementos de gobierno» (López, 10). En cambio, en el tramo final de la serie, Pellissier en la versión de Cosson, los géneros abordados van a ser aquellos que permitan los ejercicios de composición escolares, muchos de ellos géneros desprendidos de las prácticas sociales, incluso géneros de difícil autonomía como algunos de los que hemos nombrado: la descripción, el cuadro, el diálogo, el retrato o el paralelo.

2- Algunas diferencias puntuales respecto de las fuentes pueden estar motivadas por razones ideológicas. Al tratar Rodríguez, por ejemplo, el tema

---

<sup>10</sup> Clasifica las figuras de pensamiento en las que dan a conocer los objetos, sus propiedades y caracteres (ej. Descripción); la que comunican los pensamientos con reflexión y calma (ej. Antítesis); las que son más adecuadas para conmover (ej. Apóstrofe); y las que presentan los pensamientos con «cierto disfraz o disimulo ora para que sea más bella su expresión ora para que haga mejor impresión» (36) (ej. Preterición). Las desarrolla, cubriendo el resto del libro, con ejemplos provenientes de los clásicos latinos o griegos traducidos o españoles y de algunos hispanoamericanos como Echeverría.

<sup>11</sup> Genette (1969: 27), al insistir en la progresiva importancia de la retórica literaria en la enseñanza, plantea: «El predominio de la *elocutio* no es indiferente: el acento puesto sobre el estilo no puede más que reforzar el carácter *literario* (estético) de esa formación».

del «genio» la distancia ideológica con la fuente es marcada. Blair plantea que el genio lleva siempre consigo «algo de inventivo y creador», por lo tanto:

[...] no consiste solo en percibir bellezas sino en producir nuevas y presentarlas de modo que hagan una fuerte impresión en el ánimo de otros. Un gusto refinado hace un buen crítico, pero se necesita además de genio para ser poeta u orador.

También se usa la palabra *genio* para denotar *aquel talento que recibimos de la naturaleza para sobresalir en alguna cosa. Ese talento puede sin duda aumentarse mucho por el arte y el estudio; pero no puede adquirirse por ellos solos.* (Munárriz, 1815: 19-20).

Rodríguez, por su parte, afirma:

Este [el genio] es a nuestro juicio una fuerza activa que obra en nosotros poniendo en ejercicio las facultades de nuestra alma; *es una chispa de la Divinidad que distingue al hombre de los demás animales, y al calor de la cual somos también capaces de creación* (1875:11).

Del «genio» como talento natural que la educación puede acrecentar se pasa a la chispa divina y a lo que nos diferencia de los animales. En este cambio incide, evidentemente, la necesidad de integrar la tradición religiosa presente, por su historia, en el colegio de Monserrat.

En otros casos, la diferencia con la fuente puede deberse al peso de nuevos aspectos culturales que deben considerarse, como en el único cambio significativo que hace Cosson en la traducción de Pellissier. En el apartado sobre el diálogo, la reformulación señala un desplazamiento de este como confrontación de ideas a la conversación literaria en narrativas ficcionales u obras teatrales. Observemos cómo Pellissier (1881 [1867]: 334) plantea el tema reduciendo el diálogo a una especie de controversia:

*El diálogo es como un doble discurso, es el desarrollo contradictorio de una tesis discutible.*

El choque de opiniones y la lucha de sentimientos debe tener por efecto y por resultado último una emoción más viva y más profunda, una idea más clara, más luminosa y más completa.

El mérito principal de un diálogo es la progresión del interés que debe renovarse con cada aspecto nuevo de la cuestión. Este modo de composición *solo conviene a cuestiones que se prestan realmente a la duda y a la*

*controversia*. Sería un ejercicio peligroso más que aprovechable torturar el espíritu para encontrar buenas razones en apoyo de una mala causa; es necesario que las dos opiniones enfrentadas tengan ambas algo de plausible y de seductor.

