

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y LAS TRADUCCIONES TEÓRICAS: UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN ZONA DE BORDE

Analía Gerbaudo

1. El *sujeto secundario* en la mira

En un texto de mediata edición, Miguel Dalmaroni (2006a) trabaja sobre la relación entre escritores argentinos y Estado partiendo de Lugones, Rojas y Payró e incluyendo a Saer y Aira. En su cartografía recupera resultados de investigaciones históricas sobre la enseñanza de la literatura en nuestro país. Enlace extraño si consideramos que se practica desde un texto que, por comodidad, podemos incluir o, mejor, considerar que participa de la crítica literaria. Enlace que no debería sorprendernos si advertimos que el texto roza los géneros de la historia intelectual y de la crítica cultural que en Argentina reconoce en los escritos de Beatriz Sarlo (1980, 1985, 1988, 1992, 1995, 1998) un antecedente fundacional. No obstante el ensayo presenta una característica singular: intenta agregar un nuevo ítem a la agenda del campo recuperando una zona usualmente desvalorizada o considerada menor por la mayor parte de los críticos que, no obstante, trabajan como profesores en las universidades de Argentina¹. Dalmaroni se aparta del canon crítico cuando anota: "escribimos crítica porque enseñamos literatura en las universidades". Afirmación que subraya poniendo en el centro, al menos en el movimiento que busca generar su texto, lo que se ha considerado marginal o de importancia secundaria,

¹ Esta afirmación se sostiene en los datos arrojados por el análisis de los ejes de discusión de los congresos del campo, los temas dominantes de las investigaciones cuyos resultados se publican en las revistas especializadas, las materias incluidas en los ciclos de maestría y de doctorado. Entre las excepciones cabe consignar, además de las que se refieren en el desarrollo de este artículo, la producción de Daniel Link y la del grupo de docentes que diseñaron la "Maestría en Literatura Argentina" de la Universidad Nacional de Rosario que incluyen en el programa de cursado la materia "Metodologías de la investigación literaria en su relación con la enseñanza de la literatura argentina".

derivada, suplementaria. No sin provocar, afirma: “el modo principal en que intervenimos es ese” (18).

Si “sujeto subalterno” es el nombre que los estudios culturales dan a los excluidos, *sujeto secundario* es el que inventa Dalmaroni para designar a los marginales de Argentina de los que la crítica puede ocuparse. Conjunto social para el que reclama atención interpelando a la comunidad universitaria completa: “si debemos atender a lo local, lo regional, etc., nuestro problema aquí no son las minorías identitarias, sexuales o culturales ... sino el sujeto secundario, las mayorías social y culturalmente excluidas, parte de las cuales serán estudiantes de nuestros estudiantes en las escuelas secundarias del Estado.” (2006b: 174). Y subraya: “Sobre eso, la bibliografía y los fetiches críticos más venerados de la crítica cultural radical no han tenido mucho para decirnos.” (174).

Desde Europa del Este, en los ensayos de Slavoj Zizek (1997) como en el cine de Sarunas Bartas (1997), se realiza un llamado de atención sobre lo que se veda cuando se exalta la diferencia celebrada por el multiculturalismo así como se remarcan las características para nada celebratorias de la vida en tiempos del poscomunismo. En ambos casos se promueve una mirada reflexiva sobre las consecuencias de la avanzada del capitalismo. Tema sensible a quienes habitamos en América del Sur y principalmente en Argentina, ya que hemos sufrido desde la década de los noventa el pronunciamiento de programas neoliberales que han derivado, entre otras consecuencias, en el desmantelamiento de la escuela pública. Espacio que, a pesar de los quiebres interinstitucionales, es valorado especialmente en algunos sectores populares y, del mismo modo, resistido por aquellos que ven en él un foco de alteración de los planes de captura de los jóvenes para la delincuencia como aparente único camino de salida de la pobreza.

En este marco la preocupación por el alcance de las intervenciones universitarias tiene un lugar central y desde ese lugar traigo una distinción de Jorge Panesi entre *polémica* y *discusión* que permite señalar una miopía, un encapsulamiento, una suerte de endogamia que difícilmente promueva un trabajo fecundo. Hacia el 2003, un tanto desencantado, Panesi afirma que la Universidad argentina de los últimos años, específicamente en el terreno de la

literatura y sus campos de estudio, “ha discutido teóricamente las minucias de la especialización” evitando la “polémica”, la interrogación revulsiva por el “edificio y el terreno social sostenedores de su funcionar” (13) para sustituirla por las más “confortables y disciplinadas ‘discusiones’”, es decir, por formas restringidas de confrontación que se recluyen en problemas de alcance reducido circunscriptos básicamente a intereses replegados en la propia comunidad universitaria.

El VI Congreso Internacional *Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria* celebrado en mayo de 2006 en La Plata centrado en las “Tradiciones críticas” desarrolladas en Argentina y en América Latina muestra una inquietud por esta misma cuestión que ya asomaba en el IV Congreso Internacional de *Teoría y Crítica Literaria* realizado en Rosario en el año 2004 cuando, luego de la incisiva conferencia de Jorge Panesi (2004) sobre los movimientos de los últimos escritos de Beatriz Sarlo, Miguel Dalmaroni hace girar el ángulo del debate al incluir en la controversia al destinatario indirecto de estas prácticas. Ya despuntaba allí su interés por lo que algunos años más tarde llama, no sin cierta ironía, el *sujeto secundario*.

El reconocimiento del lugar clave de la crítica en la formación y en las prácticas de los futuros profesores de literatura configura, aunque resulte insólito, un nuevo ítem de la agenda del campo aunque fue, desde la postdictadura, una preocupación de los profesores universitarios que renovaron la enseñanza de la literatura en la universidad argentina. Pienso fundamentalmente en tres nombres: Josefina Ludmer, Enrique Pezzoni y Beatriz Sarlo. Los tres evocados por sus alumnos, hoy a cargo de diferentes materias del área de Teoría Literaria y de Didácticas de la Lengua y de la Literatura en la Universidad de Buenos Aires que, entre el *don* y la *deuda*²,

² *Don* y *deuda* son conceptos que aparecen unidos en la obra de Derrida. Enlazados en el tratamiento de problemas relacionados con la amistad, el tiempo, la muerte, la propiedad, entre otros. El *dar* se equipara a un regalo, a una acción que no genera *deuda*, que es ajena al intercambio, al trueque, a la búsqueda de vuelto o de algo que compense desde la contraparte porque, justamente, el otro no se piensa de ese modo, no se ubica en ese lugar, no se sitúa en ese circuito ni se inscribe en esa lógica. Hay *don* cuando se olvida lo que se da e incluso, cuando se olvida que se da, cuando se pierde el registro del acto de dar. Entre Diderot y Séneca, Derrida establece una diferencia entre el “dar” y el “perder”. Escribe: “Perder el tiempo

registran las huellas de sus prácticas en las propias. En una entrevista reciente Claudia López, poeta y Profesora en Didáctica Especial en Letras, afirma: "Entré a la facultad en el 81, es decir, durante la dictadura. Luego, para mi 'salvación académica' entraron Sarlo, Lavandera, Ludmer, entre otros." (2008: 1). En un registro similar ubica Gustavo Bombini (2006) el efecto descolocador provocados por las prácticas de Ludmer, de Sarlo y de Pezzoni. En ambos, la misma falta aparece como contraste con aquello que se destaca: la exaltación deja a la luz el rechazo de un modo de trabajo cristalizado en el período anterior que ha dejado sus marcas en generaciones de profesores cuyo proceso de desmantelamiento ofrece diferentes características en las universidades públicas ubicadas en las regiones de Argentina.³

sería perder el único bien del que se tiene derecho a ser avaro y celoso, el único, y la propiedad, la única propiedad que cabría 'sentirse honrado de guardar celosamente.'" (1996a: 18). Cada vez que pensamos que alguien "da" o "pierde" ("da" o "pierde" su vida, "da" o "pierde" su tiempo) se abre una brecha. En cada posición se ponen en juego variables éticas y axiológicas que atraviesan decisiones políticas, religiosas, estéticas, laborales, sentimentales y las que me ocupan aquí, relacionadas con la enseñanza. Se abren grietas entre las posiciones que conciben el trabajo docente como un don sin deuda, como un ejercicio entre el don y la deuda o como una práctica que sólo puede labrarse desde la deuda. Se crean, en cada una de esas situaciones, lazos diferentes que, a su vez, tienen sus derivaciones en las prácticas que cada uno de los sujetos genera y en las que se involucra, en las reproducciones y en las resistencias, en los modos de elaborar el duelo por las pérdidas.

