

“Por culpa de la teoría”. Algunos episodios de un malentendido sobre literatura y enseñanza

Analfía Gerbaudo

Universidad Nacional del Litoral /CONICET

Tres libros de título inquietante publicados en Francia y los resultados obtenidos de varias investigaciones paralelas, dos grupales¹ y otras individuales², desarrolladas en Argentina, participan de las motivaciones para la escritura de este artículo que vuelve, con hipótesis nuevas, sobre una constante de mis trabajos: la preocupación por la enseñanza de la teoría literaria en la formación de profesores y su rol, potenciador o inhibidor según las circunstancias, del docente como autor del currículum. Un problema que no puede pensarse con independencia de las coyunturas históricas, las configuraciones geopolíticas y los derroteros de quienes encarnan las actuaciones que nos ocupan. En esta ocasión el análisis que continúa confronta nuestro diagnóstico con el trazado en el país que, por predominancia, ha signado nuestro furor importacionista.

Digamos, para empezar, que en 2007 Tzvetan Todorov publica *La littérature en péril*. Un ensayo que imbrica su historia de formación con su lectura del estado de la enseñanza de la literatura en Francia. El relato autobiográfico resulta esclarecedor ya que despeja las razones personales que llevaron a que, en su recorrido intelectual, algunas preguntas con sus correlativas respuestas teóricas se impusieran con fervor para luego reemplazarse por otras: de origen búlgaro, Todorov asocia su fascinación juvenil por el formalismo ruso con el rechazo que le provocaban las lecturas dominantes en su país (integrado entonces al bloque comunista) mientras rememora una educación literaria repartida entre la erudición familiar y la propaganda oficial bajo la dominante de la vulgata estalinista (Todorov, 2007: 9; 2011a: 309). Los formalistas, símbolo de la resistencia a las lecturas totalitarias, no eran conocidos en Francia. Después de una estadía inicial por un año en París y antes de terminar su doctorado y de ingresar al CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique), en 1965 publica *Théorie de la Littérature*: una antología traducida de sus textos que tendrá su versión al español y será muy leída y utilizada en la formación de docentes en Argentina.

La *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (traducción de Ana María Nethol en base a la de Todorov con una primera edición en 1970) logra una importante repercusión en nuestro país. Empecemos por recordar que los formalistas fueron leídos en la llamada “universidad de las catacumbas” de su versión al italiano en los grupos dirigidos por Beatriz Sarlo. Luego de la restitución democrática, ingresan oficialmente en la formación de profesores de la Universidad de Buenos Aires en las cátedras de Sarlo y de Enrique Pezzoni. Su pregnancia en la forma de leer llega hasta la actualidad. En la Universidad Nacional del Litoral buena parte de las cátedras de literatura se recortan desde la pregunta por su “especificidad”: un enfoque que compite con su versión lingüístico, con los estudios comparados y las teorías de género. En 2010 *Aquí América Latina* de Josefina Ludmer opone los enfoques autonomistas (a los que había suscripto en sus trabajos iniciales [1972, 1977] y en sus propuestas de cátedra durante los primeros años de la democracia [1985]) a los posautónomos trazando un recorrido intelectual cuyo desplazamiento es comparable al de Todorov en su pronunciada radicalidad.

Todorov liga el cambio de su enfoque teórico al cambio de sus condiciones de vida: su interés casi exclusivo por la materia verbal de los textos era, en buena medida, una actitud defensiva ante el énfasis puesto sobre ciertos aspectos ideológicos en la Bulgaria de su juventud. A mitad de los años setenta, establecido en Francia, desaparecen las “causas” (2007: 14)³ que motivaban su reacción. Retrospectivamente también enlaza sus lecturas de psicología, filosofía, antropología e historia de aquel tiempo con el progresivo replanteo de sus interrogantes sobre la literatura. No es casual que por esos años empiece a publicar trabajos como *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine* (1981), *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre* (1982), *La vie commune. Essai d'anthropologie générale* (1995a), *Les abus de la mémoire* (1995b), y más recientemente *L'expérience totalitaire* (2011b), entre otros títulos que confirman su deslizamiento hacia otra esfera de planteos. Algunos con eco en

Argentina: la aparición de *Mikhail Bakhtine*... es anticipada por el propio Todorov en el número 40 de *Poétique* (1980) y por Alfredo Rubione (1980) en *Lecturas críticas. Revista de Investigación y Teorías Literarias*, una publicación armada durante la dictadura por parte del grupo de estudio que Josefina Ludmer dirigía en la “universidad de las catacumbas”⁴ (un espacio cuyo nombre trae algo del entusiasmo que generaba tanto este saber entonces clandestino como la también clandestina práctica de investigación transida por el miedo, los libros y temas prohibidos). *La conquête de l'Amérique*...⁵ es uno de los pocos textos teóricos que acompañan el primer y controversial programa de la cátedra “Literatura argentina I” firmado por David Viñas en 1986 luego de su retorno del exilio. Polémico, entre otras razones, porque aparentemente se centra en un único texto: *Una excursión a los indios ranqueles* de Lucio V. Mansilla. Sólo en sus clases (1986a) Viñas aclara lo que su propio programa (1986b) deja entrever: su cátedra propone un recorrido exhaustivo por un expandido conjunto de textos literarios y no literarios con los que “ranqueles” (como llamaba al clásico de Mansilla) entra en diálogo. En esa lectura plagada de múltiples envíos teóricos a variados campos disciplinares (historia, antropología, filosofía, economía, teoría y crítica literarias, etc.) analiza en particular cómo se construye en la Argentina de los siglos XIX y XX la dicotomía civilización / barbarie desde una matriz que ensambla a Antonio Gramsci, Jean-Paul Sartre y Lucien Goldmann (entre muchos otros –cf. Gerbaudo, 2013^a–) para desentrañar los intereses de clase involucrados en los armados de ese binomio. Ya entonces era el “segundo” Todorov⁶ el que escogía para su análisis.

Las preguntas de Todorov a la literatura se modifican. Si la literatura es esa forma de discurso que lo “ayuda a vivir” (2007: 15), eso es básicamente porque su lectura le permite “descubrir otros mundos” y “comprenderlos mejor” (15): la literatura “amplía nuestro universo, incitándonos a imaginar otras formas de concebirlo y de organizarlo, [...] abre al infinito esta posibilidad de interacción con los otros y, por lo tanto, nos enriquece” (16). Esta perspectiva de sesgo humanista supone, invariablemente, el abandono de la pregunta por la literariedad.

Una pregunta que, no obstante, aún hoy atraviesa la enseñanza superior francesa, dividida entre la predominancia de la crítica genética, los estudios comparados, la moda de la ecocrítica (reciente juguete importado desde Estados Unidos) y una actualización de la vieja narratología que lo cuenta al propio Todorov entre sus fundadores junto a Roland Barthes, Gérard Genette y Algirdas Julien Greimas, entre otros. Más allá del diagnóstico que pude realizar observando clases, bibliografía y propuestas de seminarios durante una estadía realizada en el marco de una Beca Posdoctoral⁷, vale revisar lo que registran sobre este punto los propios franceses.