Cosson (1871: 31-32) retoma aunque modalizándola la perspectiva de la controversia retórica y la integra en un texto más amplio que considera otras formas de diálogo englobadas en el término de «conversación» y abiertas a las expresiones teatrales:

*El diálogo es la imagen de la conversación entre dos o más personas.*

Hállase a veces *mezclado con el relato de un hecho*; preséntase generalmente en este caso bajo forma indirecta, no teniendo sino corta extensión.

Otras veces está aislado de todo relato: es también a menudo *una obra distinta, un género literario aparte*, que puede permitir grandes desarrollos.

Se refiere a textos y autores clásicos (Cicerón, Luciano, Platón, Fenelón) que utilizan el formato de diálogo para exponer opiniones diferentes sobre un tema pero vuelve a la relación con la conversación, que debe servir de modelo para las distintas formas de escritura de diálogos:

Hemos dicho que el diálogo es la imagen de la conversación: como esta debe animarse cuando el punto principal de la discusión es traído a examen, y que se supone que los diversos interlocutores disputan cada uno por la preeminencia de su opinión. También como la conversación, debe el diálogo ser cortado, esto es que *cada interlocutor debe tomar a su vez y con frecuencia la palabra, estar atento y siempre listo para la réplica: es preciso evitar que el diálogo degenerare en una serie de monólogos.*

Si bien retoma a Fenelón, el modelo propuesto por Pellissier, el diálogo de un joven abad con Fenelón acerca de un discurso que acaban de escuchar es reemplazado por un diálogo entre Bayard, que yace moribundo al pie de un árbol, y el condestable de Borbón, vencedor en la batalla, que se preocupa por su situación. Aunque lo que se desarrolle sea un tema, la traición a la patria y cuál es el deber primero, lo dramático de la situación impregna la discusión de los puntos de vista. El cambio en la ilustración es significativo ya que si bien Cosson acepta el lugar que progresivamente va teniendo la disertación en la tradición pedagógica francesa, lo que implica valorar la confrontación de perspectivas y el formato «tesis-antítesis-síntesis» (a lo que las con-

troversias retóricas como ejercicio escolar no eran ajenas), no puede eludir el peso de los materiales literarios y en especial de la novela y el teatro en esos años.

### En torno a las estrategias pedagógicas

A través de las opciones que los textos realizan en relación con fuentes, discursos próximos y tradiciones podemos entrever cuál es la representación que tienen de la asignatura y la función que le asignan, y evaluar el peso relativo que otorgan a la *elocutio* y al análisis de los géneros. En los primeros casos, próximos a la revolución y a la independencia, el enseñar a razonar, en lo que interviene también el conocimiento analítico del lenguaje, ocupa un lugar central. Las figuras completan esa reflexión a la vez que se postulan, cuando se consideran los tipos de elocuencia, al servicio de la formación del orador, adoptando en este aspecto una visión clásica de la retórica. En los manuales posteriores, López y Rodríguez, se piensa en las distintas prácticas sociales a la que los miembros de la élite y los nuevos letrados podrán enfrentarse, de allí el despliegue de géneros. Finalmente, optar por los ejercicios de composición literaria, como hace el texto de Cosson, armados en torno a géneros fundamentalmente escolares<sup>12</sup>, implica distanciar la escuela de las diversas prácticas sociales en las que la oralidad y la escritura intervienen, gesto que correspondería, aunque este no sea el último de los textos analizados, al cierre de la serie y anunciaría los criterios que van a imponerse.

En este apartado consideraremos la importancia que asignan los manuales a la lectura y el dispositivo normativo que despliegan en relación con la producción oral y escrita y con los géneros.