³ Para realizar esta afirmación me baso en datos recogidos en prácticas de enseñanza propias destinadas a docentes y a estudiantes de diferentes regiones del país: trabajo en los tramos iniciales y finales de la carrera de Profesorado en Letras en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (en segundo año los estudiantes cursan "Teoría Literaria I" y en cuarto, "Didácticas de la lengua y de la literatura"). He enseñado "Teoría y crítica II" y "Problemas de enseñanza de la literatura" desde el año 2000 hasta el 2006 en el marco de la Licenciatura en Enseñanza de la lengua y de la literatura que se ofrece a profesores en ejercicio; carrera que se dicta desde el Centro Multimedial de Educación a distancia de la Universidad Nacional del Litoral que, en ese período, tenía una llegada a 73 localidades (alejadas de los centros universitarios) ubicadas en las provincias de Santa Fe, Córdoba, San Luis, Buenos Aires, Santa Cruz, Entre Ríos y Corrientes. En los últimos cinco años he dictado cursos de postgrado y charlas sobre problemas de didáctica de la literatura en las provincias de Misiones, Entre Ríos, Santa Cruz y también en Santa Fe, puntualmente, en la Universidad de Rosario, en maestrías en las que los asistentes son en su mayoría profesores que ejercen en el nivel medio en escuelas situadas en diferentes zonas del país. Los trabajos

La línea de investigación que desarrollo se construye en una *zona de borde*⁴ disciplinar ya que pretende reconstruir los procesos de importación de teorías realizado por la crítica producida en Argentina desde el supuesto de que trabajar sobre las *operaciones de pasaje* (Panesi, 1998) producidas en dichos procesos ayuda a entender los *problemas de contacto* (modificaciones producidas por las operaciones de los estudios literarios -cf. Panesi, 1998-) generados en el campo de la enseñanza actual de la literatura (relevados en investigaciones anteriores -ver nota 10- y en curso -ver nota 2-). El estudio de las operaciones de importación de teorías realizadas por críticos que también

de evaluación que planteo, en todos los casos, parten de la recuperación de las prácticas de aula de los docentes y me han permitido construir un muestreo representativo de los obstáculos epistemológicos cristalizados en la enseñanza de la literatura en el nivel secundario (trabajo realizado en el marco del Curso de Acción para la Investigación y el Desarrollo CAI+D 2005 *Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la lengua y de la literatura en el nivel EGB3: notas para una agenda didáctica actualizada*, UNL). En el caso de los estudiantes de profesorado, sus resoluciones me ayudan a determinar de qué modo intervenir para tratar de desmontar los obstáculos que detecto en sus representaciones.

⁴ El concepto de *zona de borde* (Gerbaudo, 2007a) exhibe la conjunción de disciplinas necesaria para abordar problemas de la esfera educativa cuya complejidad impide que una sola pretenda solucionarlos o abrir nuevas preguntas en torno de su planteo. Problemas que demandan una confluencia teórico-epistemológica que se produce en este espacio. Territorio imaginado a partir de la lectura de Derrida. Clémens (1996) y Giovannangeli (1996) subrayan que la escritura derrideana itera figuras que desafían los límites entre lo que parece estar claramente circunscrito en un espacio y lo que queda fuera de él (pensemos en las figuras del *parergon*, del *himen*; en los conceptos de *género*, *texto*, *contexto*, por citar sólo algunos ejemplos que cuestionan los criterios de demarcación entre interior y exterior). Pero además Derrida produce textos que deliberadamente se sitúan en el "entre" de los géneros: sus escritos no pertenecen exclusivamente ni a la filosofía ni a la crítica literaria ni a la teoría sobre la literatura si bien participan de ellas y/o retoman algunas de sus formulaciones, categorías o procedimientos. Por extensión llamo *zona de borde* a los espacios de intersección que se crean enlazando disciplinas, sin incluirse de modo completo en ninguna pero recuperando aportes de todas las involucradas actuando la *transdisciplinariedad* (Bixio y Heredia, 2000), es decir, la confluencia de categorías y formas de resolución aportadas por distintos campos disciplinares que se potencian para estudiar un problema o un conjunto de problemas que no podría abordarse sólo desde alguno de ellos sin riesgos de banalizarlo. En esta *zona de borde* se sitúan los trabajos que realizan aportes a las cuestiones ligadas a la enseñanza de la literatura. Trabajos que *participan* del campo de la didáctica de la literatura sin *pertenecer* con exclusividad a él (cf. Derrida, 1980).

trabajaron como profesores universitarios a cargo de materias como "Introducción a la literatura", "Literatura argentina", "Teoría Literaria" (o denominaciones similares) en diferentes cortes históricos (1960-1970; 1970-1983; postdictadura hasta la actualidad) en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional del Litoral intenta mostrar procesos interrumpidos, líneas de investigación abortadas, modos "clandestinos" (cf. Caisso y Rosa, 1987: 261) de leer así como rastrear los efectos de *buenas y malas prácticas*⁵

⁵ Entre Litwin, Fenstermacher y Deleuze tramo este concepto para diferenciar las intervenciones en el campo de la enseñanza y sus efectos en los sujetos. Y subrayo el "entre" ya que si bien fue Fenstermacher quien definió el concepto de *buena enseñanza* (1986), fueron las investigaciones de Litwin (1996, 1997) las que lo divulgaron en Argentina. Cuando Litwin trabaja sobre las *configuraciones didácticas* en el aula universitaria (1997) o cuando define los ejes de la "nueva agenda didáctica" (1996), retoma el concepto de Fenstermacher que piensa a la *buena enseñanza* ligada, en principio, a la posibilidad del docente de determinar qué es epistemológicamente válido que sus alumnos "conozcan, crean o entiendan". Se advertirá que la carga ideológica puesta en cada verbo es diferente. En esa diferencia, entre otras, se exponen distintas representaciones de la práctica profesional: algunas más cercanas a la militancia y a las acciones por la liberación o el fortalecimiento de la ciudadanía; otras más ligadas a la transferencia de conocimientos (cf. Fenstermacher y Soltis, 1998). Fenstermacher habla de *buena enseñanza* toda vez que, en principio, el docente puede justificar sus decisiones en términos teóricos y epistemológicos. El concepto de *buena práctica* enlaza el de Fenstermacher con otro de Deleuze ya que este enlace hace lugar a una inclusión: permite incorporar en el análisis de las aulas de lengua y de literatura los efectos de cada práctica en los receptores, en sus cuerpos. Inclusión que además se realiza desde la explicitación del carácter subjetivo y singular de ese vínculo que se trama entre quien lo produce y quien lo recibe. Dice Deleuze: "Lo bueno tiene lugar cuando un cuerpo compone directamente su relación con el nuestro y aumenta nuestra potencia con parte de la suya. Lo malo tiene lugar cuando actúa como un veneno que descompone la sangre" (1981: 33). Incluir en el concepto de *buena práctica* y, por contraste, en el de *mala práctica*, esta variable ayuda a incorporar la indeterminación y la subjetividad en el análisis de las escenas educativas. El docente realiza cada vez un trabajo de armado artesanal de su propuesta atento a los sujetos singulares a los que la destina pero no puede asegurar el efecto, no puede controlar la repercusión de sus intervenciones. En la enseñanza de un objeto que, además, se incluye dentro de una de las ramas del arte, es probable que las reacciones que provoque puedan tener que ver con la resistencia, la interpelación, la interrogación de representaciones sobre el mundo. Es importante también hacer lugar en el análisis de las prácticas al examen de lo que acontece en el mediano y largo plazo ya que puede que haya enseñanzas que no se aprehendan sino mucho tiempo después de que concluye la instancia educativa formal. Todas estas variables

que dejan sus huellas en las actuales desarrolladas en otros niveles del sistema educativo (recordemos que en las carreras de letras de la universidad pública se forman buena parte de los profesores en ejercicio) y en el mismo sistema universitario.

