

6. Literatura y enseñanza

Analía Gerbaudo

1. Descripción del campo

Cartografiar el mapa de los problemas que atraviesan la enseñanza de la literatura es una tarea que, dada su amplitud, conduce a caracterizar las líneas de investigación dominantes que es posible identificar en el campo de una didáctica específica junto a un conjunto de “discusiones” y de “polémicas” (Panesi, “Polémicas ocultas”) que, con su emergencia, confirman la consolidación de este espacio de fuerte desarrollo desde hace más de quince años en Argentina. Circunscribir esta descripción al espacio “nacional” es una decisión ligada al modo en que se configura la *zona de borde* disciplinar de la “didáctica de la literatura” en la que confluyen los desarrollos teóricos y los posicionamientos del investigador sobre el objeto de transferencia (teoría lingüística, socioanálisis, materialismo cultural, psicocrítica, hermenéutica, revisionismo, desconstruccionismo, arqueología de raigambre foucaultiana, estudios *queer*, estudios culturales), sobre el sujeto (Piaget, Vigostky, Maturana, Gardner, Freud, Lacan), sobre las construcciones didácticas (Freire, Fenstermacher, Jackson, Burbules, Egan, Giroux, Goodson, Eisner, Díaz Barriga, McLaren, De Alba, Litwin, Celman) y sobre el contexto (Puiggrós, Cantero, Garay, Rodríguez, Achilli, Fernández, Gentili, Fainsod, Kaplan y Llomovate, Castorina) que irrumpe y se impone llegando a volver inútiles constructos y categorías pensados para otros espacios. En un artículo antológico Gustavo Bombini anota: “si bien es posible retomar algunas líneas de análisis del contexto internacional, será, a la vez, necesario construir categorías que permitan abordar las particularidades locales” (*Literatura* 13). En este sentido Juan Carlos Hidalgo sostiene que la investigación “transfiere nuevo conocimiento a la enseñanza, superando la vieja concepción de aprender *de prestado*” (49). Lejos de ignorar los desarrollos teóricos que se realizan en otras latitudes subraya la necesidad de que la investigación “responda a la realidad socioeconómica de los pueblos” (49), a sus problemas. Para ello es necesario promo-

ver la *apropiación* de las categorías y constructos teóricos en vistas de la generación de estudios que respondan a dichos problemas. Atendiendo a estas razones conviene privilegiar la descripción de las líneas de investigación desarrolladas en Argentina enfatizando el modo en que *reinventamos* las categorías que nos son útiles para desarrollar proyectos que ayuden a analizar las preguntas que nos impone nuestro contexto de actuación y, cuando es factible, acercar respuestas. Situarse en esta posición supone valorar la *apropiación categorial y metodológica* en contraste con la *aplicación* (palabra frecuente en los papeles de investigación; síntoma de menosprecio de la propia intervención –a la que se le resta responsabilidad y singularidad– que también se observa en las prácticas de enseñanza y en las representaciones de maestros y profesores sobre su propio trabajo: entre el docente que se sitúa como *autor del currículum* y el que se ubica como *técnico* que “aplica” formulaciones generadas por otros hay una diferencia de posición con derivaciones para las prácticas educativas).

Desde estos supuestos describo un conjunto de discusiones y de polémicas que atraviesan el campo de la enseñanza de la literatura en Argentina (para un detalle exhaustivo de la relación entre las líneas de investigación desarrolladas en el país en el contexto de la producción internacional, ver Bombini y Cuesta). Si bien el cartografiado no pretende ser total, procuro dar cuenta de los proyectos más importantes llevados adelante desde agencias de investigación y desde universidades públicas (importancia “medida” a partir de la recuperación por otros investigadores, por los debates que generan, por las líneas de trabajo que inauguran).

Para iniciar esta descripción cito dos textos de Bombini cuya importancia está dada por los desarrollos que motiva. Desde 1991 sus artículos subrayan la existencia de una “deuda”, de una cuenta pendiente, de un resto a saldar a cargo de quienes trabajan en el área de teoría literaria. Previéndose tanto de los prejuicios de quienes sostienen que es posible una práctica sin teoría como de quienes creen que la solución consiste en “bajar” los saberes de la teoría al campo de la enseñanza mediante un trasvasamiento mecánico” (*Otras tramas* 21), instala un problema en una *zona de borde* disciplinar. En 1992 prepara una antología teórica que se ha convertido en referencia obligada para los investigadores preocupados por la relación entre literatura e institución. En *Literatura y educación* acerca los artículos que Philippe Sollers, Roland Barthes, Jonathan Culler, Gerard Genette, Pierre Kuentz, Wayne Booth, Robert Young y Remo Ceserani presentan en el encuentro realizado en 1969 en Cerisy-la-Salle en torno de la enseñanza de la literatura agregando una introducción en la que afirma: “la ‘tentación recurrente de los intelectuales latinoamericanos’, mencionada por Emilio Tenti Fanfani, de tomar a la teoría como un conocimiento para ser enseñado y no como una herramienta para plantearse interrogantes originales y proyectos de investigación advierte sobre la necesidad de pensar en producir teóricamente sobre la relación entre educación y literatura” (14). En 1996 publica un artículo en *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria* en el que vuel-

ve sobre este problema, aunque desde un ángulo diferente. Con mayor precisión señala un conjunto de temas a indagar gestando, tal vez sin proponérselo, lo que investigaciones posteriores desarrolladas en distintos lugares del país confirmarán: el texto arma la agenda de la didáctica de la literatura para la Argentina de los diez años siguientes. En "Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda" delinea las zonas de vacancia sobre las que era necesario producir. Las generalizaciones iniciales en torno de la "deuda" se ajustan reconociendo que es el campo mismo de la didáctica de la literatura el que está involucrado desde su carácter de gestación: "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" (214). Con más detalle puntualiza los trabajos a realizar: "La carencia de información sobre el vasto y complejo campo de la teoría, la acumulación de experiencias negativas en sus aplicaciones en la enseñanza o los prejuicios fundados en concepciones de la literatura y de los saberes sobre la literatura que niegan esa productividad ha caracterizado ciertas tendencias en la formación docente terciaria y universitaria" (215). Y agrega: "desde la Universidad, la efectiva tarea de enseñanza de la teoría desarrollada en los últimos años, no ha venido acompañada de un interés por la tarea de divulgación y transposición didáctica en relación con otros ámbitos de enseñanza" (215). Para Bombini la divulgación es un trabajo clave en la "construcción del conocimiento escolar" en el que intervienen las didácticas específicas (217). Divulgación que realiza un proceso de *reinención categorial situada* y de *apropiación* atenta al *locus de enunciación* de quien la firma: es también la propia historia de quien habla-escribe la que se pone en juego cuando se cita una obra (Derrida, *Aporías* 17), cuando se pretende contagiar el entusiasmo por una cierta forma de leer la literatura (hay siempre allí involucrada una decisión tomada respecto de una teoría sobre la literatura que supone una posición referida a la relación de la literatura con el resto de los discursos que forman una cultura y respecto de la forma de leer). Así quien habla-escribe, inscribe también su propia historia junto a aquello que "divulga".

Desde 1996 hasta la actualidad las investigaciones generadas desde Argentina que tratan problemas sobre la relación entre literatura y enseñanza dan cuenta de la consolidación de la didáctica de la literatura como campo de investigación controversial, atravesado por discusiones y polémicas que ponen de manifiesto la productividad de sus desarrollos. Si bien a los efectos de esta presentación los ordenamos un tanto esquemáticamente en cuatro grandes líneas, se podrá observar que la taxonomía no pretende ser rigurosa (hay trabajos que participan de más de una). Sí pretende orientar y ayudar al desarrollo de futuras investigaciones dejando entrever las zonas incipientes o aquellas en las que se verifica mayor vacancia. Según el tipo de problemas de los que se ocupan podemos establecer los siguientes grupos:

1.1. Narración de prácticas propias

Recuperando la posición que desde la antropología subraya el lugar activo del etnógrafo en la construcción de los datos de la investigación (Geertz, *La interpretación; El antropólogo*; Marcus y Fischer), las reflexiones sobre la enseñanza a partir de la recuperación de prácticas propias (Jackson; Goodson, *El cambio*) y la corriente que defiende la importancia de la narración de la experiencia como “producto” (y no como un “registro”) del investigador (Zeller), se verifica una creciente producción de artículos que aportan análisis y/o categorías a partir del relato de instancias de transferencia que tienen a quienes escriben como actores principales. En esta línea cabe destacar la decisión tomada por los organizadores de los congresos más importantes del campo: el equipo de didáctica de la Universidad de La Plata realiza cada dos años una reunión de carácter nacional junto a otra universidad pública. Los dos últimos congresos han contribuido a colocar en la agenda de la didáctica los avances producidos desde esta perspectiva. Recordemos que el V Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y de la literatura que tuvo lugar en la Universidad Nacional de General San Martín en noviembre de 2005 la instala entre sus ejes temáticos (“Prácticas de escritura, escritura de las prácticas”) y que el último congreso realizado en septiembre de 2007 en la Universidad Nacional de Salta la retoma sosteniendo el desagregado de diferentes aspectos entre los que destaco el que describo en este apartado. La convocatoria a ponencias refuerza –mediante el enunciado que cito– la inclusión de este tipo de trabajos en el campo de la didáctica de la literatura contribuyendo a otorgarle estatuto teórico y epistemológico al valorarlo como un aporte a la construcción del conocimiento, a la composición de un saber sobre algo que se ignora: “La escritura de las prácticas docentes como nuevo camino para la producción en la didáctica de la lengua y de la literatura”. Remarco del enunciado la palabra “nuevo”: señal del carácter emergente del reconocimiento a esta forma de producción de conocimiento en los campos de las didácticas de la lengua y de la literatura. Señalamiento no fortuito: puede considerarse una controversia del campo la que se produce entre quienes, sin reconocerlo explícitamente, niegan el carácter de “conocimiento” a estos aportes. Por ejemplo, una compilación de artículos sobre lengua, literatura y enseñanza realizada desde la Universidad Nacional del Litoral ubica en la sección “Anexo” a las investigaciones realizadas a partir de la propia práctica (cf. Torti, Luquez y Viñas) si bien incorpora junto a otras investigaciones la narración de “Una experiencia de lectura” (cf. Meyer). Es probable que el carácter reciente de esta inclusión teórica y epistemológica en un campo atravesado por las prescripciones metodológicas que hacen foco en la triangulación de datos (Cohen y Manion), en las investigaciones de campo escritas en tercera persona y en la tabulación de resultados cuantitativos, motive estas tensiones.