La lectura de los buenos autores debe acompañar el estudio de las normas, incluso es más valiosa que las disquisiciones retóricas. Rodríguez, por ejemplo, en el caso de la ironía plantea:

No descenderemos a hacer las diversas clasificaciones que algunos hacen de esta figura porque las creemos completamente inútiles; ni menos intentaremos dar reglas para su uso, porque sería del todo inconducente; aparte de que para el que ame este género de composiciones que viven de

---

<sup>12</sup> Pellissier lo justifica pedagógicamente: «en bancas de la escuela y desde la niñez debemos ensayarnos en el difícil arte de escribir y hablar, mediante composiciones hábilmente graduadas» (1871: 9).

la ironía, más le enseñará una hora de lectura de Quevedo o Larra, que muchos días de estudio de los preceptistas. (1875: 63)

A López, su sensibilidad romántica y su vocación de escritor lo llevan a decir: «No hay más regla que leer y practicar, practicar y leer» (1845: 41). Expresa también en esto la articulación que la institución pedagógica instaura entre lectura y escritura y la persistencia en los textos retóricos de la convicción de que la lectura incide sobre la producción escrita.

Respecto de los ejemplos y modelos que los manuales proponen se evidencia un progresivo ingreso de autores nacionales o hispanoamericanos como, en López, Olmedo o Echeverría y su propio padre, Vicente López, el autor del Himno. Rodríguez participa como López en el proceso de nacionalización del corpus que se utiliza para la ilustración de los fenómenos considerados. A los autores citados en el texto didáctico siguen Mármol, Domínguez, Mitre, Chassaing. Por su parte, Alfredo Cosson, en la «Advertencia» a los *Trozos selectos de Literatura* enumera algunos de los escritores que integrarán el canon de esa época fundacional: Cervantes, Larra, Chateaubriand, Bossuet, pero también Sarmiento, Mitre, Gutierrez, Mármol, Echeverría. Los manuales participan, así, en la construcción del imaginario nacional gracias a las lecturas que consagran y que deben compartir los estudiantes.

Los *Trozos selectos*, que tienen amplia difusión (Bentivegna, 2010), están también al servicio de la escritura ya que, por un lado, la reformulación de un trozo notable, luego de la lectura comentada, y la comparación con el original permiten reflexionar sobre el arte de escribir y sus recursos y, por el otro, variar los modelos lleva a adquirir una «flexibilidad del lenguaje, una soltura de dicción, una fecundidad de expresión y delicadeza de gusto, que difícilmente se obtendrían de otra manera» (Pellissier, 1871: VI). La reflexión sobre el estilo y sus variadas formas se completa con la constante ilustración de otro de los procedimientos retóricos de enseñanza de la escritura, que es la amplificación. Se propone un asunto y su posible desarrollo; en la clase, posiblemente, al presentar un tema, el profesor orienta, siguiendo una práctica pedagógica habitual, respecto de algunos planes textuales pertinentes para el tema propuesto, de comparaciones, ejemplos, paralelos, sentencias, proverbios, mitos, fábulas que son adecuados para el desarrollo y señala las figuras que pueden dar más energía o hacer más claro el texto. El despliegue de una síntesis esquemática previa (el «argumento» o «asunto») obliga a apelar no solo a conocimientos gramaticales y léxicos sino también enciclopédicos y retóricos pero, al mismo tiempo, la síntesis primera funciona como un guión

o plan textual que facilita la redacción<sup>13</sup>. El paso del asunto propuesto a la «amplificación» posterior entrena en el reconocimiento del «mérito supremo, la primera calidad de una composición», que es la unidad que puede exponerse en una palabra, una proposición o varios volúmenes (Pellissier, 1881: 14). Los géneros propuestos tienen una dimensión argumentativa (descripciones, caracteres, retratos, paralelos, cuadros, narración histórica, fábulas) o son ellas mismas composiciones donde la argumentación tiene un papel importante –cartas, discursos<sup>14</sup>, diálogos–. Este entrenamiento prepara a los géneros más avanzados, en particular a la crítica literaria y a las composiciones morales y filosóficas. Respecto de esta última, Pellissier (1871: 35) afirma:

Bajo este título pueden reunirse todas las composiciones que no consisten simplemente en la amplificación literaria de ideas suministradas por un argumento sino que requieren por parte de los alumnos más reflexión, más madurez de espíritu, más conocimientos adquiridos.