Dice Miguel Dalmaroni: “en todo contexto de debates intelectuales lo que se importa y se traduce viene a explicar, suturar o resolver un dilema situado, propio de ese contexto, no del contexto de origen de aquello que se importa y se traduce” (2006b: 177). Dalmaroni se ocupa de las *traducciones de teorías*⁶ realizadas por *Punto de Vista*, por *Confines*, entre otras revistas de Argentina (2001, 2004); Jorge Panesi (1994) de la introducción de Benjamin; Elisa Calabrese y Aymar De Llano (2006) de las realizadas por las revistas literarias dirigidas por Abelardo Castillo. Mi trabajo recupera datos de este orden pero para centrarse en las operaciones producidas en dichos pasajes atendiendo especialmente a otros espacios de *mediación*⁷: la clase universitaria

pueden ponerse en juego cuando la categoría incorpora en el estudio de una práctica no sólo los aspectos teóricos y epistemológicos sino las huellas o las marcas que, por identificación o rechazo, ha dejado en los sujetos.

⁶ Cuando hablo de *traducción de teorías* sigo a Susana Romano Sued (1999, 2003a, 2003b) dada la compleja trama teórico-epistemológica desde la cual piensa el problema al incluir aspectos de diferente orden en el análisis de las migraciones teóricas, a saber: las relaciones disciplinares, las pugnas entre las comunidades académicas, las políticas de administración del saber, las “cohabitaciones epistemológicas”, el lugar de recepción de las teorías como marca a atender en el trfico categorial. Anota: “hablamos ... de la traducción, no solamente entendida en el sentido restringido de la permutación lingstica de vocablos, sino en el sentido más complejo de aduana de modelos, ideas, enunciados, formas retóricas en el debate de los textos y en los usos del vivir” (2003b: 159). Sus formulaciones incorporan las consecuencias políticas de las traducciones de teorías: “este modo de tratar con los flujos discursivos, puede asimismo echar luz sobre la consolidación de la tradición, de la memoria y de la historia cultural.” (2003b: 161).

⁷ Si bien no suele haber resistencias para pensar las prácticas de enseñanza como *mediaciones*, cabe subrayar que aparecen cuando es la crítica literaria la que se ubica en este lugar. Destaco, entre otras, las presentadas por Juan Sasturain en el marco del *III Argentino de Literatura* celebrado en Santa Fe en agosto de 2007: en su desestimación de la crítica como mediación se confundían tanto las prácticas escolarizadas de abordaje de los textos como las más sofisticadas producciones que, dado su trabajo con el lenguaje, merecerían el adjetivo de “literaria”. Insisto en defender el carácter de *mediación* de la crítica dados sus envíos, su constante generación de pasajes insospechados y de comparaciones inesperadas que

(recompuesta parcialmente a partir de las marcas dejadas en los alumnos) y los programas de cátedra firmados por los críticos-profesores en diálogo con sus escritos y con las representaciones sobre sus intervenciones (esbozadas en entrevistas). De aquí se toman los elementos a partir de los cuales se bosquejan los contornos de una cartografía cultural que pretende dar cuenta de los procesos de circulación de las teorías y de los pasajes, de las *apropiaciones*⁸, las *reinvencciones*⁹, las *normalizaciones*¹⁰ así como los retrasos

diseminan el texto del que se ocupan (retomo el concepto de "lo bueno" de Deleuze [1981] para remarcar que hablo de la "buena crítica", es decir, de aquella que en mi práctica lectora, potencia el texto del que se ocupa). En el trabajo del profesor así como en el del investigador el diálogo con la crítica, con la crítica de la crítica y la intervención a partir de su producción son tareas insoslayables dada la importancia de la puesta en práctica de aquello mismo que se busca transferir o poner en juego o en valor en las *aulas de literatura*.

⁸ El concepto de *apropiación* se inspira en un enlace de categorías de Jacques Derrida entre las que destacan *herencia* y *fidelidad infiel* (2001a, 2001b). Para Derrida quienes "reproducen escolarmente modelos no son verdaderos herederos" (2001a: 47). Hereda, o es digno de considerarse un heredero, el que en parte es infiel, el que se *apropia*, es decir, el que puede hacer algo nuevo con aquello que toma, que cita, que recupera, que trae: "los herederos auténticos, los que podemos desear, son herederos que han roto lo suficiente con el origen, el padre, el testador, el escritor o el filósofo como para ir, por su propio movimiento, a firmar o refrendar su herencia. Refrendar es firmar otra cosa, la misma cosa y otra cosa para hacer que advenga otra cosa." (2001a: 47). La *herencia* se liga a una operación de traspaso, a una situación de enseñanza pensada como envite y transferencia. Un acto de entrega. Un *dar* sin *deuda* que alberga un deseo de contagiar algo que, necesariamente, para poder hacer lugar a un acto productivo, el otro deberá reinventar: "la cuestión de la herencia debe ser la pregunta que se le deja al otro: la respuesta es del otro." (2001a: 46). Pensar la enseñanza desde esta posición supone trabajar para hacer lugar a que el otro invente o arme una respuesta o una nueva pregunta no "dictada" por quien la provoca.

⁹ Denomino *reinvencción categorial situada* al tipo de importación teórica que, lejos de adoptar o de intentar adoptar lo más puramente posible el concepto que traduce, se apropia de él introduciendo notas *ad hoc* atendiendo al problema que la investigación busca resolver. Este concepto se inspira en un punto clave del *programa* que Derrida funda (1967) y desde el que promueve "cierta marcha que se sigue" (1972) en el trabajo con los textos sin hacer lugar a una "metodología". En "Lettre à un ami japonais" (1985a) subraya que la desconstrucción se desvirtuaría si se la redujera a un conjunto de "procedimientos transportables" ya que esto quitaría importancia a los problemas puntuales, siempre inesperados, a los que es necesario atender en cada situación particular donde se crea necesario intervenir. Desde este lugar le recomienda a su traductor japonés que trate de "encontrar" o "inventar" en su lengua una

o, más bien, los ritmos particulares que permiten descubrir diferentes procesos de traducción de teorías en las distintas regiones de Argentina. Esta reconstrucción histórica ligada al deseo de inventariar para aplacar la amenaza de destrucción y de pérdida de las intervenciones sobre el campo literario

palabra que le permita dar cuenta de aquello a lo que refiere *déconstruction* en francés y en la cultura francesa. Forma de “hablar de la desconstrucción” y asimismo, de “trasladarla hacia otra parte para escribirla” (1985a: 88), es decir, para reinventarla, para hacer con eso algo nuevo en función de la cultura en la que se reinscribe la categoría. En ese sentido, y teniendo en cuenta que la desconstrucción busca producir “acontecimientos” (1974), nuevas formas de práctica, no resulta extraño que Derrida apruebe la ocurrencia de un grupo de filósofos soviéticos que le decían, en el contexto de la Rusia de principios de la década del 90, que para ellos “la mejor traducción para *perestroika*” era “desconstrucción” (1993: 103). Los filósofos soviéticos habían desarrollado la propuesta que Derrida quería que desarrollara su traductor japonés y todos sus traductores y lectores en general. Esta apelación a la invención marcha a contrapelo de cualquier forma de *aplicacionismo* categorial que no es más que la negación de la propia posibilidad de producción intelectual poniendo el lugar de *supuesto saber* (Lacan) en el sitio “iluminado” cuyos productos se importan para ser “aplicados” en el contexto de recepción con la menor alteración posible. El concepto de *reinvención categorial situada* busca distinguir los actos de producción y de creación gestados en la traducción teórica de las importaciones por moda, de la mera adopción de lo nuevo con independencia tanto del contexto de producción de la teoría como del contexto de uso, de la (pseudo)legitimación de prácticas propias por la mera apelación a la “cita de autoridad” pegoteada o impostada como “marco teórico” o “corolario” de aquello que se describe. Doy un ejemplo: en el VI Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y de la literatura celebrado en octubre de 2007 en la Universidad Nacional de Salta una profesora lee un trabajo que recupera una práctica inspirada en aportes de Maite Alvarado a quien describe como “nuestra Maite”, es decir, circunscribiéndola al ámbito de lo cercano, incluso de lo familiar. En un momento de su exposición “aclara”: “ahora viene la cita de autoridad, porque todos queremos mucho a nuestra Maite pero bueno, la autoridad es la autoridad”. Acto seguido cita a un autor español. No responsabilizo sólo a esta profesora por esta práctica sino que interrogo los procesos de formación que la han instalado en el contexto más amplio de nuestro país especialmente desde la reforma educativa de los 90.