A los efectos de mostrar el carácter incipiente de esta perspectiva y también su creciente y fructífera consolidación, enumero parte de la producción existente en relación

con los aportes al campo específico de la didáctica de la literatura. Por ejemplo, en el citado congreso desarrollado en la Universidad Nacional de General San Martín, en los “Paneles de especialistas”, se inscriben en esta línea las comunicaciones de Cecilia Bajour, Alcira Bas, Mónica Bibbó, Rosana Bollini, Patricia Bustamante, Marina Cortés y Beatriz Massine, Paula Labeur, Marta Negrín y la propia. En el mismo encuentro, en las comunicaciones en mesas y foros, los trabajos de Norma Acosta, Claudia Aguirre, Andrés Alegroni, María Coniglio, María Laura Diccundo y Liza Batistuzzi, Juan Domínguez, Sara Fernández y María Ester Mora, Alejandra Huespe y Verónica Enrico, Estela Kallay, Irene Klein, Carolina Marelli, Paulina Uviña, Adriana Valenti y otras y de Silvia Seoane se arman desde este lugar. En el IV Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y de la Literatura desarrollado en Córdoba en el año 2001 las comunicaciones de Mónica Bibbó, Liliana Peralta, Cristina Fajre y Andrés Allegroni parten de la narración de sus prácticas para construir propuestas didácticas en relación con problemas puntuales. En el último congreso celebrado en Salta la cantidad de ponencias en esta dirección es una muestra de su tendencia creciente. En *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* los artículos de Carolina Cuesta, Liliana Peralta, Germán Reimondo, Valeria Sardi, Elba Amado y Sergio Frugoni ayudan a entender por qué estos trabajos aportan a la construcción del conocimiento en el campo de la enseñanza de la literatura. En el marco de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura de la Universidad Nacional del Litoral, María Eugenia Meyer y Ángel Parra sostienen las hipótesis de sus Tesinas a partir del análisis de sus prácticas de enseñanza de literatura en el nivel Polimodal: la escritura de sus experiencias participa del campo de la didáctica de la literatura en la que intervienen discutiendo el lugar del metalenguaje en las clases (Meyer, *La puesta*) y proponiendo formas de intersectar el trabajo de lectura y de escritura a partir de la literatura cuestionando ciertas rutinas que alejan de la lectura (Parra). Rossana Nofal crea desde el Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán el grupo Mandrágora que desde 1995 organiza talleres literarios y diferentes programas de lectura para niños y jóvenes en situación de riesgo social. La comunicación de su experiencia (Nofal, “Literatura”) muestra lo que la literatura *puede* (Derrida, *Demeure*): Nofal centra su trabajo en la lectura de la literatura como forma de construcción de la memoria. La inclusión de su historia personal en la reconstrucción de sus decisiones como mediadora ayuda a entender la naturaleza del proyecto (cómo es puesta a funcionar la literatura; qué concepto de literatura sostiene su trabajo; qué actividades promueve y para qué). Cito un pasaje que permite descubrir las convicciones éticas y políticas que llevan a realizar esta práctica y también a reconstruirla: “Cuando yo era chica, el cartel de entrada a mi provincia inscribía un mensaje terrible: ‘Tucumán, cuna de la independencia y sepulcro de la subversión’” (111). Cita que ayuda a explicar en qué doble sentido Nofal busca intervenir: a partir de su trabajo docente y a

partir de la narración de su práctica. Desde Salta el equipo de investigadoras nucleadas en el proyecto “Abriendo mundos. Salta lee y escribe” apuesta a la narración de la experiencia como forma de socializar un modo de intervenir en el campo (Bustamante, “La escritura”; Rodríguez y Juárez, “La lectura”; Camponovo, “Formación”; Fajre y Campuzano, “Ni buenos”).

Cabe señalar que describo en este apartado formas de producción de una corriente incipiente en nuestro país. No todos los trabajos listados han dado lugar a investigaciones sistemáticas. Tal como Silvia Seoane plantea en relación a las narraciones de prácticas que recoge en su escrito: “comparten algo con el investigador que mira desde la etnografía: intentan desnaturalizar las prácticas y producir conocimiento sobre la enseñanza” de la literatura (934). Cabe precisar, junto a Goodson y Walker, que los estudios etnográficos se caracterizan por tratar de examinar las razones subyacentes buscando ir más allá de la “descripción de lo que sucede”: “hay excelentes relatos descriptivos de ambientes educativos que pueden o no ser etnografía”, aclaran. Y precisan: “la etnografía no es un informe” (263). Es decir, para llegar a una “descripción densa” se requiere un tipo de análisis que no se detiene en el detalle de lo que se percibe en un estado de situación. Cabe también remarcar que hay aún muchos prejuicios a desterrar en relación a esta línea de investigación que rompe con el supuesto de la necesidad de un “lenguaje técnico” e incluye como valor el atravesamiento de la subjetividad de quien firma. Recuperando algunas de estas discusiones desde la ironía Goodson y Walker afirman: “reclamamos parte de la basura lingüística de las ciencias sociales: palabras como ‘narrativa’, ‘historias’, ‘retrato’ e ‘imágenes’ son términos que nos resultan atractivos” (263). Remarco –junto a Goodson– que la investigación educativa no es un proceso “imparcial” sino que se “trata de una empresa que se origina en lo social y lo político” (*El cambio* 45). Su apuesta a una “objetividad apasionada” (45) es reveladora: el oxímoron exhibe la intersección que demanda para estos proyectos. Subrayo además –con McEwan y Egan– que este “giro narrativo” es importante porque “vuelve a colocar el centro de nuestra atención en rasgos de la vida humana que de algún modo fueron negados en la investigación educativa” (19), atravesada por los modelos de las ciencias naturales y por la “retórica de investigación tradicional o positivista” (Zeller 295) que exige escritura en tercera persona, énfasis en la precisión “asegurada” por la triangulación de datos, reducción de metáforas y de usos expresivos del lenguaje y exclusión de elementos autobiográficos. Este viraje supone también un acortamiento de la “brecha que se ha abierto entre la práctica docente y la práctica de estudiar la docencia” (McEwan 236). Es importante resaltar que la historia que se narre debe “facilitar la definición” del problema (Goodson y Walker 263).

1.2. Construcciones en zona de borde disciplinar

El concepto de *zona de borde* da cuenta de 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, y demanda una confluencia teórico-epistemológica que se produce en este espacio (Gerbaudo, *Derrida*). Territorio o fantasía o zona del deseo imaginada a partir de la lectura de Derrida. Clémens (“Entre”; “Préface”) y Giovannangeli (“La chose”) 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 (por ejemplo, *parergon* es la categoría que crea para problematizar los criterios más usuales en las demarcaciones entre obra y fuera de obra, entre texto y contexto, entre pintura y marco, entre texto y paratexto; *himen* es otra figura que desmantela la frontera que pretende separar interior de exterior). Pero además Derrida produce textos que deliberadamente se sitúan en el “entre” de los géneros del discurso ya que 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 en los límites de las disciplinas, sin incluirse de modo completo en ninguna pero recuperando aportes de todas las involucradas actuando la *transdisciplinariedad* (Bixio y Heredia) toda vez que se entienda por ello 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 cuestiones del campo de la didáctica de la literatura sin *pertenecer* a él (siguiendo la distinción derrideana entre *pertenencia* y *participación* –Derrida, “La loi”–). Es posible diferenciar dos grupos: por un lado, aquellos que construyen categorías que ayudan a abordar problemas de los que se ocupa la didáctica; por el otro, trabajos de divulgación.

En el primer grupo se inscriben los textos de María Adelia Díaz Rönner (*Cara y cruz*; “La literatura infantil: territorio”; “Setenta”; “Literatura infantil: prácticas”; “Los caminos”), Maite Alvarado y Elena Masset (“El tesoro”), Marcela Arpes y Nora Ricaud (*Literatura*), Alejandrina Argüelles (“Que sepa coser”), María Cristina Rivero (“Estereotipos”), Graciela Montes (*La frontera*; “Retirados”), Patricia Bustamante (“La literatura juvenil”), Susana Gómez (*Los infinitivos*), Sonia Hidalgo Rosas (“Pensar y elegir”), María Teresa Andruetto (“Escribir”; “Libros”), Rossana Nofal (“Los domicilios”), María Elena Leiza (“Graciela”), Germán Prósperi (“Decir”, “Transformaciones”), Jorge Panesi (“Enrique”; “La caja”), Daniel Link (*La chancha*), Miguel Dalmaroni (*Una república*; “Para una crítica”) y Beatriz Sarlo (“Los estudios culturales”).