Estas composiciones tienen por objeto el desarrollo de verdades que interesan la conciencia o el gusto; tal es el análisis de los principios de la virtud y de los caracteres de lo bello en la literatura o en las artes; tal es el estudio de las manifestaciones de la voluntad libre en el hombre o de sus relaciones con Dios.

Como regla general, estas composiciones requieren un método muy riguroso, un estilo cuya claridad y precisión sean los méritos esenciales, las calidades permanentes.

---

<sup>13</sup> Erasmo, para quien la base de la enseñanza de la escritura era la amplificación y la variación ya había sistematizado y ejemplificado las posibles expansiones. Proponía, entre otras, multiplicar la expresión de una misma idea variando los términos y las figuras, dividir en partes lo que se ha dicho de manera general, particularizar una acción en el tiempo señalando las etapas por las cuales ha pasado, en lugar de contar el acontecimiento remontarse primero a las causas, expandir la descripción o los ejemplos, insertar digresiones, introducir juicios de autores o máximas.

<sup>14</sup> Corresponden a un género argumentativo escrito, destinado en general a la lectura en voz alta, producido a partir de una consigna que lo sitúa: por ejemplo «Palabras del emperador Tito al joven Patricio Sexto, para perdonarle haber conspirado contra la vida de su soberano» (en el programa de exámenes del Colegio Nacional de Buenos Aires, de 1867). Pellissier (1871: 29) señala al respecto: «El *discurso* es, de todas las composiciones escolares, la que requiere mayor número de méritos diversos, por consecuencia, es el ejercicio más aventajado para adquirir todas las calidades literarias. Dar las reglas de discurso sería enumerar todas las de la retórica; basta pues recordar que, a pesar de la diversidad de asuntos, todo discurso se propone persuadir y, por consecuencia debe: 1º agradar y seducir por el exordio; 2º convencer por la confirmación; 3º conmover y arrebatarse por la peroración».

La redacción de ejemplares de este género escolar va a migrar luego a asignaturas externas al área de lengua y literatura.

A pesar de que los otros textos que analizamos no incluyan modelos de ejercitación, los dispositivos normativos respecto de la producción oral o escrita abundan. Alcorta, por ejemplo, sintetiza las normas, luego de referirse a los distintos tipos de estilo (difuso y conciso; árido, llano, limpio, elegante y florido; sencillo, afectado y vehemente) y señalar ventajas y desventajas de cada uno:

- 1° «adquirir *ideas claras* del asunto sobre el cual vamos a escribir o hablar. El estilo y pensamiento de un autor están enlazados tan de cerca, que por lo común es difícil distinguirlos».
- 2° «*la práctica de componer frecuentemente*» pero revisando y corrigiendo («enmendar, recapitular, recapacitar»).
- 3° «familiarizarnos bien con el estilo de los mejores escritores» a través de la reformulación y evitando «*la imitación servil de un autor*».
- 4° «acomodar siempre el estilo al asunto y a la capacidad de los oyentes o lectores».
- 5° «de ningún modo pongamos tanta atención en el estilo que nos olvidemos de ponerla mucho mayor en los pensamientos» (2000: 171-172).

La síntesis prescriptiva que Pellissier, por su parte, propone asigna el primer lugar a la imitación y no a las ideas; atiende luego a la *inventio* y a la *dispositio*, pensada esta última como un plan textual apropiado a diferentes tipos de textos ya que establece equivalencias entre las partes propias de los «discursos» (oratoria) y las de las otras composiciones literarias. Asimismo insiste, siguiendo a Quintiliano, en que la etapa de revisión debe encararse después de dejar descansar el texto:

- I- Enriquecer y dar soltura al estilo mediante *imitaciones razonadas de los grandes escritores*,
- II- Percibir claramente y jamás perder de vista la unidad del asunto.
- III- Discernir por el análisis de la materia o buscar por la reflexión y uso de los lugares comunes todas las ideas accesorias del asunto.
- IV- *Disponer las ideas en gradación creciente, refiriendo todos los elementos de la composición a tres partes, un exordio o introducción, una confirmación o desarrollo, una peroración o conclusión.*
- V- Unir las ventajas de la improvisación y las de la reflexión por un traba-

jo metódico; redacción muy rápida; en seguida, después de un intervalo de reposo, revisión muy prolija (1871: 17).