Con cierta rispidez respecto del trabajo de Todorov, evidente en su comentario despectivo respecto de su traducción de los formalistas rusos, en *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, un texto desparejo pero que no obstante no ha sido desestimado por la crítica, Antoine Compagnon localiza en los años sesenta y setenta el período de apogeo de la teoría literaria en Francia, reducida luego a método aplicable, a una “pequeña técnica pedagógica” (1998: 11). Este libro, una versión de un Seminario dictado en la Universidad de Columbia en Nueva York y de un curso sobre teoría literaria en la Sorbona, enhebra diagnósticos en parte certeros con generalizaciones y equívocos: Compagnon se enreda con el mismo sentido común contra el que batalla. Por ejemplo, en un pasaje señala que “los teóricos de los años sesenta y setenta no encontraron sucesores” (12), y a continuación agrega: “Barthes mismo ha sido canonizado, lo que no es el mejor modo de guardar una obra viva y activa” (12). Despejemos al menos dos cuestiones.

Por un lado, observemos que los maestros de los sesenta y setenta sí encontraron sucesores: que Compagnon los considere seguidores epigonales que no produjeron ninguna renovación conceptual importante en esa misma línea es dar otro matiz al tema. Retomemos el caso de Todorov dado que es el autor sobre el que venimos trabajando con detalle. Es interesante reponer dos cuestiones ya que enriquecen la lectura de este punto. La primera: Todorov decide no participar de una nueva versión de su muy difundido *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* escrito junto a Oswald Ducrot (1972 [1979]). Es imposible no leer esta decisión en el marco de su cambio de posición respecto de los modos de interrogar la literatura. La actualización que da lugar al *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du langage* (1995) está a cargo de Oswald Ducrot y de Jean-Marie Schaeffer con la colaboración de Marielle Abrioux, Dominique Bassano, George Boulakia, Michel de Fornel y Philippe Roussin.⁸ Y aquí

hilvanamos la segunda cuestión: Philippe Roussin puede considerarse, sin lugar a dudas, uno de sus discípulos más fieles. Sus trabajos (2010, 2012) como sus Seminarios⁹ revelan una continuidad con el tipo de búsqueda narratológica que Torodov desarrolló hasta la década del setenta.

Por otro lado, y aquí vuelvo sobre la segunda afirmación de Compagnon, canonizar no necesariamente supone ahogar la potencia de una obra. Hay en torno de este tema una pose romántica que liga, extemporánea y determinista, la enseñanza institucional a la asfixia y la burocratización. Algo que las propias prácticas contradicen: es gracias a la enseñanza en la universidad pública que muchos, los que fuimos primera generación de universitarios en la familia, descubrimos las lecturas de Raymond Williams, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, entre otros. Y gracias a sus prácticas de divulgación y extensión (entre las que incluyo las publicaciones y los congresos), nos apropiamos de las obras de David Viñas, Ángel Rama, Adolfo Prieto, Antonio Gramsci, Jorge Panesi, Enrique Pezzoni, Josefina Ludmer, por citar algunos. Y me permito aclarar que estoy refiriendo aquí al tiempo previo a la eclosión de Internet: un tiempo medido por otra circulación de la información en el que los congresos del campo, las revistas específicas y las publicaciones recientes eran parte de una “información calificada” de difícil obtención. Un tiempo en el que las más anquilosadas formas de enseñanza de la literatura y de la teoría literaria dominaban en muchas universidades dedicadas a la formación de formadores de espaldas a los desarrollos de la vanguardia intelectual de los años ochenta. Con todo lo que hay por hacer y por mejorar, la educación pública argentina en general y la universidad en particular (con ritmos diferentes en las diferentes disciplinas en cada institución¹⁰) promueven la apropiación del capital cultural y con ello, posibilitan la movilidad social. Especialmente en países como el nuestro, no es buena idea, como bien lo ha señalado Martín Kohan (2005: 11.14), repetir sin reservas la letra de Luca Prodan: “No vayas a la escuela / porque San Martín te espera”.

Volvamos a Francia y al pasaje del libro de Compagnon en el que, con cierto dejo de melancolía pero también con algo de malicia, observa que “la teoría literaria ya no es lo que era” (12): “inofensiva, espera a los estudiantes a la hora señalada, sin intercambio con otras especialidades ni con el mundo” (12). El concepto de teoría literaria que suscribe Compagnon es restringido: como en la mayor parte de la enseñanza francesa, no incluye los elocuentes desarrollos de Pierre Bourdieu, Michel Foucault o Jacques Derrida, por citar a tres que pregnaron las clases argentinas (Jorge Panesi, Josefina Ludmer, Miguel Dalmaroni son sólo algunos de los nombres de una larga serie de docentes que los han enseñado en sus cátedras o seminarios del área). En Francia la división y la jerarquización disciplinares son tajantes: luego de la citada estadía pude comprender por qué Bourdieu, Derrida y Foucault trabajaron, con sus particulares diferencias, tanto para desgastar el lugar de la filosofía en la cúspide del esquema como para volver porosas las rígidas demarcaciones disciplinares. Sorprenderá encontrar, por ejemplo, un proyecto de investigación en literatura centrado en la cuestión animal¹¹ que realiza una rápida mención a Derrida. Si bien remite a su ocurrente concepto “animot” (2006) (es decir, “animote”, como bien nos ha enseñado a pensar Cristina De Peretti a partir de su inteligente traducción; ani-mote, animal-palabra; pocas veces una traducción ha podido lograr poner de relieve, como en la lengua original, el carácter ideológico de la nominación), pasa por alto la operación de desmontaje que ensaya (supuestos de larga data respecto de lo que nos constituye como “humanos” por oposición a las “bestias” son corroídos desde una sutil filigrana que pone al desnudo intereses políticos y responsabilidades filosóficas).

Este carácter acotado de la teoría se refuerza con una delimitación entre Teoría literaria y Teoría de la literatura por un lado, y entre teoría de la literatura y filosofía de la literatura, por el otro, que es importante discutir dada su filiación con una taxonomía disciplinar sostenida en criterios enclenques.

Compagnon afirma que la teoría de la literatura no se confunde con la filosofía de la literatura ya que no es “especulativa ni abstracta sino analítica o tópica” (19). Teniendo en cuenta esta definición, la *pragmatología* (cf. Derrida, 1990), siempre pegada a un texto puntual que Derrida lee con atención evitando cualquier tipo de generalización presta a derivar en cauciones metodológicas sería, pese a Compagnon, uno de los ejemplos más ostensibles de “teoría de la literatura”.

Compagnon pretende definir, no sin enredos, a la teoría de la literatura como “una rama de la literatura general y comparada” de la que el manual *Theory of literature* de René Wellek y Austin Warren sería un ejemplo. Opone la teoría de la literatura (“una reflexión sobre las condiciones de la literatura, de la crítica literaria y de la historia literaria; una crítica de la crítica o metacrítica” [22]) a la teoría literaria, de carácter “más oposicional” o, más bien, una “crítica de la ideología que comprende la de la teoría de la literatura” (22). El ejemplo destacado: el formalismo ruso que, si seguimos a Compagnon, ha sido erróneamente caratulado, en la selección traducida por Todorov, como *Théorie de la littérature*.