Cara y cruz de la literatura infantil (1988) es un escrito fundacional para la lectura de la literatura “para niños y jóvenes” dado el modo en que desarticula las *intrusiones* que la obstaculizan, que la “normalizan” (en términos de Foucault, *Vigilar*). Sus precisiones sobre los efectos de las intromisiones de la psicología evolutiva, de la pedagogía y de la ética intentan desarticular “obstáculos epistemológicos” (Bachelard; Camilloni; Gerbaudo, “Obstáculos”) cristalizados en la lectura escolar de la literatura al poner a la vista las prácticas que abortan aquello mismo que supuestamente promueven. Tal como lo pretende, Díaz Rönner compone una “teoría de la lectura de los libros infantiles” (11). Continuando esta línea Maite Alvarado y Elena Masset explican por qué “la literatura infantil terminó perdiendo el rumbo y desarraigándose de la serie literaria” (“El tesoro” 42), buscando explicaciones a partir de dos “pistas”: por un lado, trabajan la relación entre la literatura infantil y la literatura de masas construyendo una analogía entre los rasgos que Sarlo detecta en las “novelitas sentimentales” (*El imperio*) y los que encuentran en los libros de lectura usados en los últimos años de la escuela primaria. Por el otro, analizan cómo la dimensión pedagógico-didáctica inhibe la función estética. Cruce nocivo del que responsabilizan tanto a la escuela como al mercado: “El peso de la escuela es tal que muchos textos se construyen específicamente con el aula en la mira” (45). En continuidad con esta posición el análisis de Marcela Arpes y Nora Ricaud, enfocado desde el materialismo cultural, describe las “formaciones” (Williams) en torno a la literatura para niños en la Argentina de los últimos treinta años. Los trabajos de Alejandrina Argüelles (“Que sepa coser”), María Elena Leiza (“Graciela”), Rossana Nofal (“Los domicilios”), María Cristina Rivero (“Estereotipos”), María Teresa Andruetto (“Escribir”; “Libros”), Graciela Montes (*La frontera*; “Retirados”), Germán Prósperi (“Decir”; “Transformaciones”) y María Adelia Díaz Rönner (“La literatura infantil: territorio”; “Setenta”; “Literatura infantil: prácticas”; “Los caminos”), desde la crítica literaria para niños, abren nuevos modos de lectura de los textos de los que se ocupan: si pensamos a la crítica como *mediación* (así como sería posible pensar la enseñanza como mediación, es decir, como una transferencia, un envío, una forma de contagiar un “entusiasmo” –Panesi, “Enrique” 8– que lleva a la lectura de los textos que el mediador acerca), encontramos que estos escritos la ejercen ya que cooperan en la desconstrucción de obstáculos epistemológicos instalados en las lecturas escolares de literatura, atrapadas en muchos casos entre el populismo paternalista, la moralina, la industria cultural y la confusa circunscripción devenida de la última reforma educativa (el aula de literatura como espacio de construcción de conocimiento es vaciada de su función a partir de un uso trivial del concepto de *placer* y de *juego* –Gerbaudo, “Obstáculos”; Díaz Súnico; Bustamante). Los trabajos de Ofelia Seppia, Fabiola Etchemaite, María Duarte y María Elena Leiza (*Entre libros*) buscan promover lecturas a partir de un conjunto de categorías para diferentes géneros (narración, poesía, historieta) tomando distancia de las traslaciones *aplicacionistas* y/o *lingüísticos*. Un ejemplo claro de este

tipo de usos de la literatura está dado por los manuales de Andrés Osoro (*El enfoque comunicativo*) y de Carlos Lomas (*El enfoque comunicativo; Cómo enseñar*) de amplia difusión entre los docentes (recordemos que el texto de Osoro y Lomas se utilizó en los Diseños Jurisdiccionales de la Provincia de Santa Fe; cuestión que motivó la consulta de muchos profesores y maestros, al menos de esta provincia). Para Gustavo Bombini el texto firmado por Martina López Casanova y Adriana Fernández (*Enseñar literatura*) adolece de este mismo problema epistemológico (“Investigar” 39); sobre este mismo libro presenta un punto de vista diferente Nancy Sad (241).

Patricia Bustamante discute un conjunto de representaciones estereotipadas en torno de la “literatura juvenil” que impiden leer esa literatura como tal (“La literatura juvenil”). Sonia Hidalgo Rosas analiza algunos de los criterios que sostienen la selección de textos en prácticas de mediación convocando a revisar las motivadas en “temas sencillos” e historias idílicas (“Pensar y elegir”). En esta misma dirección Susana Gómez (*Los infinitivos*) revisa cuáles son los procesos identitarios que la lectura pone en marcha en los jóvenes con la convicción de que es necesario conocer sus procesos para comprender qué significa leer para ellos y para poder cooperar en una transferencia que descarte las concepciones de la lectura como “instrumento para otras cosas” y como “entrenamiento” (10).

Los trabajos de Jorge Panesi (“Enrique”; “La caja”), Miguel Dalmaroni (*Una república*; “Para una crítica”) y Daniel Link (*La chancha*) construyen categorías útiles para las investigaciones situadas en una *zona de borde* entre la didáctica de la literatura y la teoría y la crítica literarias. “La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria”, conferencia dada por Jorge Panesi en el marco del Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores organizado en Santa Fe por la Universidad Nacional del Litoral en 1996, descoloca los fundamentos de la tendencia aplicacionista al retomar las tesis más importantes de su ensayo “Enrique Pezzoni, profesor de literatura”: sus trabajos ponen a la teoría literaria en el centro de las decisiones que toma el profesor a la hora de componer el objeto que diseña en su clase. Lejos del *aplicacionismo*, sus conjeturas permiten sostener el lugar de intervención del *docente como autor del curriculum* (Gerbaudo, *Ni dioses* 69) al remarcar los *habitus* institucionales que apela a leer con criterio crítico considerando especialmente que se desarrollan en instituciones de formación de formadores. Por su parte en *La chancha con cadenas* Daniel Link atribuye a la crítica sobre la literatura un “efecto de verdad” y un “carácter diferencialmente pedagógico” (17): señalamientos que ayudan a sostener la hipótesis de la crítica como *mediación*. Mediación que ejerce el crítico cuando trabaja como “ensayista” (Giordano, *Modos*) tanto como cuando trabaja como profesor. Creo, junto a Link, que las clases son espacios en los que “se escenifican las [...] experiencias estéticas que nos interpelan” (17): “la clase (más que la cátedra) es el lugar de todos los intercambios. [...] La clase es el lugar experimental de la crítica. [...] Escucho mi voz como la voz de

otro y la someto al descrédito” (16). La clase, las “configuraciones didácticas” (Litwin) que un profesor inventa a partir de su propuesta de cátedra, los artículos y ensayos que firma son *mediaciones* que contribuyen en la formación de tradiciones, de cánones, es decir, de modos de leer y de escribir sobre la literatura, especialmente cuando están dirigidas a futuros formadores. Como sostiene Dalmaroni: “escribimos crítica porque enseñamos literatura en las universidades”. Y remarca: “el modo principal en que intervenimos es ese” (*Una república* 18). Si para los estudios culturales el “sujeto subalterno” está configurado por las minorías que en los países de procedencia son “los excluidos”, irónicamente Dalmaroni llama la atención sobre los excluidos de nuestro contexto. “Sujeto secundario”: así nombra a ese conjunto social al que es necesario prestar atención. Puntualmente, la forma de intervención que propone involucra 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, nuestro problema no es ‘el sujeto subalterno’, 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.” (“Para una crítica” 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). Esta lectura muestra también hasta qué punto cada vez que en un aula de literatura sólo convalidamos los saberes con los que el estudiante llega sin ponerlos en diálogo con los propios (para evitar, en muchas ocasiones, las resistencias, las demandas que los diálogos –en el sentido de Freire y de Burbules– exigen), no estamos sino renunciando a enseñar contribuyendo, al mismo tiempo, a la reproducción y/o al sostenimiento del orden social existente. Atendamos a estas preguntas: “¿Por qué algunos de los académicos mejor pagos y mejor editados del mundo (que por supuesto han leído a Kafka) se empeñan en que los latinoamericanos dejemos de hacerlo y dediquemos todos nuestros esfuerzos a los discursos de Rigoberta Menchú? ¿Por qué suponen que su ‘agenda’ es políticamente preferible a la nuestra?” (173). En esta misma dirección Sarlo (“Los estudios” 23) alerta respecto de lo que se pierde cuando se soslaya lo que junto a Lukács llamaríamos la “gran literatura” (o “la literatura”, a secas –“Realismo” 9–) y para ello evoca las persistencias que como lectores muestran los teóricos de la literatura que admira (en principio, lectores de literatura cuya enseñanza Sarlo valora e interpela a no abandonar): “Muchos de nosotros venimos de Roland Barthes, de Walter Benjamin, así como Hoggart llegaba de la poesía de Auden y Williams no abandonó nunca el campo de la literatura inglesa. Tenemos derecho a ambos mundos” (23).

En el segundo grupo, es decir, entre los trabajos de divulgación, ubico los que he producido atendiendo a la demanda planteada hace algunos años por Gustavo Bombini cuando detecta el “escaso interés que la enseñanza de la literatura –historia, teoría y práctica– ha tenido para el campo de los estudios literarios” (*Otras tramas* 89);

cuando remarca la existencia de una “deuda de la teoría literaria hacia la práctica de la enseñanza que demanda a aquella los saberes de referencia para la construcción de un nuevo conocimiento escolar sobre la literatura” (“La literatura” 64). Para Bombini es necesario inventar “estrategias de divulgación” para los desarrollos de la narratología, de la nueva retórica, de los estudios culturales, de la sociocrítica, de las literaturas comparadas, de las líneas de la filosofía que realizan aportes a la lectura ya que entiende que este trabajo permitiría democratizar saberes que permanecen recluidos en la universidad (*Otras tramas* 21; “La literatura” 74). Saber teoría literaria ayuda al profesor a elegir desde qué lugar componer el objeto “literatura” que arma para cada aula (permite decidir qué contenidos enseñar, qué textos dar a leer, desde qué preguntas, generando cuáles actividades, etc., en función del lugar teórico desde el cual interroga a la literatura y atendiendo a los “rasgos y contornos” de su contexto de actuación y a las necesidades de sus alumnos). Supuesto desde el que partí para producir diferentes artículos que intentan contribuir a la discusión respecto de los posicionamientos posibles a la hora de imaginar un *aula de literatura* atenta a las particularidades de cada situación de transferencia (características de la región, de la escuela, de los estudiantes); también analicé los supuestos teóricos, políticos y axiológicos puestos en juego en diferentes decisiones recortadas desde la teoría literaria (cf. “Pluralismo”; “La revolución estructuralista”; “La teoría”; “La literatura”). Por otro lado, cooperé en la divulgación de una rama de la filosofía que ayuda a desmontar muchos de los obstáculos epistemológicos registrados en aulas de literatura de EGB3, Polimodal y de educación superior de Argentina (*Derrida y la construcción*); también contribuí a la divulgación de los aportes de Bajtin para la lectura de la literatura (“Bajtin”; “Sentido”). Creo –junto a Claudia López (“Presentación”)– que es necesario preguntarnos en qué medida “el metadiscurso de la lingüística y de la teoría literaria nos ayudó o no a evadir algunas preguntas centrales como qué lengua enseñamos, qué cadencia de voces nos orientan y cuáles nos paralizan” (18). Pensar a la teoría literaria como un conjunto de conceptos a enseñar o a “aplicar” en la escuela media eclipsando mediante su metalenguaje a la literatura es uno de los malentendidos generado por las instituciones de formación de maestros y profesores con los que discuten estas investigaciones que buscan contribuir al empoderamiento del docente, a la reinstalación de su lugar intelectual (Randi y Corno) poniendo en circulación el análisis de algunas de las confusiones generadas también desde el Estado (por ejemplo, con la última reforma educativa) en cruce con la variedad de posiciones desde las cuales construir un *aula de literatura*. Sólo una “mirada estrábica” (Sardi “La lingüística aplicada”) sostendría que es posible solucionar los complejos problemas educativos a partir de las soluciones recetales de la lingüística aplicada o de lo que por traslación llamo “teoría literaria aplicada” (un ejemplo claro de esta forma de *aplicacionismo*: la promovida por el texto de Castagnino *El análisis literario. Introducción metodológica a una estilística integral*, recuperado en

muchas instituciones de formación de formadores hasta mediados de los 90 –Gerbaudo “Impronta”–). Entiendo –con Carolina Cuesta y Gustavo Bombini– que los saberes requeridos en las prácticas requieren de la intervención de aportes de campos diversos desde una perspectiva necesariamente multidisciplinaria.¹ En este sentido remarco otro malentendido que estos trabajos buscan despejar: no hay ninguna teoría o “método” que sea válido para enseñar literatura en cualquier situación de transferencia al margen de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje. La teoría literaria es un saber para el profesor, no un “conocimiento escolar”. Por lo tanto las prácticas demandan el trabajo artesanal que cada profesor realiza en su *aula de literatura*. No obstante para poder decidir con autonomía cómo armar esos saberes escolares son necesarios los conocimientos que le permitan al docente elegir desde dónde hacerlo: el sentido de la divulgación a la que apostamos es la puesta en circulación de conocimientos que, hasta hace algunos años, sólo se enseñaban en algunas universidades e institutos de formación docente del país. Se intenta ayudar a promover, como indica Marta Negrín, un nuevo modo de relación “entre los saberes construidos en el campo de la teoría y el de la práctica” (“Saberes” 311).