¹⁰ Entre las operaciones de *normalización* (Foucault, 1975) destaco dos: llamo *aplicacionismo* a la posición que busca encontrar en una teoría un método que le garantice la lectura de cualquier texto con independencia del contexto de re-uso. Denomino *diseccionismo* o *deteccionismo* a la práctica que promueve la mera identificación de categorías en un texto sin recuperar el trabajo de descripción para la generación de hipótesis de lectura o de preguntas sobre el texto o sobre sus circunstancias de producción, circulación, recepción, sobre el efecto de sus procedimientos en los lectores de diferentes épocas, etc.

realizadas desde las prácticas de investigación ligadas a la docencia (“No habría deseo de archivo sin la finitud radical, sin la posibilidad de un olvido que no se limita a represión”, sentencia Derrida [1995: 27]), responde también a la necesidad de identificar los efectos que diferentes políticas de construcción del conocimiento han tenido en la enseñanza de la literatura en las universidades de Argentina: hay historias singulares que requieren ser ubicadas y caracterizadas para poder planificar cómo intervenir en cada región, en cada universidad. En una *zona de borde* disciplinar y a partir de resultados de estudios previos y en curso que se ocupan de problemas vinculados a la educación en la esfera pública se configura esta línea de investigación cuyos antecedentes reconstruyo brevemente a los efectos de mostrar el modo en que los resultados de cada trabajo fueron llevando al siguiente.

2. Un Estado de espaldas a los resultados de la investigación

En el año 2001 termino una investigación iniciada en el año 1996 centrada en el estudio de las articulaciones y desarticulaciones que era posible observar entre las producciones de la teoría literaria y las decisiones tomadas respecto de la enseñanza de la literatura desde los *Contenidos Básicos Comunes (CBC)* para la *Educación General Básica (EGB)*, desde los materiales que acompañaron la “capacitación” docente organizada por el Estado en el arco 1995-2001 y desde las ofertas editoriales más utilizadas por los docentes de escuelas públicas de la ciudad de Santa Fe y zona de influencia.¹¹

¹¹ La investigación citada se enmarca en el trabajo de Tesis correspondiente a la Maestría en Didácticas Específicas con mención en Letras cursada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Título: *Análisis teórico-epistemológico de las articulaciones y desarticulaciones entre la teoría literaria y las propuestas curriculares y editoriales para EGB3. Implicancias para la enseñanza de la literatura*. Directora: Susana Romano Sued (Universidad Nacional de Córdoba / CONICET). Co-directora: Adriana Gonzalo (Universidad Nacional del Litoral / CONICET). Tribunal: Jorge Panesi (Universidad de Buenos Aires), Susana Celman (Universidad Nacional de Entre Ríos), Nora González (Universidad Nacional del Litoral).

Los resultados obtenidos fueron desalentadores en distintos órdenes. Por un lado se advierte que los documentos oficiales sobre los que se apoya un proceso de cambio largamente esperado y necesario para la educación argentina no son más que una adopción acrítica de la reforma española.¹² Se importa una propuesta pensada para otro país y por lo tanto, para otro contexto sociocultural, para otros sujetos; una propuesta que en su contexto de procedencia ya había dado claras muestras de fracaso. Operación que habilita otras: la colocación de materiales educativos inútiles ya en España¹³ y la generación para técnicos y especialistas de la “madre patria” de un espacio de venta de sus “saberes expertos”. Por otro lado la propuesta oficial ignora los diagnósticos y las investigaciones educativas que desde hace años se realizaban desde las diferentes regiones de Argentina¹⁴ lo que deriva en la

¹² La relectura de *Volver a educar* de Adriana Puiggrós (1995) da la sensación de estar ante un texto profético: prácticamente en el mismo momento en que se promulga la Ley Federal de Educación (Nº 24.195/94), Puiggrós subraya la paradoja de que un instrumento necesario para los proyectos educativos de Argentina haya terminado tomando el modelo que España había abandonado por sus deficiencias. Su descripción de lo que acontece en España parece un vaticinio de lo que ocurrirá en nuestro país: “La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 se basa en la Constitución de 1978. Su origen pedagógico está en el diseño de la Educación General Básica (EGB) española, primera reforma que introduce innovaciones algo progresistas durante el franquismo, mediante la Ley General de Educación de 1970 de Villar Palasi. En setiembre de 1990 se promulgó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que vuelve a la estructura de primaria y secundaria tradicional” (1995: 248).

¹³ Las analogías entre el modo en que se recortan los contenidos del área Lengua en Argentina y el seguido en el área Lengua castellana y literatura en España (analogías que van desde el ordenamiento de “bloques temáticos” hasta la selección de contenidos) pueden interpretarse como parte de un gran negociado. Ricardo Ibarlucía señala que la gestación del Polimodal no es más que el resultado de un acuerdo entre “el gobierno menemista y el grupo Santillana (Aguilar, Altea, Taurus) que no encontraba un nicho de mercado para colocar los manuales que había editado (con una gigantesca inversión de capital) para la abortada reforma educativa española.” (2004: 25). Desde esta posición es posible entender por qué era conveniente hacer sentir al docente que no sabía o que no podía decidir la trama de su construcción pedagógica ofreciéndole como solución salvadora la oferta editorial que “sigue” los lineamientos de los *Contenidos Básicos Comunes*.

¹⁴ Cito sólo dos ejemplos. En el campo de la enseñanza de la lengua es llamativo el modo en que se ignoran los resultados de las investigaciones sistemáticas desarrolladas por Ana María

construcción de un objeto para el *aula de literatura*¹⁵ que desconoce las discusiones sostenidas en el campo de la teoría literaria fijando su abordaje desde una oscilación entre los enfoques *lingüísticos*¹⁶ y una versión

Camblong (2005) desde los años 70 sobre lo que demanda la alfabetización en su región dada la convivencia de lenguas: la investigadora documenta el modo en que chocan una lengua familiar con una lengua escolar diferente y realiza propuestas puntuales para formar docentes que puedan intervenir productivamente frente a esta situación. En el campo de la enseñanza de la literatura no deja de resultar paradójico que la reforma educativa actúe aquello mismo que Claudia Caisso y Nicolás Rosa documentan como negativo para las aulas del nivel secundario en un artículo del año 1987.

¹⁵ Cuando hablo de *aulas de lengua y de literatura* no hago referencia sólo a la situación misma de transferencia sino al conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en esa actuación: la selección de contenidos, los materiales educativos que se utilizan, los corpus de análisis, el diseño de evaluaciones, las *configuraciones didácticas* (Litwin, 1997) de las clases, entre otros factores. Con este concepto intento llamar la atención sobre el carácter artesanal y complejo de la propuesta dado que cada grupo particular de alumnos demanda una re-selección de los contenidos seleccionados por el Ministerio en función de lo que el docente cree que esos estudiantes necesitan aprender. Cada grupo impone una revisión de los textos adecuados en función de sus posibilidades de lectura y, del mismo modo, un ajuste de las categorías que el docente entiende necesario enseñar, del diseño de las evaluaciones. Cada grupo requiere diferentes articulaciones con los materiales complementarios (películas, pinturas, música, etc.) y cada armado de clases supondrá desafíos siempre diferentes ligados a los avances en los aprendizajes, por los temas sobre los que es necesario volver, etc.

¹⁶ Denomino de ese modo al tipo de abordaje de la literatura que sigue las orientaciones de la lingüística estructural en cruce con la estilística tal como fue traducida por la propuesta de Raúl Castagnino, entre otros (cf. Gerbaudo, 2006a, 2006b, 2006c, 2007b, 2007c, 2007d). Mi punto de vista se aparta de esta posición para participar deliberadamente de lo que Alberto Giordano llama "superstición política" (1999). No obstante señalo que no suscribo el concepto de "utilidad" de la literatura aunque le concedo un poder (Deleuze, 1981) que ubico en relación diferencial con el resto de los discursos sociales que no circulan como "literatura". Creo, junto a Derrida, que "la literatura es la cosa más interesante del mundo (tal vez, más interesante que el mundo) y esto es porque lo que es proclamado y rechazado bajo el nombre de literatura no puede ser identificado en ningún otro discurso" (1989, 47 -mi traducción-). Encuentro en esto que Derrida identifica en la literatura el ejercicio de un trabajo político inhallable en otros discursos. Por sustracción, la literatura tendría una potencia que es la que demanda interpretaciones atentas a ese resto, a ese exceso o a ese plus que falta en los discursos sociales no literarios o no artísticos o no circulantes como literatura o arte. Posición diametralmente opuesta a la sostenida desde los *Contenidos Básicos Comunes* que la reducen a un discurso más dentro del seno de la cultura confinándola al lugar de la diversión y del

banalizada de las mediaciones que se construyen a partir de la experimentación y del juego¹⁷. Ante el vértigo de los cambios y la ausencia de una actualización organizada y planificada para los docentes en ejercicio las aulas de literatura se arman a partir de lo que proponen los “manuales para el alumno” que “normalizan” (Foucault, 1975) desde el *aplicacionismo* y el *diseccionismo* o *deteccionismo* los abordajes textuales transformando a la literatura en un objeto escolarizado sin fuerza política, sin inserción cultural, sin relación con la historia de los pueblos y los hombres que los conforman y, en el peor de los casos, utilizándola de modo instrumental y/o ilustrativo para la enseñanza de gramática, normativa, ortografía (siguiendo, probablemente sin conocer los fundamentos, la estela de una tradición que ubicaba en la literatura española el cuerpo de la norma, el paradigma o modelo de lengua a enseñar, la variable “cultura” que debía regir el habla de los argentinos).¹⁸