Desde hace veinte años enseño Teoría literaria I en la Universidad Nacional del Litoral. Parecerá paradójico pero es la producción intelectual de los franceses la que me ha animado a postular una distinción entre el sueño científico de hacer de los estudios literarios una ciencia y el de convertir la lectura literaria en escritura. Es decir, una búsqueda que, si nos ajustamos al nombre de la materia, pone el foco en el sustantivo “teoría” en el primer caso y en el adjetivo “literaria” en el segundo. Y si nos salimos de dicha nominación, tal vez podríamos hablar de una “teoría de la literatura” en el primer caso y de una “teoría literaria” en el segundo. Proyectos que tienen, en el primer grupo, a los trabajos de Barthes ligados al “sistema” y en el segundo, a los de Barthes ligados al “murmullo” (vaivén infatigable que descubre las tentaciones del estatus científico y las del perfil de escritor); en el primer grupo, al Todorov recién llegado a Francia, al colectivo narratológico inicial con sus discípulos actuales, a Derrida (1967) en su período gramatológico, a Julia Kristeva y su *Semiótica* pero también a Pierre Bourdieu con *Las reglas del arte*, a Michel Foucault con *Las palabras y las cosas*, a Gisèle Sapiro con sus rigurosos estudios de la relación entre escritores, responsabilidad, compromiso (1999) y moral (2011), a Lévi-Strauss con su fundacional artículo sobre “Los gatos” de Charles Baudelaire escrito junto a Roman Jakobson de quien, a su vez, resulta inevitable la lectura de “Lingüística y poética” dado su carácter precursor. Es decir: incluyo autores que han armado teorías sobre la literatura sin que me importe en lo más mínimo su etiquetamiento disciplinar de procedencia ni, ahora que pude comprobarlo, el tratamiento (ortodoxo) que les dan en buena parte de las instituciones francesas. En el segundo grupo, el de las teorías literarias, están Maurice Blanchot, el Derrida que descubrimos desde *La dissémination*, Alain Badiou, Jacques Rancière, Jean-Luc Nancy, Philippe Lacoue-Labarthe, Philippe Sollers, etc.; es decir, quienes mientras plantean sus lecturas, componen escrituras teóricas cuyas características los hacen participar también del género literatura.

Me detengo en las derivas autobiográficas de Todorov y en las imprecisiones de Compagnon ya que, como se verá, iluminan el análisis de su punto de confluencia: el diagnóstico negativo sobre el modo de enseñar literatura en Francia. Un diagnóstico que, como veremos, coincide y a la vez se diferencia de otros realizados sobre Argentina (cf. Gerbaudo 2006, 2011) y que interesa leer en contraste a los efectos de despejar malentendidos, evitar traslaciones banales y, finalmente, realizar aportes para nuestras prácticas de formación de formadores.

Todorov desaprueba el modo de enseñanza escolar de la literatura en Francia a partir de un análisis, tanto de los documentos oficiales que la regularon entre 1994 y 2004 como de un episodio familiar. Hay una anécdota graciosa ligada a la sorpresa que le provoca encontrarse con las bajas calificaciones que sus hijos obtenían en la escuela cuando él cooperaba en la resolución de alguna tarea (2007: 18). Otra vez queda expuesto el lazo entre su historia de vida, las derivas de su obra y su posición sobre los estudios y la enseñanza de la literatura ya que el cambio de punto de vista que registran sus ensayos desde los setenta en adelante no necesariamente sería acompañado por un viraje similar en la enseñanza. Conviene insistir en este aspecto: aún pensando en textos con buena repercusión, la incidencia de los resultados de investigación sobre las prácticas suele ser diferida y lenta y, vale resaltarlo, no necesariamente se produce ya que muchos profesores pueden coincidir, genuinamente, con su enfoque anterior;¹² de hecho es notable observar cómo algunos seminarios actuales se recuestan sobre su obra primera y no sobre sus desarrollos ulteriores.¹³ No obstante conviene también remarcar la importancia de la mediación: la sola publicación de los trabajos teóricos, no acompañada por una insistencia correlativa en divulgación y enseñanza, puede muy poco contra la inercia de las prácticas más expandidas o estatuidas. En un apartado de su libro, “La literatura reducida al absurdo”, Todorov se alarma al descubrir que es “toda otra idea de la literatura” la que pregna, no sólo en “la

práctica aislada de algunos profesores” sino en la “teoría de su enseñanza” y en “las instrucciones oficiales que la enmarcan” (2007: 18). El problema es complicado ya que en el campo de la teoría literaria, lejos de un paradigma o modelo dominante, conviven más de una perspectiva sin que ninguna pueda arrogarse la hegemonía (más allá de las perspectivas más o menos expandidas). Por lo tanto, cuando Todorov recrimina que en las escuelas “leer poemas o novelas no conduce a reflexionar sobre la condición humana, el individuo y la sociedad, el amor y el odio, la alegría y la desesperación” (19), no está más que dando cuenta de los efectos (aunque banalizados) de las mismas teorías que ha ayudado a difundir y luego re-elaborado durante los sesenta y setenta.

Se podrá decir que ya pasaron demasiados años. A lo que se podría replicar que ese modo de leer que se sanciona en la escuela no dista demasiado del que en Francia domina aún hoy la formación superior: se trate de la ecocrítica o de la nueva narratología, por lo general, las preguntas son llevadas al trabajo sobre la lengua y sobre la textualidad más que a las que ahora exige Todorov con tono imperioso desde el lugar de la sanción y la falta. Por ejemplo, en el marco del Seminario “Narratologies contemporaines” organizado por Philippe Roussin con la colaboración de profesores de diferentes instituciones (Jean-Marie Schaeffer, CNRS/EHESS; John Pier, Université de Tours; Annick Louis, Université de Reims; Olivier Caïra, IUT Evry; Simone Morgani, EHESS/CNRS/Università di Bologna; Marielle Macé, CNRS; Marika Moisseff, CNRS y Karin Kukkonen, St. John’s College, Oxford) entre noviembre de 2011 y junio de 2012 en el Centre de Recherches pour les Arts et le Langage de la École des Hautes Études en Sciences Sociales en París, Olivier Caïra desarrolló una clase centrada en *Entre le murs* de François Bégaudeau y su transposición al cine y al teatro. En ningún momento las hipótesis excedieron los procedimientos textuales. Si se contrasta con algunas de las que la película desató en Argentina en el mismo escenario de cátedras o seminarios¹⁴, se podrá advertir la discusión de otros problemas: la demagogia en la selección de contenidos, corpus y actividades ligada a la subestimación de los estudiantes; la discriminación de los inmigrantes; el desconocimiento y el desinterés por las matrices identitarias del otro; el purismo en el manejo del francés como procedimiento de control. Es más que interesante la contraposición de algunas secuencias que permiten discutir por qué el profesor da a leer a sus estudiantes *El diario de Ana Frank* mientras algunos de ellos, los que precisamente identifica como los insalvables de la clase, leen en sus hogares *La República*: un best-seller con un prototipo heroico-moral (la supuesta “lectura adecuada” para esos estudiantes por presentar baja complejidad y promover la identificación) contra Platón. Nada de esto se planteó ni siquiera en las preguntas de los estudiantes franceses que, cabe aclarar, quedan siempre restringidas a los últimos cinco o diez minutos de clases expositivas poco propensas a la invitación al diálogo (en el complejo y profundo sentido que Nicholas Burbules [1993] da al término, entre Mijail Bajtin y Paulo Freire).

A partir de un conjunto de polarizaciones, Todorov interroga cuál es el fin y cuáles los medios de la enseñanza de la literatura. Sus preguntas retóricas tienden a postular que estas cuestiones están confundidas, o más bien, invertidas. Entiende que el profesor se enfrenta a un doble dilema: enseñar un saber “sobre la disciplina” o “sobre su objeto”; enseñar “los métodos de análisis que se ilustran con la ayuda de obras literarias” u “obras consideradas esenciales utilizando los métodos más variados” (19).