Vale subrayar que si bien estos trabajos no surgen del campo específico de la didáctica de la literatura, contribuyen a su desarrollo al abordar problemas situados en una zona de intersección con los que la ocupan.

Finalmente, y desde un espacio que provisoriamente llamo “epistemología de la didáctica de la literatura”, Elba Amado (“Hacia una didáctica”), Beatriz Bixio (“Pasos”) y Gustavo Bombini (“Avatares”) polemizan con quienes ubican a las didácticas de la lengua y de la literatura como un caso derivado de la didáctica general (Bombini) y proponen nuevas formas de construir el entramado de saberes que entran en juego en las investigaciones del campo (Amado; Bixio).

1. Me parece importante remitir a un pasaje de un artículo de Gustavo Bombini y de Carolina Cuesta en el que ordenan los diferentes campos disciplinares que aportan a la construcción del conocimiento en las didácticas de la lengua y de la literatura: “Esta perspectiva interdisciplinaria se diferencia de la clásica y por momentos excluyente recurrencia a la psicología, en tanto parte de la tarea de circunscribir problemas y formular hipótesis para cuya comprensión es necesario apelar al uso de paradigmas posicionados en la reflexión pedagógica, sociológica, cultural e histórica. Así se ha trabajado con postulados de la

pedagogía crítica (Giroux, Mc Laren), la etnografía de la educación (Rockwell, Berterly Busquets), la antropología interpretativa (Geertz), la teoría del curriculum (De Alba, Goodson), la sociogénesis de disciplinas escolares (Alvarado, Bombini, Piacenza, Sardi) y el paradigma de las prácticas sociales (Foucault, Bourdieu, De Certeau, Chartier), en términos de Jerome Bruner la ‘psicología de la cultura’, entre otros, para proponer la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y de la literatura como prácticas sociales históricamente constituidas y en permanente conflicto (Bombini, Sardi, Bixio, Iturrioz, Cuesta)” (6).

1.3. Reconstrucciones históricas de la enseñanza de la literatura

Las investigaciones que tratan de reconstruir de qué modo diferentes instituciones en distintos cortes históricos se han hecho cargo de la enseñanza de la literatura y sus consecuencias para la actualidad muestran un creciente interés, especialmente después de la reinstalación democrática. Las investigaciones de Gustavo Bombini (*Los arrabales*), Valeria Sardi (“Devenir Nacional”; *Historia*), Sergio Frugoni (“Los anarquistas”; *Imaginación*), Paola Piacenza (“Enseñanza”; “Lectura”; “La escena”), Jacobo Setton (“La literatura”), Germán Prósperi (*Enseñanza*; “Literatura española”) y Daniela Coniglio (*Enseñar*) estudian prácticas de enseñanza de la literatura en el nivel primario, medio y superior en diferentes cortes históricos en diálogo con formas de lectura realizadas fuera de las instituciones de educación formal. Los desarrollos propios en esta línea (“Polémicas interrumpidas”; “Entradas”; “Discusiones”; “Recreación”; “Traducciones teóricas”; “The Importation”) responden a una zona de vacancia detectada por Bombini: “Existe una disciplina denominada teoría literaria y existe una historia aún no indagada de la repercusión de esta disciplina en el campo de la enseñanza.” (*Otras tramas* 76). El estudio de las operaciones de importación de teorías por parte de críticos que también 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; posdictadura hasta la actualidad) intenta mostrar procesos interrumpidos, líneas de investigación abortadas, modos “clandestinos” (Caisso y Rosa 261) de leer. Cuestiones que dejan sus marcas en las prácticas 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. Estos trabajos reconocen un antecedente importante en *Professing Literature. An Institutional History* de Gerald Graff: texto fundacional en el análisis histórico del lugar de los estudios literarios en las universidades (introducido por los primeros papeles de investigación de Bombini).

Este tipo de indagaciones se apoya en la recolección de datos que permitan la reconstrucción histórica: programas de cátedra, planificaciones, cuadernos de los alumnos (además de la legislación existente, documentos oficiales, resoluciones institucionales), entrevistas a informantes clave (profesores, alumnos, bibliotecarios).

Es importante destacar el lugar creciente que cobran en nuestro país las investigaciones históricas que, sustentadas en fuentes orales y partiendo de las biografías de los profesores y de otros mediadores (McEwan, Huberman), reconstruyen prácticas e intervenciones en el campo de la enseñanza de la literatura que contribuyen al análisis crítico de la “microfísica del poder” (Foucault) a partir del estudio de las *micropolíticas institucionales* que se construyen en torno y a partir de las *micropolíticas de enseñanza* (Blase). Remarco junto a Gudmundsdottir que “quienes estudian lo que los docentes experimentados saben acerca de la enseñanza y del mundo del aula se encuentran inevitablemente en algún momento escuchando historias que los maestros cuentan”

(61) para describir eso que saben, para explicar el desarrollo de sus prácticas, de sus aciertos, de sus errores, de los condicionamientos o de los estímulos que operaron en sus intervenciones. Subrayo también que “en la construcción y el relato de una narrativa hay siempre alguien que es un intérprete y que está situado (...) entre nuestras experiencias y nuestros esfuerzos por entenderlas y describirlas” (63). Anota Gudmundsdóttir: “los relatos no son nunca meras copias del mundo, como imágenes fotográficas; son interpretaciones” (63). Sobre esto, dos comentarios: por un lado, las notas del investigador, cabe resaltar, tampoco son reproducciones “fotográficas” desprovistas de subjetividad: el investigador es también un intérprete, un narrador. Y la metáfora de la fotografía me ayudará a explicar esta cuestión: más cerca de Zeller (312) que de Gudmundsdóttir en este aspecto, no creo que ninguna fotografía pueda mostrar “la verdad pura y desnuda” de un hecho, lo “real” (Lacan), sin las interferencias supuestas por las decisiones de quien toma la foto: se elige un ángulo de enfoque, un modo de enmarcar, se gradúa la luz, se decide la distancia. La fotografía es un producto del fotógrafo así como la investigación es un producto del investigador y no un registro objetivo y distante del dato (se opta por determinadas categorías teóricas para formular el problema del que se recortan determinados aspectos; se prefiere estudiar una cuestión en particular soslayando otras; se escribe en primera o en tercera persona, etc.). Por otro lado, en relación a los informantes, entiendo junto a Goodson y Walker que “el acceso que se le concede al investigador es siempre acceso a un fragmento, y a veces, a un invento de la imaginación” (270). Incluir estas variables como partes del trabajo y no como accidentes ayuda a entender la naturaleza compleja de la investigación sobre la enseñanza de la literatura desarrollada desde esta línea.

1.4. Trabajos de diagnóstico y propuestas de intervención

Puede sostenerse que la microhistoria (Ginzburg; Darnton) ha tenido un lugar importante en la reconstrucción de prácticas de enseñanza que permiten producir saberes sobre diferentes problemas de la didáctica de la literatura. En esta línea es posible situar los trabajos de investigación de Cristina Fajre (“Rituales”) y de Betina Campuzano (“La lectura”), de Martina Fittipaldi (“La lectura”), de Lorena Camponovo (“Los pergaminos”), de Patricia Bustamante y de María Isabel Latronche (“Rescatando”), de Carolina Cuesta (*Discutir*), de Mónica Bibbó (“La literatura”), de Elba Amado (“¿Cómo leen...?”), de Gustavo Bombini (*Reinventar*), de Mirta Fernández (“El problema”), de Marta Negrín (“Saberes teóricos”) y los propios (“La literatura”, “La enseñanza de la lengua y de la literatura”; “Lectura”; “El trabajo”; “Obstáculos y fertilidades”; “Los controles epistemológicos”). Este tipo de estudios se centra en la descripción de prácticas puntuales desarrolladas en distintos lugares del país que dan lugar al debate sobre modos de intervención: dichas prácticas motivan la operación de repreguntar, la revisión de respuestas dadas a problemas particulares ante la emergencia de nuevos conflictos, el

replanteo de formas de transferencia y de los saberes que se necesitan para realizarlas (Bombini, *Reinventar* 119).

Por otro lado, sustentadas en el análisis de casos (Stake), es decir, en el estudio de una situación educativa particular que presenta rasgos que permiten identificarla como una emergencia singular dentro del contexto que se estudia, se sitúan las investigaciones de Cintia Carrió, de Graciela Herrera de Bett, de Nora Alterman y de Gustavo Giménez. Estudios respaldados en análisis de documentos, de clases y de materiales educativos que realizan sus aportes a un problema en particular a partir del caso que analizan teniendo en cuenta variables a las que han decidido atender por considerarlas las más representativas, las que permiten una mejor descripción de qué es lo que hace de una situación particular un “caso”. Cabe remarcar que este tipo de indagaciones se caracterizan por componer exámenes intensivos de una cuestión o de una faceta de una cuestión (Goodson y Walker 263).