Como se advertirá se descubre en la traducción oficial de las teorías literarias realizadas por los documentos oficiales una *operación de simplificación* reforzada por los materiales educativos lanzados por el mercado, por los cursos segmentados y fragmentarios que se ofrecían en el país y,

entretenimiento. No del “juego” en el sentido cortazariano (1969) o derrideano (1972) del término. La literatura no se piensa sino como un “juego-juguete”, como un objeto que puede ser sustituido sin pérdida por las letras de cumbia o las de rock o las recetas de cocina. “En el mismo lodo, todos manoseaos”, todos “revolcaos”. Cambalache que, en la cercanía o en la confusión, eclipsa y hace olvidar lo que la literatura, lo que la *escritura* (Derrida, 1972), lo que el arte, *pueden*.

¹⁷ El lugar del juego en las *aulas de literatura* en Argentina no puede pensarse sino a partir de la línea abierta por Maite Alvarado (cf. Link, 2002; Frugoni, 2006; Pampillo, 2007; Bombini, 2007, Gerbaudo, 2008a). No obstante no es ésta la perspectiva que este ensamble mal realizado de documentos y materiales recuperaron.

¹⁸ Pueden reconocerse aquí las secuelas de una propuesta educativa implementada en nuestro país a principios del siglo XX: “El sistema educativo argentino creó un *dispositivo productor de subjetividad*, ante el temor a la invasión cosmopolita en el momento del arribo masivo de inmigrantes europeos y de más allá de Europa, y a la ‘contaminación’ cultural y lingüística.” (Sardi, 2006: 32). La sujeción al paradigma de la regla y de la *ley* (cf. Derrida, 1985b) que se reconoce en el castellano de España está ligada fuertemente al intento de *normalización* (Foucault, 1975) y de promoción de un *monolingüismo* (Derrida, 1996a) que dejan secuelas en las prácticas de educación actuales (cf. Bombini, 2004; Iturrioz, 2006; Sardi, 2006).

fundamentalmente, por la falta de reacción de los docentes que parecían aceptar sin discutir el modelo propuesto.¹⁹

¹⁹ El desinterés por la discusión respecto de los modos de enseñar literatura es el producto de un conjunto de factores provocados por una operación claramente recortada desde el paradigma neoliberal que promueve la selección de contenidos “útiles” desde una engañosa consigna que sólo discursivamente defiende una mayor conexión entre educación y trabajo, por un lado, y entre educación y formación superior, por el otro. Entre esos factores se cuentan la desorganización de los cursos de “capacitación” que ante la desorientación de los docentes ofrecen respuestas recetuales y sin solución de continuidad a un problema que requería una intervención por parte del Estado mediante la cual se asegurara una actualización planificada unida a la reducción de horas de clase frente a alumnos enlazada a la generación de cargos para la investigación para los docentes de media. Otro de los factores: la instalación de Operativos Nacionales de Evaluación de la “calidad educativa” centrados en “comprensión de textos” y la inserción de este tópico en los cursos preparatorios de la mayoría de las universidades nacionales (para un diagnóstico abarcativo de las diferentes propuestas realizadas en los ingresos de universidades de Argentina, ver Biber, 2005) motivan una concentración en problemas del área de lengua, soslayando las discusiones didácticas en torno de cómo armar un *aula de literatura* (cabe subrayar que no se produjo en el área de literatura una discusión respecto de los lugares posibles desde los cuales construir el espacio). A esto se suma la falta de debates en torno del instrumento utilizado en estos Operativos y la confianza ciega en los resultados arrojados que fueron difundidos por la mayor parte de los medios de comunicación que contribuyeron a crear el clima cultural de desconfianza sobre la escuela pública. Lo que *puede* la universidad o los universitarios o los investigadores comparado con lo que *pueden* los medios es evaluado con cierto desencanto por Martín Kohan quien en el marco del *Tercer argentino de literatura* celebrado en agosto de 2007 en Santa Fe jaquea los lugares políticamente correctos desde los que se le atribuye a la universidad más poder del que en verdad tiene. Con una alta dosis de humor dismantela representaciones extendidas respecto de lo que es posible hacer desde las instituciones educativas por la lectura de literatura. Su texto, un manifiesto, anuda con ironía la ficción del debate desarrollada por el programa televisivo *Gran Hermano*, los éxitos de venta de Felipe Pigna y los de taquilla de las películas de Guillermo Francella, entre otros. Afirma: “Que existe un interés social por los debates lo prueban las galas de ‘Gran Hermano’. Se cuenta en centenares de miles ... el número de personas que se atornillan a sus asientos para seguir sin parpadeos las discusiones de lo que pasa en la casa” (2007: 1). Y agrega: “Sólo que en la casa, como sabemos, no pasa nada... lo que prueba de paso que el interés social por los debates se concentra exclusivamente en la gestualidad del debate.” (2007: 1). Kohan analiza expresiones culturales sintomáticas que muestran, en parte, algunas de las condiciones de legibilidad de la literatura en Argentina. Desde ese lugar defiende “el repliegue que le impone a la literatura una sociedad a la que la literatura, en verdad, le interesa poco y nada” (2007: 5). Concluye con una interpelación que

Ante estado de situación y con el objetivo de descubrir lo que acontece con la lectura de los textos en las *aulas de literatura* de la ciudad de Santa Fe y otras localidades de la provincia organizo un equipo de investigación que se centra en el análisis de las representaciones de los docentes en ejercicio sobre la didáctica de la literatura, sobre el lugar de la teoría y la crítica literarias en sus decisiones (qué conceptos se decide enseñar o no enseñar a cada grupo de alumnos y por qué; desde qué marco se promueve la lectura de la literatura y por qué; qué actividades se practican en torno de la lectura y de la escritura generada a partir de un texto literario) tratando de detectar los *obstáculos epistemológicos* (Bachelard, 1948) que impiden interrogar las prácticas, poner en duda lo que se sabe o lo que se cree que se sabe, leer críticamente los mandatos reituándose como *autor del currículo* y desplazándose del lugar de técnico que actúa la ley, la voz oficial supuestamente legitimada en el saber, en los últimos desarrollos del campo. Creo junto a Camilloni (1997) que cuando en el marco de una microesfera dentro de una cultura no aparecen interrogantes o dudas o vacilaciones sino sólo respuestas, o cuando una respuesta se enquista, “el obstáculo epistemológico se incrusta sobre el conocimiento que ya no se cuestiona” (13). Estos saberes cristalizados generan una suerte de inercia que dificulta el proceso de construcción de un saber nuevo. Creo que es necesario localizar estas situaciones y luego intervenir para descalabrar los supuestos que las sostienen. Tarea que se enmarca en la lucha contra la escolarización de los contenidos, es decir, contra la construcción de conceptos, rutinas y ejercicios que sólo tienen lugar dentro de las instituciones educativas y en pos de la recolocación del docente como *autor del currículo*.

Por otro lado cabe subrayar que esta investigación revela que lo que obstaculiza la enseñanza de la literatura está anudado a la formación de los docentes. Resultado que demanda una intervención en dos direcciones: por un lado, se impone la necesidad de pronunciar las tareas de divulgación de las teorías que discuten los modos de lectura fijados durante la dictadura y no

reinstala un problema que atraviesa las prácticas de docentes, bibliotecarios, escritores, y críticos: “Hay por lo menos dos maneras de pensar el lugar de la literatura en la realidad: confirmando el estado de cosas o poniéndolo en cuestión.” (2007: 6). Allí reside, para él y para mí, la clave de nuestra *mediación*.

revisados por la reforma de los años 90²⁰; por el otro, es preciso emprender una investigación histórica que permita analizar los procesos de traducción de teorías realizados en las carreras de formación de profesores que han contribuido a generar el estado actual de situación.