Conviene enhebrar algunas observaciones. En primer lugar, su posición, que siempre se inclina por el segundo término de cada opción, se sostiene fundamentalmente en base a un diagnóstico sobre aquellos niveles de enseñanza que no involucran a sus colegas ni a sus discípulos. En segundo lugar, estas derivas que ahora desestima por poner a la “literatura en peligro”, tal como alerta el título de su libro, parten de sus propias propuestas teóricas de los años sesenta: una forma de leer que, llevada a sus extremos, resulta abortiva, pero que ha sido ponderada, no casualmente por Todorov en sus tiempos juveniles y en la actualidad, además de los ya citados, por los investigadores rumanos que encuentran en las perspectivas narratológicas una vía de escape de las lecturas atravesadas por emblemas políticos (cf. Bud, 2011, 2013). En tercer lugar, estas supuestas contraposiciones están más amalgamadas de lo que parecen: todo profesor suscribe (de forma deliberada o no¹⁵) una teoría literaria que modela a su vez al objeto, por lo tanto queda desestimada la posibilidad de separar disciplina de objeto. Y en relación al segundo

punto de esta polarización, se caiga en el “aplicacionismo”¹⁶ o en el muestrario que Todorov impulsa, en ambos casos lo que se estaría enseñando sería la teoría literaria que toma cada vez al texto literario como pretexto o ejemplo.

Se verá que para hablar con fundamentos de cuestiones didácticas se requiere de una articulación más sofisticada que los bosquejos de Todorov y de Compagnon.

Seis años antes de la publicación de *La littérature en péril*, presenté los resultados de una Tesis de maestría que analizaba las articulaciones y desarticulaciones entre la teoría literaria, los desarrollos críticos y los planteos realizados desde el Ministerio de Educación de la Nación (con sus derivas en el mercado editorial) a propósito de la enseñanza de la literatura que seguía las propuestas de la Ley Federal de Educación.¹⁷ Brevemente traigo algunas de sus conclusiones que, en más de un punto, acuerdan con los grandes rasgos del diagnóstico de Todorov para su país.

Decía entonces que, por un lado, predominaba en los documentos oficiales de Argentina una versión desactualizada, banalizada y mentirosa de la teoría literaria. Desactualizada porque el modelo presentado como dominante era el estructuralista en su versión lingüeticista cuando el campo literario estaba constituido por una proliferación de paradigmas de análisis (sociológico, psicoanalítico, foucaultiano, desconstruccionista, estudios culturales, *queer*, etc.). Banalizada porque la propuesta convertía a la teoría en “caja de herramientas” (cf. Panesi, 1996) que, más que una atención a la singularidad de cada texto, ofrecía cada vez la misma batería de conceptos a ser “aplicados”, pero no en función de producir una interpretación (es decir, una vuelta sobre la trama para generar conjeturas valiéndose de lo hallado luego del uso de los conceptos teóricos seleccionados) sino de comprobar el aprendizaje de la noción teórica enseñada (es decir, lo que se hace es transferir una versión simplificada de la teoría literaria más que ensayar una forma de conectar a los estudiantes con la literatura apropiándose eventualmente de algunos de sus conceptos). Mentirosa porque en ningún momento el edulcorado discurso oficial reconocía que esa versión de los contenidos vendida como innovadora era una copia punto a punto de la ya entonces descartada reforma española: otra vez la colonia convertida en nicho de colocación de los detritus de la metrópoli. Desechos comprados a precio dólar bajo la forma de cursos de “expertos” y de material didáctico.

La desorientación generada sobre el sistema educativo fue significativa. Nos costó muchos años a quienes estudiamos en particular este tema, analizar el procedimiento teórico y epistemológico primero, y luego, desentrañar el fin político de la operación. Los docentes entonces a cargo de cursos (tanto lo que recién ingresábamos al sistema como los que venían de los años de la dictadura, por lo general acostumbrados a una enseñanza aplicacionista de la literatura [operación de lavado político, enjuague ideológico y abuenización a través del juego de “diseción del cadáver” que se practica cada vez que se le pide a un alumno que detecte tal figura, que localice tal procedimiento, que identifique tal marca con el sólo fin de detectar la figura, de localizar el procedimiento y de identificar la marca sin poner ese ejercicio en función de ningún otro trabajo más complejo a realizar luego sobre el texto literario en cuestión]) encontraron en los tranquilizadores métodos de Daniel Casany, Isabel Solé y otros, formas más o menos rápidas de salir del atolladero. Una situación complicada transida por viejos temores y nuevas presiones: a la inestabilidad laboral con la que amenazaba la reestructuración de niveles se sumaba la proliferación de un lenguaje técnico para muchos desconocido, la oferta desmadrada generada por un mercado de cursos y materiales sin ningún cuidado teórico y epistemológico por parte del Estado que además, realizaba evaluaciones sobre los contenidos sin tomar en cuenta su (des)conexión con lo desarrollado en los diferentes puntos del circuito generado desde el mismo aparato de gestión (sólo por dar un ejemplo, los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica y el Polimodal y los contenidos de los cursos de la Red Federal de Formación Docente Continua entraron en varias ocasiones en flagrante contradicción). En muchos casos, terminaron definiendo el currículo las editoriales que llegaron al extremo de incluir en algunos manuales, no sólo los materiales para el alumno sino la planificación del docente y un cuadernillo con las soluciones a las actividades prácticas.

Las secuelas dejadas en el sistema escolar argentino fueron nefastas. Se había desaprovechado una oportunidad histórica: si la democracia por fin permitía generar en las aulas de literatura¹⁸ para el nivel medio y primario espacios de lectura que buscaran generar nuevos lectores o

potenciar aquellos que ya lo eran (el fin de la censura representaba un hecho promisorio ya que textos antes prohibidos podrían ingresar oficialmente en las instituciones), el plan educativo de los noventa no sólo dio continuidad a las operaciones desarticuladoras de la dictadura, aunque barnizadas con un nuevo lenguaje, sino que además generó pésimas condiciones sociales tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. El aumento del nivel de pobreza alcanzó a docentes y a alumnos: los primeros, debieron multiplicar sus horas frente a curso para sostener sus ingresos; los segundos, especialmente en los sectores desfavorecidos, vieron complicada la asistencia a la escuela que, asediada por el desprestigio mediático (muchos periodistas se permitieron jugar el rol de “expertos” en pedagogía: ya no sólo sancionaban los paros docentes en nombre de la remanida “vocación” sino también las prácticas, en especial, luego de cada publicación de los resultados de las evaluaciones de la “calidad”), fue cediendo en su función de formar ciudadanos y de facilitar los medios que permitieran la apropiación del capital cultural que posibilitara transformar las opciones de vida. El clima cultural se fue enrareciendo y la escuela, poco a poco, fue mutando en comedor y luego en guardería para adolescentes acrecentando la brecha entre instituciones de ricos para ricos y de pobres para pobres: una hendidura con correlato en la dicotomía privado/público.

Aún en ese marco social hostil se podría haber hecho otra cosa en el escaso tiempo dedicado a la literatura si se hubiera contado con las condiciones mínimas. Todorov decía: el profesor en el aula tiene esta opción o esta. Me gustaría oponer a ese voluntarismo, una reserva. Y subrayar que para poder elegir es necesario primero saber que existen opciones. Puntualmente en Argentina, el desconocimiento cooperó en el desmadre de la reforma de los noventa: no saber qué posibilidades de armado de aulas de literatura alternativas había, no saber respecto de las muy diferentes formas de definir la literatura y por lo tanto, de leerla, de analizarla, de estudiarla. Suelo comentar que en el marco de un Seminario sobre Teoría literaria y educación que dicté en la Maestría en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura en la sede Mar del Plata en 2011, temiendo reiterar contenidos ya aprendidos, centré los míos en problemas epistemológicos de la investigación en enseñanza de la literatura. Los colegas que cursaban, un tanto decepcionados, me reclamaron la ausencia de contenidos específicos de Teoría literaria. El dato no es aleatorio: sus edades oscilaban entre los 25 y los 50 años. Confirmé allí lo que mi investigación sobre la enseñanza de la teoría literaria en la Argentina de la posdictadura me iba mostrando: la necesidad de reponer conceptos básicos que sólo en algunos centros específicos de formación de formadores se han desarrollado.