Vale subrayar que lo interesante del tipo de investigaciones de muestras representativas, de análisis de casos y de trabajos en microhistorias está dado por su explícita distancia de las “explicaciones totalizantes” (Edelstein y Aguiar 26). Posicionamiento epistemológico que no obstruye de ningún modo la construcción de categorías de análisis para el campo siempre que se opte, como lo hacen Goodson y Walker, por privilegiar la “descripción densa” (en términos de Geertz, *La interpretación*) antes que el desarrollo de pretenciosos análisis abarcativos: hay en juego aquí una opción que no involucra sólo cuestiones “técnicas o metodológicas” sino que incluye en esas decisiones posicionamientos políticos y éticos. El investigador define aquí el tipo de relación que establece con los actores involucrados y fija su punto de vista respecto de cómo producir conocimiento en el campo (cómo escribir, para quiénes y para qué).

Se recomienda que en investigaciones de este tipo se efectúe un control epistemológico fuerte de las variables a observar en cruce con un cuidado en los modos de recolección de los datos y con las categorías que se seleccionan para abordar el problema ya que la atención a varios factores (necesarios para el estudio de prácticas que se leen en el seno del tejido social) demanda luego su recuperación en el momento del análisis.

Por último cabe llamar la atención respecto de algunos aspectos relacionados con la escritura de los resultados de las investigaciones educativas sobre literatura. Para ello recorro a una caracterización de John Berger retomada por Goodson y Walker. En 1978, en una conferencia dirigida a la Asociación Sociológica Británica, John Berger distingue el uso privado del uso público de la fotografía. Entiende que el primero “crea una continuidad semejante a la continuidad de la que fue originalmente tomada” mientras que el segundo, por lo general, supone ponerse en contacto con “lo desconocido” o, en el mejor de los casos, con “cosas que sólo conocemos a través de otras fotografías”. Berger anota: “La fotografía pública ha sido cercenada de la vida cuando se la tomó; y permanece como una imagen aislada, separada de nuestra experiencia” (266). Goodson y Walker traen esta diferenciación para construir una analogía con los escritos de investigadores

que estudian problemas educativos. Encuentran que esos trabajos, con frecuencia, se parecen bastante a lo que Berger llama “fotografía pública”. Observan: “las declaraciones están congeladas, separadas de su secuencia y pegadas al texto” (267). Y agregan: “el contexto que da sentido a la cita no surge en principio de los datos, ni siquiera de la interacción del investigador con el medio y el sujeto sino casi íntegramente de la cultura del investigador. Se provee un contexto, pero alienado del mundo del sujeto” (267).

Si investigar es producir información sobre algo que no se sabe, es importante analizar en el momento de la escritura de los resultados, cómo producir en función de que sea mejor aprovechada por los destinatarios. No está sólo aquí en juego una cuestión técnica de protocolos académicos sino también una cuestión política, ética y estética vinculada al modo en que creemos debe escribirse el conocimiento que producimos.

Finalmente una última “recomendación”. En analogía con lo que detectan Goodson y Walker en su contexto, es frecuente encontrar en las investigaciones educativas sobre la enseñanza de la literatura escritas desde Argentina una autfiguración del investigador como “la persona más perspicaz e inteligente de todas y como la única no vulnerable a la falsa conciencia” (270). También en el polo opuesto se actúa desde el mismo exceso, igualmente desfavorable para la investigación: la “confraternización” que termina haciendo lugar a una “fuga de la responsabilidad” y a una “fuga de la identidad” (271) del investigador. Este dilema de orden ideológico, ético y político, tal vez pueda resolverse desde una posición que re-sitúe qué significa investigar en el campo de la enseñanza de la literatura: ¿cómo generar saberes junto a otros, nuestros colegas, a partir de nuestras preguntas más genuinas sobre los temas que nos interpelan, sobre los problemas que requieren intervención? “Conocimiento profundo significa interés profundo”, decía Labov. Tal vez esa sea la premisa de partida: interés por el otro gracias a quien podemos realizar nuestro trabajo y a quien esperamos poder aportar algo a través de sus resultados.²

2. Reseña de dos casos ejemplares

2.1. Bombini, Gustavo. *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.

Esta investigación merece ser destacada por su rigor metodológico y por las contribuciones que realiza al campo de la didáctica de la literatura al colaborar en la des-

2. Agradezco a Gustavo Bombini, a Elba Amado y a Claudia López el tiempo invertido en la lectura del envío de materiales y la generosa cooperación en la formulación de nuevas preguntas, notas, sugerencias y comentarios.

construcción de las dicotomías teoría / práctica, conocimiento universitario / otros modos de producir saberes, y porque sienta las bases para una discusión respecto de qué queremos decir con la expresión “saber literatura” cuando nos referimos a este objeto en el contexto de prácticas de enseñanza. Aporta datos puntuales sobre prácticas innovadoras desarrolladas en la escuela media argentina en el período estudiado a partir de un relevamiento exhaustivo de datos que cruza el análisis de las políticas de Estado con el estudio de propuestas específicas desarrolladas en la educación formal y no formal que pueden considerarse, a su vez, claros estudios de “casos”.

Cabe destacar las disciplinas que pone en intersección para producir su análisis: “Con algo de filólogo, de historiador, de bibliotecario, de genetista, con algo de crítico literario y también de pedagogo me introduje en los fascinantes e intrincados caminos de reconstruir la historia de una disciplina escolar” (22). Su problema de investigación, su necesidad de recuperar datos de la historia para incorporarlos al estudio de situaciones didácticas actuales, es generado a partir de su trabajo como profesor de nivel medio y como profesor universitario: son esas prácticas las que le muestran la necesidad de indagar las situaciones de enseñanza en el marco de un horizonte que incluya el análisis histórico (22). Finalmente, los objetivos que lo orientan dicen bastante respecto del modo en que Bombini piensa la práctica intelectual: “Acaso también me atravesaba la fantasía de incidir: dar a conocer las prácticas de la enseñanza de la literatura en la historia le brindaría a los profesores contemporáneos, a mis colegas, pistas certeras, un espejo en profundidad en donde mirarse y desde allí reconocer una genealogía de sus propias prácticas, de sus propios modos de hacer” (23).

Bombini explicita que aporta conocimiento en un espacio de vacancia cuando en el capítulo que llama “Planteo del problema” subraya “la casi total inexistencia de trabajos que aborden aspectos vinculados con la relación entre educación y literatura” (25). Y desagrega los lugares de falta que detecta: “Ya se trate de la consideración sobre el lugar que el sistema educativo estatal reserva a esta práctica cultural, ya del análisis de las condiciones de circulación de la literatura en contextos escolares, ya de los aspectos didácticos específicos observables en las situaciones de enseñanza, en general el cruce entre literatura y educación se presenta como escasamente estudiado” (25).

Con un conjunto de categorías básicas, necesarias para el desarrollo del problema, la investigación abarca tres dimensiones fundamentales: el análisis de documentos; el estudio de “lo efectivamente ocurrido” en las clases de literatura del período del que se ocupa caracterizando “ciertas trayectorias individuales o experiencias colectivas e institucionales” en las que es posible detectar prácticas alternativas a las prescriptas; el cruce con otras prácticas literarias y culturales extraescolares en vistas a construir “sistemas de relaciones entre prácticas pedagógicas y prácticas literarias y culturales de enseñanza en otros niveles y subsistemas del sistema educativo” (29).

Para esto la investigación trabaja sobre materiales impresos oficiales (planes de estudio y programas; manuales, colecciones escolares y antologías) y a partir de fuentes ora-

les y escritas que posibilitan la reconstrucción de prácticas efectivamente realizadas. Por otro lado, y tal como promete en sus inicios, logra cruzar esta información con el análisis de hitos en las prácticas de formación de profesores de literatura y con lo que acontece en otras esferas de la cultura, por ejemplo, en espacios de educación no formal.

Recursivamente incorpora en su escrito su punto de vista respecto de lo que ha implicado investigar determinados temas relacionados con la educación en ciertos momentos puntuales de nuestra historia más reciente (19).

2.2. Prósperi, Germán. *Enseñanza de la literatura española en la Universidad. Derivaciones didácticas en la configuración del contenido.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2003.

Esta investigación, producida como Tesis de Maestría en Didácticas Específicas (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral), aborda el modo en que se ha enseñado literatura española en la formación superior universitaria en Argentina. Del trabajo destaco fundamentalmente tres aspectos. Por un lado, el cuidado en la articulación interna: su título, a modo de promesa, precisa el eje sobre el que se centra demarcando un objeto y luego, un aspecto puntual que se estudia desde un estratégico cruce de datos. El problema del canon se intersecta con la descripción de la organización del “saber acerca de la literatura española en la universidad” (132) y focalizan el análisis de la configuración del contenido en los programas de cátedra en los que Prósperi detecta tres modos de organización del saber: “El primero de ellos tiene que ver con un criterio temporal, el segundo con el privilegio de temáticas emergentes y el tercero con propuestas centradas en derivaciones de la teoría que impactan directamente en los modos de organización del contenido” (132). Finalmente cabe subrayar la cuidadosa recuperación de todas las investigaciones previas producidas sobre el tema recortado que se ponen en diálogo con decisiones tomadas desde el campo de la teoría literaria en función de construir aportes a la didáctica de la literatura.

3. Algunos otros casos ejemplares

3.1. Carrió, Cintia. *Proyectos educativos “alternativos” al Sistema Educativo Oficial: tensiones entre programáticas y operatividad en algunas propuestas de la Provincia de Santa Fe.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2004.

Esta Tesina de Licenciatura en Letras (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral) se realizó con el subsidio de una Beca Nacional que la Fundación Antorchas otorgó a “estudiantes destacados” para concluir sus estudios de grado en 2003 y fue premiada por la CREFAL (México) en 2007. La investigación merece destacarse por varias razones. Metodológicamente es importante el modo en que

trabaja con los estudios de caso: el criterio de selección obedece a las características de la población que concurre a los establecimientos educativos (“caso 1: población de menores en riesgo”; “caso 2: población bilingüe aborigen”, “caso 3: población con filosofía de vida minoritaria”). También cabe subrayar la precisa elección de las categorías de análisis y su articulación con el trabajo de campo que, gracias a una cuidadosa selección de variables, logra extraer los datos que necesita para el abordaje del problema que se propone y que se transparenta en el título. Finalmente la detección de informantes clave (a quienes se realiza entrevistas en profundidad) y el análisis de documentos (Proyectos Educativos Institucionales de las escuelas seleccionadas, programas de cátedra, planificaciones y guiones de clases de los docentes, carpetas de los alumnos) conduce a una precisa descripción de la forma en que los contenidos del área de lengua y de literatura son abordados en las escuelas, lo que permite analizar críticamente hasta qué punto los objetivos “progresistas” denunciados en los Proyectos Educativos Institucionales logran traducirse en propuestas didácticas concretas.