Producir conocimiento sobre esta parte de la historia de la enseñanza de la literatura marcha a contrapelo de una tendencia: entre y en las instituciones educativas suele advertirse una actitud necia de delegación de la responsabilidad respecto de las acciones emprendidas, especialmente cuando sus consecuencias no son positivas. Delegación que puede producirse bajo la forma del traspaso de un problema de una institución a otra, de un nivel de la educación formal a otro, de una cátedra a otra. Por contraste este trabajo asume el grado de responsabilidad que nos compete como comunidad universitaria en la gestación y consolidación de muchos de los obstáculos epistemológicos que dificultan la tarea de lectura de la literatura y de su transferencia en las instancias de trabajo con el *sujeto secundario*. Por ejemplo, algunos de los avances han permitido localizar quiénes y de qué modo durante las dictaduras de 1966 y 1976 en Argentina se “enseñaba” literatura eclipsando su inscripción sociocultural. Operación que ha permitido otra: la naturalización de las perspectivas hegemónicas²¹ por esos años. Las formas trivializadas del estructuralismo, de la estilística y de la hermenéutica abortaron además la potencia heurística de los modelos teóricos promoviendo el *aplicacionismo* y el *disseccionismo* aún vigentes (cf. Gerbaudo, 2006b, 2006c, 2007b, 2007c, 2007d, 2008b). Otro de los logros de la investigación en relación con el plano de transferencia en las prácticas de enseñanza está ligado a revisar cierto

²⁰ Trabajo necesario para el *empoderamiento* del docente (Freire y Shor, 1987) que hemos iniciado (cf. Gerbaudo, 2006d, 2007a) y que proyectamos, una vez concluida la segunda etapa de la investigación (Proyecto CAI+D 2009-2011 *Obstáculos epistemológicos y buenas prácticas en la enseñanza de la lengua y de la literatura en la escuela secundaria: diagnóstico y propuestas de intervención*), continuar junto a un equipo de investigadores jóvenes en formación y en curso de especialización en diferentes líneas teóricas.

²¹ Hablo de *hegemonía* en términos de Raymond Williams (1977), es decir, reconociendo el carácter dominante de una práctica que, no obstante, presenta grietas, ranuras, espacios que hacen lugar a otras, alternativas.

esnobismo eurocentrista: creo junto a Juan Carlos Hidalgo (2001) que la investigación debe tomarse con independencia del lugar de donde proceda. No obstante algunos desconocimientos puestos en contraste con ciertas redundancias demandan replanteos e interrogaciones: en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional del Litoral es llamativa la ausencia de teoría y crítica producida desde América del Sur. Por mencionar sólo un dato: recién este año, luego de los estudios correspondientes, ingresamos a los programas de cátedra de Teoría Literaria I textos de Ángel Rama (1978, 1980, 1981, 1983a, 1983b, 1984), Antonio Candido (1980), Antonio Cornejo Polar (1980, 1999), Haroldo de Campos (1966, 1977, 1987), Raúl Antelo (2006), entre otros. Otro dato: no hay en el Plan de Estudios actuales un espacio para la literatura escrita en Brasil (tampoco para la enseñanza de su lengua) y su crítica es uno de los objetos que el intercambio generado en la reciente Red *La literatura y sus lindes en América Latina* creada entre la Universidad Federal de Santa Catarina, la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y la Universidad Nacional del Litoral nos permite comenzar a gestionar de modo de poder generar, en un plazo mediano, investigaciones que garanticen la producción de los conocimientos teóricos y de los análisis epistemológicos necesarios para las *buenas prácticas*²² de transferencia.²³

Busco, a partir de estas nuevas intervenciones, abrir un diálogo respecto de los lugares posibles desde los cuales leer literatura. Y cuando digo *lugar* hago referencia a sitio teórico, a espacio que permita fundar las decisiones propias en base a argumentos que puedan sostenerse contrastando la fertilidad epistemológica del enfoque elegido frente a otros. Repasar desde qué teorías

²² Recordemos que el concepto de *buena práctica* retoma en su composición el de *buena enseñanza* (Fenstermacher, 1986): categoría que ubica como punto de partida para las transferencias que se valoran el hecho de que el docente pueda elegir aquellos contenidos que pueda defender como los mejores a ser enseñados a los sujetos concretos a los que están destinados. Defensa en la que ingresan criterios teóricos y epistemológicos que, en el nivel universitario, sólo pueden fundarse a partir del ejercicio previo de la investigación.

²³ Obsérvese aquí una demora de más de veinte años respecto de las discusiones, polémicas y temas de la agenda incluidas en la formación de profesores e investigadores de la Universidad de Buenos Aires.

se ha leído literatura y/o se ha enseñado a leerla en diferentes coyunturas sociohistóricas desde las universidades públicas de Argentina, repasar qué autorizan y que vedan esos enfoques (la literatura, la teoría y la crítica de un país o de un continente; autores; temas; formas de leer y de escribir sobre la literatura con los supuestos epistemológicos, teóricos, cognitivos, políticos, estéticos y axiológicos implicados) y también, mostrar la importancia de volver a discutir estos problemas es lo que esta línea de investigación se propone. Modo oblicuo de preguntar(se) también si hay *lugar* para la literatura en los espacios institucionales de transferencia educativa (incluyendo aquí Universidad y escuela media)²⁴.

3. La fantasía²⁵ de intervenir

²⁴ En esta dirección el proyecto en curso realizado como Investigador asistente del CONICET (Tema: *Poesía y poética en una constelación de autores de Santa Fe (Aldo Oliva, Juan Manuel Inchauspe, Estela Figueroa, Concepción Bertone). Aportes para una cartografía cultural (1960-2005)*) trabaja en tres líneas centrales: por un lado, revisa las operaciones de importación de teorías realizadas por la crítica literaria producida en Argentina que lee los textos de los autores que constituyen el corpus (en el que se integra la producción de Marilyn Contardi) analizando sus derivaciones para la enseñanza de la poesía (cf. Gerbaudo, 2008a, 2008b, 2008e); por el otro, pone en circulación lecturas críticas que intentan abrir discusiones sobre cristalizaciones, esclerosamientos en el tratamiento de determinados problemas puntuales (la cuestión autobiográfica; la relación entre el texto y los contextos de producción y de circulación; la literatura que se escribe desde una región inscribiendo a esa misma región en sus representaciones; entre otros [cf. Gerbaudo, 2007e, 2007f, 2007g, 2008c, 2008d]). Finalmente el proyecto promueve la edición o re-edición de obras en estado de pérdida potencial contribuyendo a generar polémicas sobre las *políticas de archivo* desarrolladas desde Argentina.

²⁵ Hablo de *fantasía* en los términos de Slavoj Žižek, es decir, no reduciéndola a “un escenario fantástico que opaca el horror real” de una situación (1999: 15) sino integrada a la realidad, soportando el “sentido de realidad del sujeto”. Aclara Žižek: “cuando el marco fantasmático se desintegra el sujeto sufre una ‘pérdida de realidad’ y comienza a percibir la realidad como un universo ‘irreal’ pesadillesco, sin una base ontológica firme; este universo pesadillesco no es ‘una mera fantasía’ sino, por el contrario, es *lo que queda de la realidad cuando ésta pierde su apoyo en la fantasía*” (1999: 31). Uso este concepto para definir un deseo de transferencia que moviliza tanto mis prácticas de investigación como las de enseñanza y que, como tal, siempre está condicionado por el tipo de vínculo que es posible generar con el otro, el destinatario de nuestros envíos.

En 1996 desde una entonces emergente revista del campo de los estudios literarios Gustavo Bombini sostenía que “la construcción de una didáctica de la literatura y el reconocimiento de la productividad de la teoría literaria en su proceso ha sido, en general, una tarea postergada” (215). En aquel momento Bombini advertía falta de información sobre el campo de la teoría unida a un conjunto de “experiencias negativas en sus aplicaciones a la enseñanza” y a prejuicios en torno de la relación entre teoría literaria y lectura de la literatura construidos desde la formación de los docentes tanto terciaria como universitaria subrayando que en la universidad la enseñanza de la teoría “no ha venido acompañada de un interés por la tarea de divulgación y transposición didáctica en relación con los otros ámbitos de enseñanza” (215).