Esa investigación sobre los modos de enseñanza de la literatura argentina y de la teoría literaria en la universidad pública de la posdictadura, es decir, entre 1983 y 2003, había tenido un origen sintomático ligado a mi historia de formación de la que se deriva un costado militante transformado, obviamente como en toda militancia, en credo: es en la formación de formadores donde está la clave de la profesionalización y de la transformación de nuestras prácticas. Es allí donde se desarrollan las enseñanzas o los “envíos” a las tramas teóricas que le permiten al docente decidir cómo armar su aula de literatura y convertirse en autor. Un diálogo que toma en cuenta las prescripciones oficiales pero que, más allá de las abstracciones obligadas de todo currículum pensado para un sujeto ideal, está atento a los rasgos y contornos de su contexto, a las necesidades y saberes del estudiante al que destina sus prácticas y fundamentalmente, a sus justificaciones disciplinares y didácticas.¹⁹

“Hemos creado monstruos” repite como una letanía Enrique Pezzoni cuando advierte que sus alumnos de sus cursos de teoría literaria de la Universidad de Buenos Aires leían a Bajtin sin haber pasado por Fedor Dostoievsky durante los eufóricos tiempos de la “primavera alfonsinista” (cf. Louis, 1999). Un resultado en cierta forma previsible: ante tantos años de represión y de lectura clandestina (la primera vez que Graciela Montaldo leyó *Marxismo y literatura* con sus tapas fue en Venezuela: en la Argentina de los años setenta el libro circulaba con sus coberturas arrancadas para evitar problemas mayores -cf. Montaldo, 2010-), la teoría se había vuelto un fetiche. Un objeto fascinante, pero que circuló en muy pocos espacios de formación de formadores. Era, recordemos, un tiempo previo a Internet con una difusión de la información mucho más parcializada, restringida y lenta. Es necesario insistir en este punto dado que quienes no sufrieron esa carencia suelen tener dificultades para dimensionar el alcance de

ese destiempo en la circulación teórica reforzado por una distancia tecnológica que supone una brecha entre aquel pasado reciente y el presente.

En la Argentina de los ochenta la teoría literaria recién empieza a tener inscripción pública en unos pocos espacios: aunque parezca extraño, estamos aún en los comienzos. En la Francia de los ochenta se produce, como menta Foucault, su “canto de cisne”. Me apuro en aclarar: de su línea más ortodoxa, ya que prolifera todo otro conjunto de corrientes que la universidad francesa no parece muy dispuesta a adoptar. Así como sus estructuras de clases presentan un modelo conservador en su manejo de los tiempos, los silencios y los espacios, sus contenidos no habilitan la inclusión de aquello que clasifican como otra disciplina. Bourdieu es sociología; Derrida, filosofía; Lévi-Strauss, antropología; Lacan, psicoanálisis.

En la universidad argentina no tenemos esos problemas. Nuestro carácter de país joven, con una universidad y un sistema de investigación (también jóvenes) articulados sobre bases democráticas de un progresismo que deja perplejos a propios y a extraños (cf. Chiroleu y Marquina, 2004), nos vuelve más permeables a los cambios, a las renovaciones conceptuales y también al desarrollo de la imaginación. Por más que nos cueste reconocer “teorías” en nuestra producción, entre la insolencia y la herejía nos “apropiamos” de las “herencias” desde una ética orientada por la “fidelidad infiel” (Derrida, 2001b): para nosotros (en líneas generales) no es un escándalo no sólo leer sino volver tangibles en decisiones prácticas las tesis de Gayatri Chakravorty Spivak en *Death of a discipline* (2003) o las de la desconstrucción derrideanas (cf. Derrida, 1967), por dar dos ejemplos que podrían leerse como uno (es decir, el primero como deriva del segundo). Por otro lado, nuestras tradiciones se han armado de otra manera porque también nuestros problemas fueron diferentes. Sólo tomando el siglo XX, en Francia la relación entre censura, poder y compromiso en el campo literario se trama como respuesta a la devastación de las guerras y las invasiones (cf. Sapiro, 1999, 2011); en Argentina, como respuesta a las dictaduras. Inevitablemente esto marca de modo diferencial las prácticas tanto de investigación como de enseñanza de la literatura cuya producción también está atravesada por estos acontecimientos que impactaron en la vida de todos los ciudadanos.

Por otro lado, si en Argentina como en Francia se detectan algunos atolladeros semejantes en lo que respecta a formas esterilizadas y esterilizantes de trabajar con la literatura en las escuelas, es un error de perspectiva, en cualquier caso, reclamar en la práctica lo que primero es necesario reactualizar en la teoría. En Argentina, hecho el relevamiento tanto de las “buenas prácticas” como de los “obstáculos epistemológicos” e “ideológicos”²⁰ incrustados en las aulas de literatura de nivel medio, corresponde interrogar cómo se enseña la teoría literaria y/o la literatura a los futuros profesores: qué teoría se enseña, qué mediaciones se promueve con ella; qué literatura argentina y latinoamericana se lee y cómo;²¹ qué relaciones se plantean entre literatura y crítica literaria; cuáles entre literatura y teoría literaria. En la respuesta a estos interrogantes se juega el destino de la enseñanza literaria ya que sólo un docente formado en los contenidos disciplinares básicos, es decir, con un relato lo más abarcativo y actualizado posible sobre el estado de la cuestión en cada uno de estos campos podrá tomar posición y decidir sobre cuestiones didácticas.²² La mediación que hagamos desde la formación de formadores es fundamental ya que, se sabe, no alcanza con la publicación de artículos y de libros ni con las efímeras intervenciones en congresos. Es necesaria esa forma complementaria de envío que se da sólo en las aulas (espacio en el que estos problemas se presentan, se discuten, se analizan con la necesaria recursividad que el aprendizaje impone a la enseñanza).

Con perspicacia, en *La faute à Mallarmé. L'aventure de la théorie littéraire*, Vincent Kaufmann (2011) retoma las críticas de Todorov a esa forma de enseñanza que reduce la literatura a sus parámetros formales y lingüísticos mientras la separa del mundo de la experiencia. Coqueteando con su sarcástico y taquillero título plantea: “¿Ya no se lee más? ¿No hay más grandes obras? ¿Sería por culpa de Mallarmé o, al menos, del estructuralismo?” (7). Lo que Kauffman cuestiona a través de sus interrogantes es toda respuesta lineal a un problema tan complejo que, como vimos, involucra factores diversos de los que no están excluidos no sólo los avatares sociohistóricos sino también los personales: ambos modelan las prácticas profesionales de quienes producen teoría, la divulgan, la traducen y/o la enseñan. Kaufman observa que la teoría, “que siempre ha sido minoritaria en las universidades francesas aún en sus más bellos días estructuralistas, ha desaparecido de la agenda de los estudios literarios universitarios” (8). Por lo