3.2. Piacenza, Paola. *Canon escolar y enseñanza de la literatura en la escuela media argentina (1966-1976)*. Tesis de Maestría en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 2001.

Los resultados de esta Tesis, realizada parcialmente gracias a una Beca del Fondo Nacional de las Artes (1999), fueron comunicados en diferentes presentaciones (“Enseñanza”; “Lectura”). Esta investigación merece destacarse por cómo interseca datos que toma del análisis “del discurso pedagógico y editorial en la Argentina entre 1966 y 1976” (“Lectura” 152) en el marco de los procesos sociohistóricos para estudiar el canon escolar del período recortado. Cabe resaltar la inteligente recuperación de las discusiones teóricas y críticas en cruce con las representaciones sobre el “adolescente” construidas en “un estado del discurso social” (152).

3.3. Herrera de Bett, Graciela, Alterman, Nora y Giménez, Gustavo. “Formación docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos” en Edelstein, Gloria y Liliana Aguiar. *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Brujas, 2004. 185-249.

Esta investigación se centra en el estudio de la influencia del mercado editorial en los procesos de formación de los docentes. Se circunscribe a lo acontecido en la Jurisdicción Córdoba luego de la Reforma educativa. El trabajo es valioso por los datos que aporta y se destaca por su claridad metodológica: se presentan las preguntas iniciales que dieron lugar a la investigación, las hipótesis clave y las subsidiarias, las relaciones entre las categorías elegidas para abordar el problema y los tres ejes sobre los que se centra el análisis; se desarrollan los argumentos y se cierra la comunicación de los re-

sultados con un apartado denominado “reflexiones finales” que recupera los lazos que se han desplegado entre los datos.

4. Algunas de las principales revistas

Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura

Director: Gustavo Bombini. Impresa. Publicación específica de los campos de las didácticas de la lengua y de la literatura. E-mail: lulucoquette2001@yahoo.com.ar

Educación, lenguaje y sociedad

Publicación del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad en la que se presentan resultados de investigaciones sobre diferentes problemas educativos y campos diversos. Universidad Nacional de La Pampa. Impresa y digital en la base de datos de Fuente Académica de EBSCOhost. E-mail: ieles@humgp.unlpam.edu.ar

Papeles del Propale

Publicación especialmente dedicada a Literatura para niños y jóvenes. Universidad Nacional de Córdoba. <http://www.ffyh.unc.edu.ar/programas/propale/papeles.htm>

Imaginaria

Revista quincenal especialmente dedicada a Literatura para niños y jóvenes.

Web: <http://www.imaginaria.com.ar>

Propuesta educativa

Publicación de FLACSO en la que se presentan resultados de investigaciones sobre diferentes problemas educativos y campos diversos. Impresa y digital (en forma parcial). Web: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/index.php>

Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura

Publicación de la Internacional Reading Association en la que se presentan resultados de investigaciones sobre diferentes problemas educativos relacionados con la lectura; frecuentemente los artículos retoman escenas de trabajo con la literatura. Impresa y digital en la base de datos de Fuente Académica de EBSCOhost.

Web: <http://lecturayvida.org.ar>

Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas

Publicación del Centro de Lingüística Aplicada de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario en la que con frecuencia aparecen artículos sobre enseñanza de la literatura. Impresa.

Pratiques. Revue de recherche en didactique du français

Publicación que retoma resultados de investigaciones de didáctica de la lengua y de didáctica de la literatura. Versión impresa y digital (en forma parcial).

Web: <http://www.pratiques-cresef.com>

Educational Theory

University of Illinois. Publicación en la que se presentan resultados de investigaciones de pedagogía, sociología y filosofía de la educación. Impresa y digital en la base de datos de Academic Search Premier de EBSCOhost. E-mail: EdTheory@uic.edu

Journal of Education

Boston University. Publicación en la que se presentan resultados de investigaciones de pedagogía, sociología y filosofía de la educación. Impresa y digital en la base de datos de Academic Search Premier de EBSCOhost. E-mail: EdTheory@uic.edu

Perspectivas. Revista trimestral de Educación Comparada

Publicación que presenta resultados de investigaciones sobre diferentes problemas educativos y campos diversos. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Web: <http://www.oei.es/org16.htm>

Revista Brasileira de Educação

Publicación de la ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação) en la que se presentan resultados de investigaciones sobre diferentes problemas educativos y campos diversos. Web: <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>

Educação e Pesquisa

Publicación de la Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo en la que se presentan resultados de investigaciones sobre diferentes problemas educativos y campos diversos. Cada número además centra parte de sus artículos en un eje temático. Disponible en Internet (desde el n° 25 hasta los actuales): www.scielo.br/scielo.php

Bibliografía citada

- Achilli, Elena.** "Antropología e identidad disciplinaria". *Revista de la Escuela de Antropología* 5 (2000): 9-16.
- Achilli, Elena.** "Escuela y desigualdad social. Acerca de las explicaciones basadas en 'lo cultural'". *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2004. 189-194.
- Alvarado, Maite y Elena Masset.** "El tesoro de la juventud". *Filología* 24 (1989): 41-59.
- Allegroni, Andrés.** "La enseñanza de la literatura a extranjeros y la construcción del sentido". *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Graciela Herrera de Bett, compiladora. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003. 313-315.
- Amado, Elba.** "Hacia una didáctica social: la formación del lector". *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Graciela Herrera de Bett, compiladora. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003. 297-302.
- Amado, Elba.** "¿Cómo leen los niños en situación de calle en San Salvador de Jujuy?". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* 3 (2005): 97-111.
- Andruetto, María Teresa.** "Escribir en la escuela". *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Graciela Herrera de Bett, compiladora. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003. 213-215.
- Andruetto, María Teresa.** "Libros y lectores. Lecturas y escrituras". *Encuentros*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, 2005. 15-27.
- Argüelles, Alejandrina.** "Que sepa coser, que sepa bordar". *Modelo para pensar*. Santo Tomé: Universidad Nacional del Litoral y Fundación Bica, 1991. 9-39.
- Arpes, Marcela y Nora Ricaud.** *Literatura / Infancia / Mercado* (en prensa).
- Bachelard, Gaston.** *La formación del espíritu científico*. 1948. México: Siglo XXI, 1980.
- Bibbó, Mónica.** "Sobre la escisión Escritura / Literatura en la enseñanza". *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Graciela Herrera de Bett, compiladora. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003. 275-278.
- Bibbó, Mónica.** "La literatura es de entrada una práctica. La escritura y la literatura en las prácticas docentes". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* 2 (2003): 105-111.
- Bixio, Beatriz.** "Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: sociolingüística y educación, un campo tensionado". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* 2 (2003): 24-35.
- Bixio, Beatriz y Luis Heredia.** "Algunos lugares de articulación disciplinaria: la vulnerabilidad de las fronteras". *Publicación del CIFYH* 1 (2000): 83-94.
- Blase, Joseph.** "La micropolítica de la enseñanza". *La enseñanza y los profesores II*. 1997. Ivor Goodson y otros, editores. Barcelona: Paidós, 2000. 253-289.
- Bombini, Gustavo, compiladora.** *Literatura y educación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992.
- Bombini, Gustavo, compiladora.** *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1991.
- Bombini, Gustavo, compiladora.** *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y de la literatura*. (con la colaboración de Claudia López y Gabriela Krickeberg). Rosario: Homo Sapiens, 1994.
- Bombini, Gustavo, compiladora.** "Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda". *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria* 2-3 (1996): 211-217.

- Bombini, Gustavo, compiladora.** "Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura". *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura* 1 (2001): 24-33.
- Bombini, Gustavo, compiladora.** "La literatura en la escuela". *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Maite Alvarado, editora. Buenos Aires: Manantial, 2001. 53-74.
- Bombini, Gustavo, compiladora.** *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.
- Bombini, Gustavo, compiladora.** "Investigar en didáctica de la lengua y la literatura: un nuevo tratado de fronteras". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* 3 (2005): 32-47.
- Bombini, Gustavo, compiladora.** *Reinventar la enseñanza de la lengua y de la literatura*. Buenos Aires: El Zorzal, 2006.
- Bombini, Gustavo y Carolina Cuesta.** *Lengua y literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza*. Universidad Nacional de General San Martín. Mimeo, 2003.
- Bourdieu, Pierre.** "Campo del poder, campo intelectual y habitus de clase". *Intelectuales, política y poder*. 1971. Buenos Aires: Eudeba, 1999. 23-42.
- Burbules, Nicholas.** *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. 1993. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
- Bustamante, Patricia.** "La escritura de las prácticas como instrumento de investigación": "La literatura juvenil: controvertido campo de representaciones diversas". *Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta*. Patricia Bustamante y Betina Campuzano, editoras. Salta: JRImpresiones, 2006. 11-20; 135-143.
- Bustamante, Patricia y María Isabel Latronche.** "Rescatando vínculos con la lectura: escenas de lectura vividas por docentes". *Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta*. Patricia Bustamante y Betina Campuzano, editoras. Salta: JRImpresiones, 2006. 71-83.
- Camilloni, Alicia.** *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- Camponovo, Lorena.** "Los pergaminos de Melquíades. Reflexiones sobre la lectura y los lectores"; "Formación de mediadores. Una política de acercamiento a la lectura". *Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta*. Patricia Bustamante y Betina Campuzano, editoras. Salta: JRImpresiones, 2006. 37-47; 111-119.
- Cantero, Germán.** "Educación popular en la escuela pública: una apuesta a redoblar". *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2004. 195-202.
- Castagnino, Raúl.** *El análisis literario. Introducción metodológica a una estilística integral*. 1953. Buenos Aires: Nova, 1974.
- Castorina, José.** "Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en la psicología". *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Silvia Llomovate y Carina Kaplan, coordinadoras. Buenos Aires: Novedades educativas, 2005. 21-38.
- Celman, Susana.** "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?". *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós, 1998. 35-66.
- Clémens, Éric.** "Entre". *Passions de la littérature (avec Jacques Derrida)*. Michel Lisse, editor. Paris: Galilée, 1996. 161-171.