El mismo año la Facultad de Formación Docente en Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral organiza el *Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores*. Ante un auditorio constituido mayormente por profesores que ejercían la docencia en el nivel medio Jorge Panesi presenta una conferencia que se convertirá en un escrito fundacional para los estudios en los campos de la teoría, la crítica y la didáctica de la literatura desarrollados en la Universidad Nacional del Litoral dado el impacto que tendrá en la generación de proyectos de investigación y de revisiones didácticas. En “La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria” descalabra las naturalizaciones que cierto sentido común universitario construyó entre teoría literaria, crítica y didáctica. Afirma: “La teoría literaria puede enseñarse más que como una receta, como una cabalgata histórica en la que los repertorios de moda constituyen una salida desesperada de quienes enseñan algo inenseñable” (1996: 2).

En 1996 se producen los dos textos que motivan la fundación de la línea de estudios que intento caracterizar: uno señala una falta; el otro pone en jaque los *aplicacionismos* y los *diseccionismos*. Ambos motivan la primera indagación descrita en el apartado anterior. Trabajo en el que hoy leo un anticipo de los posteriores ya que la escolarización de la teoría (de cualquier teoría, de toda teoría) es también una operación de traducción que, en vez de diseminar, cercena su potencia heurística.

Hace unos días, con motivo de este *Primer Coloquio*, Oscar Vallejos llama la atención sobre un fragmento de un texto de Gerald Graff en el que registro antecedentes de esta perspectiva²⁶. En ese pasaje Graff subraya la potencia del desacuerdo respecto de quienes apuestan a una enseñanza de la literatura que ponga de manifiesto sus relaciones con su contexto de producción y entre quienes consideran trivial esa explicitación. En esa controversia Graff halla un argumento a favor para una enseñanza de la literatura que convierta a estos desacuerdos en materia de abordaje tratando de analizar su papel en la construcción de una mirada crítica sobre la cultura y sobre su historia. Graff piensa en el nivel de educación superior; espacio en el que se construyen modelos de práctica de alta modelización a partir de las apropiaciones y de las traducciones que los docentes universitarios realizan de las teorías y también a partir de las que deciden no enseñar a sus estudiantes. Poner el eje también en esta cuestión a la hora de analizar las traducciones teóricas realizadas por los profesores, atender al modo en que se ha desplazado o se ha incluido esta controversia en la supuestamente “crítica” etapa de formación de formadores; precisar las acciones concretas que se protegen en las siempre más “civilizadas” formas de la *discusión* para evitar la *polémica* o que, incluso, evitan la primera, son aspectos que me interesa ingresar en la producción de investigaciones que, atentas al *archivo*, permitan explicar el presente, es decir, algunos fragmentos de la cultura de la que participamos, y generar líneas de acción para mejorar las prácticas que ofreceremos o que promovemos para el desatendido *sujeto secundario*.²⁷

²⁶ Agradezco a Gustavo Bombini el haberme sugerido la lectura de este texto en un momento clave de mi investigación y también el habérmelo facilitado (anécdota que, más allá de la *deuda*, muestra el estado de las bibliotecas públicas del interior de Argentina y el descuido del *archivo*).

²⁷ La comunicación a presentar en el *II Coloquio de la Red La literatura y sus lindes en América Latina* a realizarse en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral recupera las intervenciones de Beatriz Sarlo quien, ya desde 1978, ha dirigido sus escritos a un público en el que el profesor universitario o el crítico literario se incluyen sólo como un receptor más.

Bibliografía citada

ANTELO, R.: (2006) *María con Marcel. Duchamp en los trópicos*. Bs. As.: S. XXI.

BACHELARD, G.: (1948) *La formación del espíritu científico*. México: S. XXI, 1980.

BARTAS, S.: (1997) *La casa*. Lituania, Portugal, Francia: Estudios Kinema, Madragoa Filmes, Gemini Films.

BIBER, G.: (2005) (comp.) *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad pública*. UNC: Córdoba.

BIXIO, B. y HEREDIA, L.: (2000) "Algunos lugares de articulación disciplinaria: la vulnerabilidad de las fronteras". *Publicación del CIFYH*. 1: 83-94.

BOMBINI, G.: (1996) "Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda". *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria*. 2-3: 211-217.

_____ (2004) *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Bs. As.: Miño y Dávila.

_____ (2006) "Entrevista" (realizada en el marco del proyecto desarrollado como Becaria Posdoctoral del CONICET -mimeo-).

_____ (2007) "Todos llevamos su marca". *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura*. UNSan Martín y UNLa Plata: Bs. As.

CAMBLONG, A.: (2005) *Mapa Semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones*. Posadas: UNAM.

CAMILLONI, A. (comp.): (1997) *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

CANDIDO, A.: (1980) "Para una crítica latinoamericana" (entrevista de Beatriz Sarlo). *Punto de vista*. 8: 5-9.

CAISSO, C. y ROSA, N.: (1987) "De la constitution clandestine d'un nouvel objet". *Études françaises*. 23 : 249-265.

CALABRESE, E. y DE LLANO, A. (ed). (2006) *Animales fabulosos. Las revistas de Abelardo Castillo*. Mar del Plata: Ed. Martín.

CLÉMENS, É. : (1996) "Entre". *Passions de la littérature (avec Jacques Derrida)*. París : Galilée.

CORNEJO POLAR, A.: (1999) "Para una teoría literaria hispanoamericana: a veinte años de un debate decisivo." *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. 50: 9-12.

CORNEJO POLAR, A. y RAMA, A.: (1980) "Tradición y ruptura en América Latina"(entrevista de Beatriz Sarlo). *Punto de vista*. 8: : 10-14.

CORTÁZAR, J.: (1969) *Último Round*. México : S. XXI.

DALMARONI, M.: (2001) "Dictaduras, memoria y modos de narrar: *Punto de Vista, Confines, Revista de Crítica Cultural, H.I.J.O.S.*". *Revista de Crítica Cultural*. 31: 30-39.

_____ (2004) *La palabra justa. Literatura, crítica y memoria en la Argentina (1960-2002)*. "Teoría y políticas de la crítica", "Posdictadura y

modos de narrar: revistas de intelectuales y parientes”. Melusina: Santiago de Chile.

_____ (2006a) *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado*. Rosario: Beatriz Viterbo

_____ (2006b) “Para una crítica literaria de la cultura” (entrevista de Annick Louis) en *El hilo de la fábula*. 6 (2006): 171-180.

DE CAMPOS, H.: (1963) “Da Tradução como Criação e como Crítica”. *Metalinguagem & outras metas*. Sao Paulo: Perspectiva, 1992.

_____ (1977) “Ideograma, anagrama, diagrama: uma leitura de Fenollosa”. *Ideograma. Lógica. Poesía. Linguagem*. Sao Paulo: Cultrix.

_____ (1985) “Más allá del Principio de Nostalgia (Sehnsucht)”. *La desconstrucción. Otro descubrimiento de América*. Montevideo: XYZ, 1982.

DELEUZE, G.: (1981) *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets, 2001.

DERRIDA, J.: (1967) *De la grammatologie*. París : Minuit, 1997.

_____ (1972) *La dissémination*. París : Du Seuil

_____ (1974) *Glas*. París : Denoël/Gonthier, 1981.

_____ (1980) “La loi du genre” en *Parages*. París : Galilée, 1986.

_____ (1985a) “Lettre à un ami japonais” *Psyché. Invention de l'autre*. París: Galilée, 1987.

_____ (1985b) "Before the Law" en *Acts of Literature*. New York: Routledge, 1992.

_____ (1989) "This Strange Institution called Literature': An Interview with Jacques Derrida" en *Acts of Literature*. New York: Routledge, 1992.

_____ (1993) *Spectres de Marx. L'État de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale*. Paris : Galilée.

_____ (1995) *Mal d'Archive. Une impression freudienne*. Paris : Galilée

_____ (1996a) *Aporías. Morir -esperarse (en) los 'límites de la verdad'*. Barcelona: Paidós, 1998.

_____ (1996b) *El monolingüismo del otro o la prótesis del origen*. Bs. As.: Manantial, 1997.

_____ (2001a) "A corazón abierto" en *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*. Madrid: Trotta.

_____ (2001b) "Escoger su herencia" en *Y mañana, qué...* Bs. As.: FCE, 2003.

FENSTERMACHER, G.: (1986) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J.: (1998) *Enfoques de la enseñanza*. Bs. As.: Amorrortu.