El contraste nos permite apreciar otra vez, a pesar de los puntos comunes, las diferencias entre la perspectiva retórica de los ilustrados y la del «método de composición» escolar. La imitación de los modelos como herramienta pedagógica es, como vemos, valorada diferentemente según las posiciones de los autores de manual. Sin embargo, lo significativo es que todavía se considera en el momento de la puesta en marcha en nuestro país del sistema de educación secundaria.

Los segmentos prescriptivos cierran, en muchos casos, el desarrollo de los temas. Por ejemplo, Rodríguez al referirse a la oratoria señala la necesidad de formación del orador y luego enumera las reglas de adecuación al auditorio y al asunto y la necesaria novedad y gradación de los argumentos:

Lo importante es que el Orador tenga bastante instrucción, maduro juicio, mucha lectura de buenos modelos y un discreto criterio y buen gusto literario; en una palabra sólida erudición; y entonces hallará fácilmente argumentos concluyentes sobre cualquier materia.

Pueden sin embargo, establecerse como reglas generales a este fin las siguientes:

- 1° Los argumentos en todo discurso deben ser adecuados a la capacidad del auditorio.
- 2° Debe procurarse en los argumentos la novedad en la forma expresional al menos.
- 3° Deben ser de la misma naturaleza del asunto de que se trata.
- 4° Finalmente han de colocarse en orden de gradación y con la conveniente separación de clases. (1979: 103)

En los dos autores que recorren los géneros discursivos asociados a las distintas prácticas sociales, López y Rodríguez, encontramos normas para la elaboración de textos que solo parcialmente se van a encarar en el espacio escolar pero que se considera que los alumnos deben conocer para su desempeño futuro. Rodríguez, en la parte destinada a la Historia, se refiere no solo a los textos historiográficos sino también a las biografías, los anales, las crónicas y las memorias. Incluso se detiene en secuencias que sirven para «ampli-

ficar y amenizar el relato», por ejemplo, descripciones, digresiones, arengas y retratos, indicando posibilidades y límites que tienen en cuenta el texto más extenso en el que se inscriben:

Las digresiones deben usarse con mucha medida, para no romper la unidad histórica, ni distraer continua y profusamente la atención del lector de los hechos que la constituyen. [...] Debe cuidarse que ni al principio ni al fin de las digresiones se descubra el artificio de ellas, procurando para esto darles un enlace necesario con los hechos narrados. (1879: 94).

Cuando se refiere a los trabajos didácticos «tanto elementales como magistrales» considera al libro como objeto, por lo cual se detiene en indicaciones, incluso sobre las ilustraciones:

Suele el autor poner al principio una exposición del plan y método que seguirá para el desenvolvimiento de las materias de que va a ocuparse; agregando además algunas veces, los motivos que le impulsan a escribir su obra, y los propósitos que tiene en vista; a este trabajo preliminar se da el nombre de *prólogo*, *prefacio* o introducción.

191- Estos trabajos, y en general todos los trabajos literarios, suelen llevar a su frente un título; como también un epígrafe o rubro a la cabeza de sus deferentes títulos, capítulos o artículos: tanto estos, como aquel, deben contener siempre la idea dominante de tratado, evitando en ellos la pedantesca pomposidad, que alguna vez estuvo en boga.