- Clémens, Éric.** "Préface: le réferrant". *Jacques Derrida et l'esthétique*. Nathalie Roelens. Paris: L'Harmattan, 2000. 9-13.
- Caisso, Claudia y Nicolás Rosa.** "De la constitution clandestine d'un nouvel objet". *Études françaises* 23 (1987): 249-265.
- Carrió, Cintia.** *Proyectos educativos "alternativos" al Sistema Educativo Oficial: Tensiones entre programáticas y operatividad en algunas propuestas de la Provincia de Santa Fe*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2004.
- Castagnino, Raúl.** *El análisis literario. Introducción metodológica a una estilística integral*. 1953. Buenos Aires: Nova, 1974.
- Cohen, Louis y Lawrence Manion.** *Métodos de investigación educativa*. 1989. Madrid: La Muralla, 1990.
- Coniglio, Daniela.** *La enseñanza de la literatura en la posdictadura. Reforma Curricular para el nivel medio de la Provincia de Santa Fe (1984/1986/1990): continuidades, rupturas, solapamientos*. Tesis de Maestría en Didácticas Específicas (FHUC-UNL). En curso.
- Cuesta, Carolina.** "Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura* 1 (2001): 9-18.
- Cuesta, Carolina.** "La escritura y la lectura como prácticas socioculturales: la producción de ficciones en torno a la identidad". *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Graciela Herrera de Bett, compiladora. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003. 147-150.
- Cuesta, Carolina.** *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: El Zorzal, 2006.
- Dalmaroni, Miguel.** *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado*. Rosario: Beatriz Viterbo, 2006.
- Dalmaroni, Miguel.** "Para una crítica literaria de la cultura" (entrevista de Annick Louis) en *El hilo de la fábula* 6 (2006): 171-180.
- Darnton, Robert.** *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. 1984. México: FCE, 1987.
- De Alba, Alicia.** *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, México, UNAM, 1994.
- De Alba, Alicia.** "Crisis estructural generalizada: sus rasgos y contornos sociales". *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2004. 25-40.
- Derrida, Jacques.** "La loi du genre". *Parages*. Paris: Galilée, 1986. 249-287.
- Derrida, Jacques.** *Aporías. Morir-esperarse (en) los "límites de la verdad"*. 1996. Barcelona: Paidós, 1998.
- Derrida, Jacques.** *Demeure. Maurice Blanchot*, Paris: Galilée, 1998.
- Díaz Barriga, Ángel.** *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aique, 1995.
- Díaz Ronner, María Adelia.** *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar, 1988.
- Díaz Ronner, María Adelia.** "La literatura infantil: territorio de subversiones". *La cultura de los géneros*. Lisa Bradford, editora. Rosario: Beatriz Viterbo, 2001. 113-127.
- Díaz Ronner, María Adelia.** "Literatura infantil: de 'menor' a 'mayor'". *Historia crítica de la literatura argentina*. Tomo 11. *La narración gana la partida*. Elsa Drucaoff, directora del volumen. Noe Jitrik, director de la colección. Buenos Aires: Emecé, 2001. 511-531.
- Díaz Ronner, María Adelia.** "Setenta balcones y ninguna flor. Acerca de las lecturas críticas invisibles en la literatura infantil". *Didácticas de la Lengua y la Literatura. Teorías, debates y propuestas*.

- Graciela Herrera de Bett, compiladora. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003. 221-226.
- Díaz Ronner, María Adelia.** "Literatura infantil: prácticas culturales de la servidumbre". *Encuentros*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, 2005. 43-54.
- Díaz Ronner, María Adelia.** "Los caminos entre la literatura y los niños". *Argentino de literatura I. Escritores, lecturas y debates*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006. 31-57.
- Díaz Súnico, Mora.** "El concepto de placer en la lectura". *Educación, lenguaje y sociedad* 3 (2005): 21-32.
- Edelstein, Gloria y Liliana Aguiar.** "Introducción". *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Brujas. 19-46.
- Eisner, Elliot.** *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. 1990. Barcelona: Paidós, 1998.
- Fainsod, Paula.** "Pobreza y trayectorias escolares de adolescentes madres y embarazadas. Una crítica a los enfoques deterministas". *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Silvia Llovate y Carina Kaplan, coordinadoras. Buenos Aires: Novedades educativas, 2005. 101-120.
- Fajre, Cristina.** "La formación docente: ¿saber?, ¿saber hacer?, ¿saber ser?". *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Graciela Herrera de Bett, compiladora. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003. 243-248.
- Fajre, Cristina y Betina Campuzano.** "La lectura, un calidoscopio o todo es según el cristal con que se mire". "Ni buenos ni malos, sólo lectores. Análisis de experiencia". *Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta*. Patricia Bustamante y Betina Campuzano, editoras. Salta: JRImpresiones, 2006. 51-68; 123-131.
- Fenstermacher, Gary.** "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Merlin Wittrock, editor. Barcelona: Paidós, 1986. 148-159.
- Fernández, Lidia.** "Prácticas educativas en los márgenes. Sobre 'héroes y villanos sin apelación'". *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2004. 65-79.
- Fittipaldi, Martina.** "La lectura de literatura: Alicia detrás del conejo". *Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta*. Patricia Bustamante y Betina Campuzano, editoras. Salta: JRImpresiones, 2006. 23-34.
- Foucault, Michel.** *Vigilar y castigar*. 1975. México: Siglo XXI, 1989.
- Foucault, Michel.** *Microfísica del poder*. 1971. Madrid: La Piqueta, 1979.
- Freire, Paulo e Ira Shor.** "What is a 'dialogical method' of teaching?". *Journal of Education* 169 (1987): 11-31.
- Frugoni, Sergio.** "Los anarquistas del veinte: episodios de lectura y disidencia". *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Graciela Herrera de Bett, compiladora. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003. 307-312.
- Frugoni, Sergio.** "La escritura de invención como práctica cultural: su papel en la Didáctica de la lengua y de la literatura". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* 3 (2005): 79-95.
- Frugoni, Sergio.** *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: El Zorzal, 2006.
- Garay, Lucía.** "Crisis social y crisis institucional en las escuelas públicas de Argentina". *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2004. 212-223.

- Geertz, Clifford.** *La interpretación de las culturas.* 1973. Barcelona: Gedisa, 2005.
- Geertz, Clifford.** *El antropólogo como autor.* 1988. Barcelona: Paidós, 2004.
- Geertz, Clifford.** *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos.* 2000. Barcelona: Paidós, 2002.
- Gentili, Pablo.** "Sólo la educación salva (a los más ricos)". *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2004. 80-86.
- Gerbaudo, Analía.** "Obstáculos y fertilidades epistemológicas en las traducciones de teorías: apropiación y creación en el campo de la didáctica". *Primer Congreso Nacional sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2001. CD-ROM.
- Gerbaudo, Analía.** "La revolución estructuralista: el impacto en la teoría"; "La teoría literaria después del estructuralismo: panorama general". *Teoría y crítica II.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2001. 7-44.
- Gerbaudo, Analía.** "La literatura y el conocimiento: análisis de algunas posiciones". *Teoría y crítica II.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2002. 7-125.
- Gerbaudo, Analía.** "Pluralismo teórico y transferencia didáctica". *El Hilo de la Fábula 1* (2002): 61-68.
- Gerbaudo, Analía.** "Los controles epistemológicos en el campo de la didáctica: las estrategias de las disciplinas, las comunidades de investigación y el poder político". *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas.* Graciela Herrera de Bett, compiladora. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003. 269-274.
- Gerbaudo, Analía.** "Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la literatura en los niveles EGB3 y Polimodal: representaciones, interrogantes y aperturas". *Literatura para niños y jóvenes: lectura, crítica y enseñanza.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2003. 51-69.
- Gerbaudo, Analía.** "La enseñanza de la lengua y de la literatura en Tercer Ciclo de EGB: malentendidos, silenciamientos y sinécdoques en la lectura de la situación actual". *Educación, lenguaje y sociedad 3* (2005): 125-152.
- Gerbaudo, Analía.** *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006.
- Gerbaudo, Analía.** "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: Universidad Nacional del Litoral, 2006. 169-203.
- Gerbaudo, Analía.** "Lectura y escritura como contenido transversal. Propuestas a partir de prácticas en curso". *Lecturas y escrituras. Fundamentos y propuestas de enseñanza.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006. 7-36.
- Gerbaudo, Analía.** "El trabajo de lectura y de escritura a partir de textos literarios. Propuestas derivadas del análisis de prácticas docentes en Polimodal y en ciclos básicos universitarios". *Lecturas y escrituras. Fundamentos y propuestas de enseñanza.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006. 103-118.
- Gerbaudo, Analía.** "Traducciones teóricas del estructuralismo y de la estilística desde Argentina: una interpretación". *Teoría Literaria I.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006. 25-54.
- Gerbaudo, Analía.** "Bajtín en los papeles de investigación y en las prácticas de enseñanza de la literatura en Argentina. Conjeturas a partir del eco demorado de una lectura". *Teoría Literaria I.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006. 55-63.