tanto, ante ese estado de situación se pregunta cómo podría realmente “pesar” sobre el “destino de la cultura literaria” (8): forma más o menos subrepticia de alentar la búsqueda de otras causas para el análisis de la situación en Francia. El recurrente título de su libro parodia las respuestas simplificadoras: bastaba con que Mallarmé (símbolo de la vanguardia literaria y luego, de la teoría producida a partir de ella que pone particular acento sobre la materialidad del lenguaje) no hubiera existido y/o que la teoría se borrara de la escena para resolver la cuestión. Cuando en verdad no sólo la teoría se ha tergiversado (se ha acotado su función y alcance, su complejidad y su multiforme estado de situación) sino que además se ha esquematizado a través de los aplicacionismos. Kaufman incluye en su libro una entrevista a Todorov (junto a otros teóricos) en el que este despeja los malentendidos generados por *La Littérature en péril* sobre este punto: aclara, por ejemplo, que su crítica se dirige al “uso” de la teoría y no a la teoría misma. Sin abandonar su tono prescriptivo observa que “la teoría literaria no debe convertirse en un fin en sí” (2011a: 308): “la versión caricatural” de este travestimiento se observa cuando “en lugar de los textos se estudian las figuras retóricas o los procedimientos narrativos. Los alumnos saben distinguir la metáfora de la paralipsis, pero no han leído *Las flores del mal* ni *Madame Bovary* y no son capaces de [...] entender por qué esos autores se siguen leyendo hoy, [...] qué lugar ocupan en la historia de la cultura francesa” (309).

En Argentina (y conviene insistir sobre este punto por las razones ya señaladas) el camino de la teoría está en sus comienzos. La reciente publicación de la colección “Cuadernos de Plata” dirigida por Daniel Link (2010-2011)²³ es un síntoma alentador que trae algo de sus viejos emprendimientos de divulgación por los años noventa, cuando no sólo se agradecía sus compilaciones sobre ciencia ficción o literatura policial vía la colección “Cuadernillos de géneros” (1992, 1994a) sino, en especial, sus delirantes y a la vez sugerentes manuales para la escuela secundaria (1993, 1994b) pensados “amorosamente” (como Link suele subrayar suscribiendo una ética de la lectura que comparto) desde un deseo de envío y con una sutileza retórica a contrapelo de la burocratización del lenguaje (una dominante de las propuestas educativas que, uno o dos años después, impondrá el aparato estatal). Trabajo que se complementa con el de edición: si hoy podemos discutir, por ejemplo, el diario de Rodolfo Walsh (cf. Giordano, 2011; Gerbaudo, 2013b), es gracias a su empeño porque esa obra, finalmente, salga a la calle. La Biblioteca Nacional está reeditando un conjunto de textos básicos para pensar el movimiento teórico y crítico en Argentina: la revista *Los libros, Contorno*, el número de *Les Temps Modernes* (la revista fundada por Jean-Paul Sartre y Simone de Beauvoir en 1945) coordinado por David Viñas (1981) desde el exilio. También una selección que lucha contra los clásicos: en cada uno de los ejemplares de la serie “los raros” se reitera el objetivo de “interrogar los libros clásicos argentinos que han corrido la suerte de la lenta misión que trae el tiempo y el olvido de los hombres”. Se aclara: “Ser clásico es ser lo contrario que ser raro, es su espejo invertido, su destino dado vuelta”. Y finalmente, se agrega: “Toda política editorial en el espacio público busca volver lo raro a lo clásico y hacer que lo raro no se pierda ni se abandone en la memoria atenta del presente”. Una política de exhumación que se une a varios relatos: la *Breve historia de la literatura argentina* de Martín Prieto (2006), la descomunal colección dirigida por Noé Jitrik (iniciada en 1999 y con dos tomos aún pendientes), la que a pesar de los avatares políticos pensó y armó David Viñas (con cuatro números publicados y una serie de modificaciones en camino de análisis)²⁴. Diferentes intentos de traer algo de nuestro pasado tallado desde las obsesiones y las nuevas preguntas de nuestro presente.

No me canso de repetir que enseñar literatura desde las variantes lingüisticistas es la mejor pantalla para ocultar la ignorancia: cualquiera (no se necesita ser profesor de literatura) que aprenda los rudimentos de ese reducido metalenguaje puede hacer aplicar ese aparato sobre los textos y luego controlar y calificar la operación. No es el objetivo de este artículo dictaminar en qué consiste o qué es enseñar literatura; sí se pretende instalar algunos interrogantes y una definición por la negativa. Si no se sabe qué cosa es enseñar literatura, al menos se sabe qué no es: enseñar literatura es algo bien diferente a traducir esquematismos (cuando esto sucede, lo que se enseña es una vulgata metodológica ya que la literatura es desplazada como pretexto para la comprobación del “buen uso” del desmañado aparato conceptual en cuestión) y exige, como mínimo, que el conjunto de textos presentados como corpus se enmarquen en un “relato” con el desarrollo situado de una conjetura que los hilvane. Y Prieto, Jitrik, Viñas y todos sus

colaboradores ensayan relatos mientras envían a clásicos indiscutibles, necesarios en toda formación: Enrique Pezzoni, Josefina Ludmer, Beatriz Sarlo, Nicolás Rosa junto a Walter Benjamin, Antonio Gramsci, Georges Bataille, Peter Bürger (cuyos textos, a la vez, vuelven a publicarse en una edición más o menos reciente de Las cuarenta), entre otros. Si cruzamos las fronteras advertiremos en América Latina la misma fiebre por la teoría que descubrimos en Argentina (en especial en aquellas zonas donde su incorporación institucional es más o menos reciente y muy en particular, en los países cuya salida de la posdictadura es, por lo menos, dudosa): los trabajos de Raúl Antelo (2013), Marcos Siscar (1998) y Susana Scramim (2012a, 2013b) en Brasil; la relectura de las estelas de la obra de Ángel Rama, Antonio Cándido y Antonio Cornejo Polar en los congresos del campo; la aparición de revistas centradas en cuestiones específicas de teoría literaria, como por ejemplo *Perífrasis* en Colombia; la movida intelectual gestada en Chile por Nelly Richard con su antológica *Revista de crítica cultural*, comparable a las generadas por nuestras *Punto de vista*, *El ojo mocho* y *Confines*, son sólo algunas muestras de este movimiento (cf. Podlubne, 1998; Patiño, 2003; Dalmaroni, 2004; Carbone y Quiroga, 2007).

Un movimiento ligado, en cada caso y con la huella de sus singularidades, a la independencia intelectual. Un punto que no es de llegada sino de constante movilidad (o en los términos de Ana Camblong [2010], no se trata de la ontologización del “ser” sino del “estar” y sus derivas de posición). No me canso de repetir que saber teoría literaria permite decidir cómo leer (la práctica que la teoría busca potenciar es la lectura literaria) y luego, cómo enseñar. Cada profesor debe estar en condiciones de elegir cuál escoge, dentro del variado panorama contemporáneo, para sus intervenciones en el aula. Esa que elija, como repetía incansablemente Dina San Emeterio, profesora de “Metodología y análisis del texto literario” en la Universidad Nacional del Litoral durante los años noventa, debe funcionar como una lupa: debe ayudar a ver mejor. En un tiempo atravesado por muchas batallas que se libran en el campo simbólico, agudizar el ojo crítico es un ejercicio libertario. Contamos para ello con todo lo que ya se ha producido en Argentina sobre el campo: un estado del arte que se impone como el punto de partida necesario para luego sí, soñar con el armado de lo por-venir.