FOUCAULT, M.: (1975) *Vigilar y castigar*. México: S. XXI, 1991.

FREIRE, Paulo y SHOR, I.: (1987) "What is a 'dialogical method' of teaching?". *Journal of Education*. 169: 11-31.

FRUGONI, S.: (2006) *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Bs. As.: El Zorzal.

GERBAUDO, A.: (2006a) *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: UNL.

_____ (2006b) "Impronta aplicacionista en la importación de teorías en los estudios literarios (1960-1970). Historia parcial de la configuración de un obstáculo epistemológico para la lectura". *Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas*. Santa Fe: UNL.

_____ (2006c) "Traducciones teóricas del estructuralismo y de la estilística desde Argentina: una interpretación". *Teoría Literaria I*. Santa Fe: UNL.

_____ (2006d) "Sentido/significado". *Nuevo Diccionario de la teoría de Mijail Bajtin*. Pampa Arán, dirección y coordinación. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006.

_____ (2007a) *Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba y Sarmiento editor.

_____ (2007b) "Importación de teorías: recreación y colonización de la crítica literaria argentina" en *Memorias culturales: circulación y producción del conocimiento en la educación*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia (en prensa).

_____ (2007c) "Aplicacionismo, recreación categorial y reinención en la crítica universitaria argentina (1960-1970)" en *Actualidades*, 15-16, Venezuela, Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos (en prensa).

_____ (2007d) "La recepción del estructuralismo francés en Argentina (1960-1970): notas de un análisis en curso" en *De héroes, lectores y lecturas. Estudios argentinos de literatura francesa y francófona*. Santa Fe: UNL.

_____ (2007e) "La extranjera en su casa". Diario *El ciudadano y la región*. Sección "Cultura". Rosario, lunes 18 de junio de 2007. Pág. 2. Disponible en

<http://www.elciudadano.net/A-EDICIONES%20ANTERIORES/ED18-06-07/12.htm>)

_____ (2007f) "Marcar la lengua (o el habla): firmar. *La forastera* de Estela Figueroa". Presentación del libro *La forastera* en Rosario el 19 de julio de 2007 junto a Osvaldo Aguirre, Sonia Scarabelli y Estela Figueroa.

_____ (2007g) "Nada de tonos altos: la poética de Estela Figueroa". Diario *El Litoral*. Sección "Artes & Letras". Santa Fe. Sabado 21 de julio de 2007. Páginas 16-17. Disponible en <http://ellitoral.com/index.php/diarios/2007/07/21/arte/index.html>)

_____ (2008a) "Aportes de la teoría y de la crítica literarias en la construcción de contenidos, problemas y corpus en las aulas de literatura". *Teoría Literaria I*. Santa Fe: UNL.

_____ (2008b) "Importación de teorías en los estudios literarios sobre poesía en Argentina (1957-2007). Derivaciones para la enseñanza de la literatura" en *Literatura: historia, teoría y crítica*, 10, Colombia, Universidad Nacional de Colombia (en prensa).

_____ (2008c) "Estela Figueroa y la 'nueva poesía argentina'. Exploración y reinención de una conjetura de Aldo Oliva". *Anclajes*. 11. Santa Rosa. Universidad Nacional de La Pampa (en prensa).

_____ (2008d) "Juan Manuel Inchauspe y la 'nueva poesía argentina' (notas sobre notas de Aldo Oliva)". *III Congreso Internacional CELEHIS de Literatura Argentina/Latinoamericana/Española*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata. CD-ROM.

_____ (2008e) "Papeles olvidados en una siesta provinciana" en *Discurso y crítica literaria*. Santa Fe. UNL. Colección Ciencia y Técnica (en prensa).

GIOVANNANGELI, D.: (1996) "La chose même" en *Passions de la littérature (avec Jacques Derrida)*. París: Galilée.

GIORDANO, A.: (1999) *Razones de la crítica. Sobre literatura, ética y política*. Bs. As.: Colihue.

GRAFF, G. (1987) *Professing Literature. An Institutional History*. Chicago: The University of Chicago Press.

HIDALGO, J.: (2001) *Economía política y educación superior. Crítica al pensamiento neoliberal*. Santa Fe: UNL.

IBARLUCÍA, R.: (2004) "Los clásicos en 'argentino'". *Suplemento Ñ*. Bs. As.: Clarín. Sábado 3 de julio: 14-15.

ITURRIOZ, P. (2006): *Lenguas propias-lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Bs. As.: del Zorzal.

KOHAN, M.: (2007) "Notas sobre literatura y sociedad". *Argentino de literatura III*, Santa Fe: UNL (mimeo: 6 páginas).

LINK, D.: (2002) "Perfiles. Maite Alvarado (1953-2002)". *Radar libros*. Domingo 28 de agosto (disponible en:

<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-232-2002-08-24.html>)

LITWIN, E.: (1996) "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As.: Aique.

_____ (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Bs. As.: Paidós.

LÓPEZ, C.: (2008) "Entrevista" (realizada en el marco del proyecto desarrollado como Investigador Asistente del CONICET con subsidios de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica).

PAMPILLO, G.: (2007) "Homenaje a Maite Alvarado". *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura*. UNSan Martín y UNLa Plata, Bs. As.

PANESI, J.: (1994) "La traducción en la Argentina". *Críticas*. Bs. As.: Norma, 2000.

_____ (1996) "La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria" (Conferencia dada en el marco del *Primer Congreso Internacional de Profesores*. Santa Fe: FHUC–UNL).

_____ (1998) "Las operaciones de la crítica: el largo aliento". *Las operaciones de la crítica*. Rosario: Beatriz Viterbo.

_____ (2003) "Polémicas ocultas". *Boletín*. 11: 7-15.

_____ (2004) "Hegemonía, excepciones y trivialidades en la crítica cultural argentina". *IV Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literaria*. Rosario: UNR.

PUIGGRÓS, A.: (1990) *Sujetos Disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, *Historia de la educación argentina*. Tomo I, Bs. As.: Galerna.

_____ (1995) *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Bs. As.: Ariel.

RAMA, Á.: (1978) "Encuesta sobre sociología de la lectura". *Punto de vista*. 2: 12-14.

_____ (1980) "Argentina: crisis de una cultura sistemática". *Punto de vista*. 9: 3-10.

_____ (1981) "Los efectos del boom: mercado literario y narrativa latinoamericana". *Punto de vista*. 11: 10-19.

_____ (1983a) *La ciudad letrada*. Montevideo: Comisión pro-Fundación Ángel Rama.

_____ (1983b) *Literatura y clase social*. México: Folios.

_____ (1984) *Transculturación narrativa en América Latina*. Buenos Aires: El andariego, 2007.

_____ *Diario (1974-1983)*. Caracas: Trilce / La nave va, 2001.

ROMANO SUED, S.: (1999) "Traducción de teorías y conformación de identidades discursivas y culturales". *etc.* 10: 34-45.

_____ (2003a) *Travesías. Estética, poética, traducción*. Córdoba: e-books de Fondo Cultural Ediciones.

_____ (2003b) “Mundos, textos, lenguas: identidad latinoamericana y traducción”. *El Hilo de la Fábula*. 2: 159-168.

SARDI, V.: (2006) *Historia de la enseñanza de la lengua y de la literatura*. Bs. As.: El Zorzal.

SARLO, B.: (1985) *El imperio de los sentimientos*. Bs. As.: Norma, 2000.

_____ (1988) *Una modernidad periférica: Bs. As. 1920 y 1930*. Bs. As.: Nueva Visión.

_____ (1992) *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*. Bs. As.: Nueva Visión.

_____ (1995) *Borges, un escritor en las orillas*. Bs. As.: Ariel.

_____ (1998) *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Bs. As.: Ariel.

SARLO, B. y ALTAMIRANO, C.: (1980) *Conceptos de sociología literaria*. Bs. As.: CEAL.

WILLIAMS, R.: (1977) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península, 1980.

ZIZEK, S.: (1997) “Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional” en *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Bs. As.: Paidós.

_____ (1999) *El acoso de las fantasías*. México: S. XXI.