192- Cuando en los trabajos didácticos es necesario ilustrar las materias de que se trata en ellos con figuras, retratos, láminas o mapas, ya sean estos de puro ornato o requeridos para la mejor inteligencia de la explicación, debe cuidarse de darles la conveniente distribución, sea intercalándolos en el texto, sea ordenándolos al fin de él con las correspondientes citas en el lugar oportuno y conforme a las varias clases de obras. (1879: 110-111)

El dispositivo normativo tiende, así, al desarrollo de habilidades verbales complejas. La representación del estudiante es la de aquel que va a desempeñarse en variadas funciones públicas que van desde el periodista o el historiador hasta el militar o el sacerdote. Sin embargo, cuando se pone en marcha la red de escuelas secundarias lo que domina es una perspectiva pedagógica centrada en la producción escrita en la que se seleccionan, como señalamos, los géneros escolares, no los de la cultura alta, y se recuperan las técnicas retóricas particularmente la amplificación y la imitación. La rica

diversidad genérica que desplegaban los textos de López y Rodríguez va a desaparecer de las aulas en las cuales dominarán los ejercicios de redacción en el marco de géneros recortados y autonomizados para la escuela, aunque algunos de ellos como la composición filosófica o moral y la crítica literaria exijan un trabajo sostenido.

### **A modo de conclusión**

Hemos recorrido la serie de retóricas escolares que van de la primera década revolucionaria a la etapa de la organización nacional. En sus regularidades, diferencias y tensiones exponen no solo los requerimientos institucionales diversos a los que estaban sometidas y el desajuste de temporalidades entre los conocimientos científicos y los saberes pedagógicos sino también el peso de la tradición retórica en el estudio de la discursividad y en la enseñanza tanto de la lectura y la escritura como de la producción oral. Asimismo, hemos reconocido cómo la literatura va ocupando una posición dominante, facilitada por la importancia otorgada a la *elocutio* y cómo la multiplicidad de géneros propia de las diversas prácticas sociales se restringe a los géneros escolares anunciando los desarrollos posteriores.

Los textos abordados nos permiten reconocer, entonces, incluso en sus vacilaciones y recortes, qué aspectos debía contemplar la formación de aquellos miembros de la elite que iban a conducir y controlar el aparato estatal. Cuando se amplíe el sistema secundario esa formación no será dada por la escuela. Las estrategias de reproducción de las clases dominantes encontrarán otros ámbitos en los que los jóvenes ejerciten la palabra pública con las normas que el decoro y el buen gusto, renovados, establezcan.

### **Fuentes**

ALCORTA, Diego (2000 [1827-1842]), *Lecciones de Filosofía*, Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.

BLAIR, Hugo (1816 [1783]), *Lecciones sobre la Retórica y las Bellas Letras*, 4 tomos, 3° edición de la traducción realizada por José Luis Munárriz, Madrid: Ibarra

COSSON, Alfredo (1871), *Trozos selectos de Literatura*, 3° edición, Buenos Aires: Imprenta de Pablo Coni.

- DESTUTT DE TRACY, M. (1817, 3° edición), *Éléments d'Idéologie. Première partie*. París: Imprimerie de Mme Ve Courcier.
- GIL DE ZÁRATE (1842), *Manual de literatura. Principios generales de Poética y Retórica*, Madrid: Boix editor.
- FERNÁNDEZ DE AGÜERO, Juan Manuel (1940 [1822-1827]), *Principios de Ideología*. Tercera parte: «Ideología oratoria o Retórica», Buenos Aires: Instituto de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- LAFINUR, Juan Crisóstomo (1938 [1819]), *Curso filosófico*, Buenos Aires: Instituto de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- LÓPEZ, Vicente Fidel (1845), *Curso de Bellas Letras*, Santiago, Imprenta del Siglo.
- MUNÁRRIZ, José Luis (1815), *Compendio de las lecciones sobre la Retórica y Bellas letras de Hugo Blair*, Madrid: Imprenta de Ibarra.
- PELLISSIER, Augustin. (1871), «Método de composición literaria», en Alfredo Cosson, *Trozos selectos de Literatura*, Buenos Aires: Imprenta de Pablo Coni.
- PELLISSIER, A. (1881 [1867]), *Principes de Rhétorique française*. París : Hachette, sexta edición.
- QUINTILIANO, M. Fabio (1944 [95]), *Instituciones oratorias*, traducción del latín de Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier, Buenos Aires: Joaquín Gil editor.
- RODRÍGUEZ, Julio (1875 [1866]), *Lecciones elementales de Retórica y Literatura*, Córdoba: Imprenta de Rafael Yofre.
- RODRÍGUEZ, Julio (1879), *Lecciones elementales de Literatura*, Córdoba: Imprenta del Eco de Córdoba.
- VILLEMMAIN, Abel-François (1828.1829 [1840]), *Cours de Littérature française*, Bruselas : Meline, Cans et Compagnie.