- Gerbaudo, Analía.** "Polémicas interrumpidas: la literatura en la universidad argentina (1960-1970)". *Espacios (nueva serie). Estudios literarios y del lenguaje* 2 (2006): 150-165.
- Gerbaudo, Analía.** "Entradas y salidas de la crítica universitaria". *Papeles del PROPALE*. 2 (2006). En: <http://www.ffyh.unc.edu.ar/programas/propalette/papeles.htm> FECHA
- Gerbaudo, Analía.** "Discusiones desviadas: la literatura en la universidad argentina (1960-1970)". *III Congreso Nacional sobre Problemáticas sociales contemporáneas*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006. CD-ROM.
- Gerbaudo, Analía.** "Recreación categorial e intervenciones de Ana María Barrenechea (1960-1970)". Congreso Internacional "Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística". Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2007. CD-ROM.
- Gerbaudo, Analía.** "Sentido/significado". *Nuevo Diccionario de la teoría de Mijail Bajtin*. Pampa Arán, dirección y coordinación. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006.
- Gerbaudo, Analía.** *Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba y Sarmiento editor, 2007.
- Gerbaudo, Analía.** "The Importation of Theories in Argentinean Literary Criticism (1960-1970): Political Derivations of some Theoretical Appropriations". *XVIII Congress of the International Comparative Literature Association*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007. CD-ROM.
- Ginzburg, Carlo.** *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. 1976. Barcelona: Muchnik, 1991.
- Giordano, Alberto.** *Modos del ensayo. De Borges a Piglia*. Rosario: Beatriz Viterbo, 2005.
- Giovannangeli, Daniel.** "La chose même". *Pas-sions de la littérature (avec Jacques Derrida)*. Michel Lisse, editor. Paris: Galilée, 1996. 81-96.
- Giroux, Henry.** "Critical Pedagogy, cultural politics and the discourse of experience". *Journal of Education* 167 (1985): 22-41.
- Giroux, Henry.** "Readings texts, literacy, and textual authority". *Journal of Education* 172 (1990): 84-103.
- Giroux, Henry.** *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. 1988. Barcelona: Paidós, 1990.
- Giroux, Henry y Peter McLaren.** *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila, 1998.
- Gómez, Susana.** *Los infinitivos de la lectura. Discursividad e identidades en la juventud argentina de los 90*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2004.
- Goodson, Ivor.** *El cambio en el curriculum*. 1997. Barcelona: Octaedro, 2000.
- Goodson, Ivor y Rob Walker.** "Contar cuentos". *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. 1995. McEwan, Hunter y Kieran Egan, compiladores. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. 260-273.
- Goodson, Ivor y otros.** *La enseñanza y los profesores* (Vol. I La profesión de enseñar; Vol. II La enseñanza y sus contextos; Vol. III La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación). 1997. Barcelona: Paidós, 2000.
- Graff, Gerald.** *Professing Literature. An Institutional History*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- Gudmundsdottir, Sigrun.** "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos". *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. 1995. McEwan, Hunter y Kieran Egan, compiladores. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. 52-71.

- Herrera de Bett, Graciela, Nora Alterman y Gustavo Giménez.** "Formación docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos". *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Brujas. 185-249.
- Hidalgo, Juan Carlos.** *Economía política y educación superior. Crítica al pensamiento neoliberal*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2001.
- Hidalgo Rosas, Sonia.** "Pensar y elegir literatura para adolescentes". *Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta*. Patricia Bustamante y Betina Campuzano, editoras. Salta: JRImpresiones, 2006. 147-156.
- Huberman, Michael.** "Trabajando con narrativas biográficas". *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. 1995. McEwan, Hunter y Kieran Egan, compiladores. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. 183-235.
- Jackson, Philip.** *Enseñanzas implícitas*. 1992. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
- Juárez, Roxana y Patricia Rodríguez.** "La lectura compartida traspasando muros. Lectura en la Penitenciaría de Villa Las Rosas (Salta)". *Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta*. Patricia Bustamante y Betina Campuzano, editoras. Salta: JRImpresiones, 2006. 99-107.
- Kaplan, Carina y Silvia Llomovate.** "Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico". *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Silvia Llomovate y Carina Kaplan, coordinadoras. Buenos Aires: Novedades educativas, 2005. 9-20.
- Leiza, María Elena.** "Graciela Cabal: la palabra dicha, la palabra silenciada". *Encuentros*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, 2005. 117-148.
- Leiza, María Elena y otras.** *Entre libros y lectores I. El texto literario*. Buenos Aires: Lugar, 2001.
- Leiza, María Elena y otras.** *Entre libros y lectores II. Promoción de la lectura y revistas*. Buenos Aires: Lugar, 2001.
- Link, Daniel.** *La chancha con cadenas*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse, 1994.
- Litwin, Edith.** *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- Litwin, Edith.** "Las variaciones en el arte de narrar: una nueva dimensión para una nueva agenda didáctica". *Propuesta educativa* 20 (1999): 37-40.
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro.** *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Lomas, Carlos.** *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Volumen I y II. Barcelona: Paidós, 1999.
- López, Claudia.** "Presentación del número 3 de Lulú Coquette". *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y de la Literatura Homenaje a Maite Alvarado*. Gustavo Bombini, editor. Buenos Aires: El hacedor, 2007. 15-19.
- López Casanova, Martina y Adriana Fernández.** *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Buenos Aires: Manantial, 2005.
- Lukács, George.** "Realismo: ¿experiencia socialista o naturalismo burocrático?". 1963. *Polémica sobre el realismo*. Ricardo Piglia, compilador. Buenos Aires: Ed. Bs. As., 1982. 9-37.
- Marcus, George y Michael Fischer.** *La antropología como crítica cultural. Un momento experimental en las ciencias humanas*. 1986. Buenos Aires: Amorrortu, 2000.
- McEwan, Hunter.** "Las narrativas en el estudio de la docencia". *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. 1995. McEwan, Hunter y Kieran Egan, compiladores. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. 236-259.

- McEwan, Hunter y Kieran Egan.** "Introducción". *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. 1995. McEwan, Hunter y Kieran Egan, compiladores. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. 9-21.
- **Meyer, María Eugenia.** *La puesta en escena de la voz (a propósito de 'Vagones transportan humo' de Alejandro Urdapilleta)*. Tesina de Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la literatura. Biblioteca de la FHUC-UNL, 2003 (mimeo).
- Meyer, María Eugenia.** "Una experiencia de lectura". *Los alumnos, los docentes y los textos. Comprender y producir escritos en el aula*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006. 11-18.
- Montes, Graciela.** *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE, 1999.
- Montes, Graciela.** "Retirados a la sombra de nuestros párpados". *Encuentros*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, 2005. 149-167.
- Negrin, Marta.** "Saberes teóricos y práctica docente: razones de un desencuentro". *Educación, lenguaje y sociedad* 1 (2003): 307-312.
- Nofal, Rossana.** "Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina". En: www.ucm.es/info/especulo/número23/mem_arg.html (11/09/07).
- Nofal, Rossana.** "Literatura para chicos y memorias: colección de lecturas". *Subjetividad y figuras de la memoria*. Elizabeth Jelin y Susana Kaufman, compiladoras. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. 111-129.
- Panesi, Jorge.** "La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria". *Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 1996 (mimeo).
- Panesi, Jorge.** "Enrique Pezzoni: profesor de literatura". *Filología (La voz del otro. Homenaje a Enrique Pezzoni)* 24 (1989): 5-10.
- Panesi, Jorge.** "Polémicas ocultas". *Boletín* 11 (2003): 7-15.
- Parra, Ángel.** *Tramas dramáticas. El Festival de Teatro en Vera: una experiencia de enseñanza*. Tesina de Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la literatura. Biblioteca de la FHUC-UNL, 2007 (mimeo).
- Peralta, Liliana.** "Escuela y escritura, una dupla problemática" *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura* 1 (2001): 112-117.
- Piacenza, Paola.** "Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)". *Lulú Coquette. Revista de enseñanza de la lengua y la literatura* 1 (2001): 86-96.
- Piacenza, Paola.** "Lectura, adolescencia y canon escolar en la Argentina entre 1966 y 1976". *Revista de Letras* 8 (2003): 152-165.
- Prósperi, Germán.** "Transformaciones en la conformación del campo de los estudios sobre literatura infantil... o aquello que nadie deja de buscar". *Literatura para niños y jóvenes. Lectura, crítica y enseñanza*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2003. 7-23.
- Prósperi, Germán.** "Decir el mar: algunas hipótesis sobre la formación docente". *Problemas de enseñanza de la literatura*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2003. 137-141.
- Prósperi, Germán.** *Enseñanza de la literatura española en la universidad. Derivaciones didácticas en la configuración del contenido*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2003.
- Prósperi, Germán.** "Literatura española o acerca de un andar desconsolado". *Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006. 223-252.
- Puiggrós, Adriana, director.** *Historia de la educación en la Argentina*. Vol. I-VIII. Buenos Aires: Galerna, 1997.
- Randi, Judi y Lyn Corno.** "Los profesores como innovadores". *La enseñanza y los profesores III*. 1997. Ivor Goodson y otros, editores. Barcelona: Paidós, 2000. 169-237.

- Reimondo, Germán.** "Una experiencia de lectura con adultos mayores en contextos no formales". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* 2 (2003): 112-120.
- Rivero, María Cristina.** "Estereotipos que supimos conseguir". *Modelo para pensar*. Santo Tomé: Universidad Nacional del Litoral y Fundación Bica, 1991. 41-94.
- Rodríguez, Lidia.** "Escuela de Pobres o Pedagogía del Oprimido". *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2004. 224-228.
- Sad, Nancy.** "Reseña de *Enseñar literatura*". *Educación, lenguaje y sociedad* 3 (2005): 240-242.
- Sardi, Valeria.** "La lingüística aplicada: una mirada estrábica sobre la escuela". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* 1 (2001): 121-126.
- Sardi, Valeria.** "Devenir Nacional. Prácticas lectoras y procesos nacionalizadores en la escuela". *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Graciela Herrera de Bett, compiladora. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003. 167-169.
- Sardi, Valeria.** "Prácticas de escritura, narración e imaginación y su relación con la apropiación del conocimiento". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* 3 (2005): 112-121.
- Sardi, Valeria.** *Historia de la enseñanza de la lengua y de la literatura*. Buenos Aires: El Zorzal, 2006.
- Sarlo, Beatriz.** *El imperio de los sentimientos. Narraciones de circulación periódica en la Argentina (1917-1927)*. Buenos Aires: Norma, 1985.
- Sarlo, Beatriz.** "Los estudios culturales y la crítica en la encrucijada". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* 2 (2003): 13-23.
- Seoane, Silvia.** "Practicantes que practican en aulas de nivel medio, escriben, sistematizan y se preguntan: borradores para una didáctica de la lectura y la escritura". *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y de la Literatura Homenaje a Maite Alvarado*. Gustavo Bombini, editor. Buenos Aires: El hacedor, 2007. 926-935.
- Setton, Jacobo.** "La literatura". *Problemas de la enseñanza de la lengua y de la literatura*. Maite Alvarado, coordinadora. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2004. 101-130.
- Stake, Robert.** *Investigación con estudio de casos*. 1995. Madrid: Morata, 1998.
- Torti, Estela, Sonia Luquez y Fabiana Viñas.** "Lectura y escritura: un desafío institucional". *Los alumnos, los docentes y los textos. Comprender y producir escritos en el aula*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006. 93-104.
- Williams, Raymond.** *Marxismo y literatura*. 1977. Barcelona: Península, 1980.
- Zeller, Nancy.** "La racionalidad narrativa en la investigación educativa". *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. 1995. McEwan, Hunter y Kieran Egan, compiladores. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. 295-314.