Quiénes trabajamos en el área nos preguntamos qué no hemos comunicado bien para que este mensaje no se haya difundido como debería. Ya hace algunos años, Miguel Dalmaroni daba con el nudo político de la cuestión: el trabajo sobre la teoría y la crítica tiene sentido porque enseñamos en las universidades a futuros profesores; por lo tanto, el destinatario indirecto de buena parte de nuestras prácticas es “el sujeto secundario” (2006). No caben dudas de que en su caso, la inserción en el Plan de lectura de la provincia de Buenos Aires fue un intento de expandir el alcance de esas aseveraciones. Por su parte, Kaufman resaltaba que no se descubre a la teoría literaria en su potencial si se la limita a “la definición de sus versiones académicas” o si “no se tienen en cuenta los múltiples intercambios entre escritores, ensayistas y profesores sin los cuales la teoría no habría jamás sido el fenómeno en el que se ha convertido” (21). En ese doble camino estamos: estudiamos esas conexiones y, mientras divulgamos los resultados parciales de esos avances, promovemos a que otros también lo hagan.²⁵ Este artículo participa de esa andadura incierta, en el borde de estas dos fantasías de intervención que no hacen más que repicar una pregunta simple de respuesta compleja: interrogar cada vez, en cada aula de literatura, si lo que se enseña ayuda a leer (mejor), si lo que se enseña propicia la asunción de que leer (literatura) es una de las formas más autónomas y poderosas de apropiarnos del capital cultural.

¹NOTAS

Investigaciones bajo mi dirección enmarcadas en los Cursos de Acción para la Investigación y el Desarrollo (CAI+D - UNL) 2005-2008 (*Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la lengua y de la literatura en el nivel EGB3: notas para una agenda didáctica actualizada*) y CAI+D 2009-2013 (*Obstáculos epistemológicos y buenas prácticas en la enseñanza de la lengua y de la literatura en la escuela secundaria: diagnóstico y propuestas de intervención*). Estos equipos están integrados en su mayor parte por docentes que ejercen en los niveles medio y terciario de la educación pública.

² Beca Posdoctoral Interna (*Importación de teorías en la crítica literaria argentina (1960-1970): análisis de las operaciones de pasaje*), 2006-2007 / CONICET; Proyecto de Carrera como Investigador Científico Tecnológico (*Canon, teorías e intervenciones de los críticos-profesores en la universidad argentina de la posdictadura (1984-1986)*), período 2010-2011; *Fantasías de intervención de los críticos-profesores en la universidad argentina de la posdictadura (1984-1986)*, período 2012-2014 -CONICET.

³ Salvo que indique lo contrario, cuando aparecen en español citas de textos cuyo título original se consigna en francés en la bibliografía, utilizo mi versión.

⁴ Participan de la publicación Nora Domínguez, Alan Pauls, Silvia Prati, Renata Rocco-Cuzzi, Adriana Rodríguez Pérsico, Alfredo Rubione y Mónica Tamborenea.

⁵ Viñas usa el original en francés. La primera traducción al español se publicará el año siguiente y la realiza Flora Botton Burlá para Siglo XXI.

⁶ Así como resulta equívoco hablar de un « primer » y de un « segundo » Barthes (dada su oscilación constante entre, como ha bien observado Jorge Panesi, el “murmullo” y el “sistema” [1998: 9]), es esclarecedor para la lectura de Todorov señalar estos momentos o cortes en su obra.

⁷ Desde octubre de 2011 hasta julio de 2012 desarrollé el proyecto *Le processus de démocratisation de l'Université de Buenos Aires dans l'après dictature (1984-1986) : pratiques, cours et programmes de la Faculté de Lettres* en el Centre de Recherches pour les Arts et le langage (École des Hautes Études en Sciences Sociales) de París gracias a una Beca Posdoctoral otorgada por la Fondation Maison des Sciences de l'Homme, el Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche y el Centre National de la Recherche Scientifique.

⁸ En la “Introducción” se incluye un agradecimiento especial a Todorov por permitir utilizar ciertos pasajes de la versión de 1972: es por ello que su nombre se agrega al de los colaboradores (1995: 12).

⁹ Sólo el título del seminario dictado en el Centre de Recherches pour les Arts et le langage (École des Hautes Études en Sciences Sociales) entre noviembre de 2011 y junio de 2012 desnuda esta filiación: “Narratologies contemporaines”.

¹⁰ Un indicador de este aspecto está dado no sólo por una mirada global a las universidades ubicadas en CONICET como zonas de prioridad sino por una detención en las disciplinas que en algunas de ellas se busca desarrollar. Un dato a modo de muestra: hasta el 2005 en el área de literatura en la Universidad Nacional del Litoral se contaba con una sola profesora con título de Doctora (obtenido en los años setenta) y hasta el 2007 no había ningún investigador de CONICET en la planta en el área mencionada.

¹¹ Me refiero al proyecto *Animaux et animalité dans la littérature de langue française (XX-XXI siècles)*. Agence National de la Recherche, 2010.

¹² Observemos que lo mismo acontece en Argentina. Por ejemplo, el último libro de Josefina Ludmer (2010) cuyas tesis ya habían sido adelantadas en diferentes artículos, revierte su posición sobre la autonomía sostenida en sus clases (1985) y textos primeros (1972, 1977). Sin embargo, dado que no es posible hablar en ciencias humanas de “cambio de paradigma” (cf. Kuhn, 1962) sino de “convivencia paradigmática” (lejos de una “revolución” al estilo de las que Kuhn piensa para las ciencias naturales, varios paradigmas conviven en simultáneo), se explica, por ejemplo, que Rossana Nofal (2010) tome en sus investigaciones sobre los relatos testimoniales la categoría de “cuento” postulada por Ludmer en su estudio sobre Juan Carlos Onetti (1977).

¹³ Me refiero al Seminario dictado por Annick Louis, “Pour une épistémologie du littéraire” (Noviembre, 2011-Junio, 2012, Centre de Recherches pour les Arts et le langage, École des Hautes Études en Sciences Sociales), donde se retoma, por ejemplo, su clásico de los años setenta sobre el fantástico: *Introduction à la littérature fantastique*, París, Seuil, 1970.

¹⁴ En las cátedras de Didácticas de la Lengua y de la Literatura de la Universidad Nacional del Litoral y de la Universidad Nacional de La Pampa (a cargo de Diana Moro) se analiza el film desde los problemas arriba señalados, entre otros.

¹⁵ En 2012 dicté un seminario de Posgrado sobre teoría literaria y enseñanza en la sede Formosa de la Maestría en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura. Los datos que pude recoger de las evaluaciones de los colegas dan pistas respecto de aquello sobre lo que es necesario insistir: más allá de lo enseñado, es importante detenerse en lo aprendido y, en función de ello, re trabajar los contenidos que no fueron internalizados o sobre los que no se puso suficiente atención. Por ejemplo, una colega escribía: “Ante la necesidad de repensar mi práctica docente a fin de realizar el presente trabajo de evaluación, caí en la cuenta de mi escasa formación en literatura [...]. Esta situación me llevó a indagar en cuestiones teóricas”. Otros compañeros revelaban una muy buena actualización en teoría y crítica; algunos citaban textos teóricos directamente desde sus fuentes; otros utilizaban algunos de los “relatos” sobre la historia de la literatura y la crítica que mencionamos en este artículo. Otros incurrieron en contradicciones propias del uso de manuales de divulgación que no envían a los textos originales. Así, por ejemplo, una profesora diseñaba un curso de nivel superior centrado en “lectura comprensiva”, pero luego definía unidades con contenidos sobre formalismo ruso, estructuralismo, sociología literaria y estudios de la recepción empleando sólo textos de divulgación y proponiendo

ejercicios de detección (para la distinción entre “aplicacionismo”, “deteccionismo” y “sinécdoque teórica”, ver la nota siguiente). Otros docentes pasaban del desarrollo de contenidos de teoría a solicitar actividades que implicaban su empleo sin ejemplificar previamente con usos ya practicados por la crítica: es complicado “saltar” de los conceptos a la resolución de problemas sin haber analizado algunos ejemplos críticos (por dar un caso, es ilustrativo para enseñar categorías del materialismo cultural de Raymond Williams ver cómo las han usado Sarlo o Dalmaroni en sus lecturas de diferentes corpus de literatura argentina). Esto también es válido para el nivel secundario: si se está trabajando con el contenido “texto argumentativo”, es recomendable antes de solicitar la escritura de uno (que además debe hacerse sobre una temática que el estudiante conozca con cierto detalle de modo de no generar una consigna imposible), mostrar la mayor cantidad posible de textos argumentativos reales.