## Bibliografía

- ARNOUX, Elvira Narvaja de (2008), *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado chileno (1842-1862)*. *Estudio glotopológico*, Parte III: «El pensamiento gramatical»; Parte IV: «Hacia la

- regulación estatal del espacio discursivo», Buenos Aires, Santiago Arcos.
- ARNOUX, Elvira Narvaja de (2010) «La enseñanza de la Retórica en la primera década revolucionaria: Juan Crisóstomo Lafinur y su curso de Filosofía», en *Revista Arena*, n° 1, [www.revistarena.unca.edu.ar](http://www.revistarena.unca.edu.ar), Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Catamarca.
- ARNOUX, Elvira Narvaja de (2012) «La primera gramática escolar ‘general’ publicada en Buenos Aires en los años de la Independencia: la *Gramática Española o Principios de la Gramática General aplicados a la Lengua Castellana* de Felipe Senillosa, en prensa, en *Histoire, Epistémologie, Langage*, 34/2: «La linguistique hispanique aujourd’hui».
- ARNOUX, Elvira Narvaja de (2013) «Las gramáticas escolares y la construcción de subjetividades estatales en el Río de la Plata en el siglo XIX», en José Del Valle (Ed.), *Spanish in History. Tracing the Politics of Language Representation*, Cambridge University Press, en prensa.
- ARNOUX, Elvira N. de y María Imelda Blanco (2004), «La enseñanza de la composición en los comienzos de la escuela media argentina», *Historia de la educación. Anuario*, N° 5, Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
- BLANCO, María Imelda (2005), *La enseñanza de la lengua nacional en los colegios secundarios argentinos (1863-1898)*, Tesis de Maestría en Ciencias del Lenguaje (Instituto Superior «Dr. Joaquín V. González», Buenos Aires).
- BARTHES, Roland (1970), «L’ancienne rhétorique. Aide-mémoire », *Communications*, 16.
- BENTIVEGNA, Diego (2010), « ‘Fárragos de fragmentos’ : disputas por lo literario en las selecciones escolares de Alfredo Cosson y de Calixto Oyuela », en Elvira N. de Arnoux y Roberto Bein Comp., *La regulación política de las prácticas lingüísticas*, Buenos Aires: Eudeba.
- DOUAY-SOUBLIN, Françoise (1992), «La rhétorique en Europe à travers son enseignement », cap. 7, en Sylvain Auroux (dir.), *Histoire des idées linguistiques*, Lieja : Mardaga.
- DOUAY-SOUBLIN, Françoise (1994), « Y a-t-il renaissance de la Rhétorique en France au XIXième siècle ? », en S. IJsseling y G. Vervaecke (eds.), *Renaissances of Rhetoric*, Lovania: Leuven University Press.

- GENETTE, Gérard (1976), « Rhétorique et enseignement », *Figure II*, Paris : Seuil.
- VIGH, Arpad (1979), « L'histoire et les deux rhétoriques », en *Revue d'Esthétique*, 1979/1-2 : « Rhétoriques, sémiotiques ».