¹⁶ El “aplicacionismo” es la tendencia a ubicar en un método la solución de los problemas de lectura. Una ilusión que cree garantizado el abordaje de cualquier texto descansando en el empleo lo más fiel posible de un conjunto de categorías impostadas sin inscribir como variables las que impone el contexto de re-uso.

El “diseccionismo” o “deteccionismo” es la práctica que promueve la mera identificación de recursos en un texto sin recuperar ese trabajo para describirlo o formular hipótesis de lectura; esto suele ir acompañado de una abstracción de las circunstancias de producción, circulación y/o recepción de la obra.

Finalmente la “sinécdoque lingüística” acontece toda vez que se exagera la atención en los recursos de un texto literario con independencia del contexto de producción y de recepción; operación que inevitablemente, y tal como sucede cada vez con cualquier lectura, toma sólo una parte del objeto; pero en esta ocasión, pretendiendo dar cuenta del todo.

¹⁷ Una investigación que cinco años después circuló en una versión muy reducida como libro: *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado* (2006).

¹⁸ Cuando hablo de “aulas de lengua y de literatura” no remito sólo al diseño didáctico de la clase sino al conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de esas actuaciones a lo largo de un período lectivo: la selección de contenidos, materiales, corpus (en plural dado que se trabajará con diferentes grupos de textos atados por distintas hipótesis según los contenidos a enseñar durante el ciclo), los “envíos” (es decir, interpelaciones que conducen a textos que no se enseñarán ni se incluirán en la evaluación pero que se incorporan en las relaciones que establece el docente en sus planteos), el diseño de evaluaciones, la “configuración didáctica” (Litwin, 1997) de las clases. Este concepto llama la atención sobre el carácter artesanal y complejo de cada propuesta dado que cada grupo particular de alumnos requiere una re-selección y una composición didáctica de los contenidos pautados por los Ministerios (nacionales y provinciales), un ajuste tanto de los textos adecuados a sus posibilidades de lectura como de las categorías a utilizar para promoverla. Para cada grupo habrá singulares articulaciones con los materiales complementarios (películas, fotografía, pinturas, música) y cada armado de clases supondrá desafíos imprevistos que irán tomando curso en función de los avances en los aprendizajes, de los contenidos que es necesario volver a enseñar porque las evaluaciones muestran que no se han aprendido, de los temas que irrumpen desde fuera de la agenda y que pueden incorporarse junto a los planificados (cf. Gerbaudo, 2011).

¹⁹ Entre Edith Litwin, Gary Fenstermacher, Gilles Deleuze y Susana Celman, este constructo lee las intervenciones de los docentes haciendo foco en dos puntos: su cuerpo y las decisiones teóricas y epistemológicas que atraviesan sus “aulas de literatura”. E insisto en el “entre” ya que si bien fue Fenstermacher quien definió el concepto de “buena enseñanza”, debemos a las investigaciones de Litwin su introducción en Argentina: sus estudios sobre las “configuraciones didácticas” del aula universitaria (1997) y su definición de los ejes de la “nueva agenda didáctica” (1996) retoman la tesis de Fenstermacher que liga la “buena enseñanza” con la justificación teórica y epistemológica del docente respecto de la importancia de que sus alumnos “conozcan, crean o entiendan” un determinado contenido. Más allá de la carga ideológica de los verbos que actualizan distintas representaciones de la práctica en un arco que va de la transferencia de conocimientos a la militancia pasando por la comprensión, interesa en particular el punto de la justificación teórica y epistemológica ya que allí se dirime el perfil ético de nuestro trabajo. Interés que, no obstante, no oblitera el inevitable sesgo personal: el concepto de “buena práctica” enlaza a Fenstermacher con Deleuze para hacer lugar al análisis de cada decisión a partir del cuerpo de quien la toma. El cuerpo es el otro parámetro o medida que desenmascara el carácter subjetivo del objeto que se construye para las situaciones de enseñanza. Dice Deleuze: “*Lo bueno* tiene lugar cuando un cuerpo compone directamente su relación con el nuestro y aumenta nuestra potencia con parte de la suya. *Lo malo* tiene lugar cuando actúa como un veneno que descompone la sangre” (1981: 33). Incluir esta variable en el concepto de “buena práctica” supone reconocer el territorio que ocupan la indeterminación, la “experiencia” (Derrida, 2001a) y la subjetividad (Kuri, 2007) en las escenas educativas: el docente realiza cada vez un armado artesanal que pone a disposición de los estudiantes a los que destina su enseñanza sin poder garantizar el efecto ni controlar más que la acreditación. Sí puede analizar cada una de sus decisiones al tallar los objetos: no hay punto neutro ni conmensurabilidad que habilite a medir si es mejor enseñar literatura desde los Estudios culturales o desde el formalismo ruso. Sí es posible discutir los fundamentos teóricos y epistemológicos que lo llevan a elegir una u otra perspectiva, el armado de sus corpus, la selección de la bibliografía, el diseño de sus clases, etc., a la luz de sus derivas (siempre imaginarias) en las prácticas del futuro profesor. Se infiere, por lo dicho, que si algo constituye “lo malo”, ese algo está dado por las prácticas o decisiones cuyo sentido no se explicita con fines manipulatorios valiéndose de las representaciones de poder construidas en toda escena educativa. En un texto antológico que ya tiene varios años Susana Celman se preguntaba qué aprenden y qué dejan de aprender los estudiantes en situaciones de cátedra en las que, puntualmente, son sometidos a evaluaciones en las que no se transparentan los criterios por los cuales algo se ha juzgado correcto o incorrecto: “Aprenden que el conocimiento es un proceso que no les pertenece, que se realiza ‘para

otros', quienes tienen la posibilidad de decidir; y dejan de aprender que existen diversos criterios, no sólo los que ha utilizado el docente" (1998: 62). Y agrega: "Aprenden que no tienen derecho a conocer los fundamentos... del juicio que ha emitido su profesor sobre su propia tarea (...); y dejan de aprender... el uso de sus derechos como...ciudadanos y el desarrollo de un razonamiento que les permita emitir juicios justificados" (62).

Incluyendo a la evaluación en el conjunto más abarcativo del aula de literatura, las "malas prácticas" comprenderían a todas aquellas en las que no alcanza ningún enunciado para justificar el retaceo de información, la omisión de la bibliografía que ayudaría a resolver los problemas (en muchas ocasiones, presentados como acertijos o fórmulas más o menos estereotipadas que se irán des-velando en una secuencia intrigante, en entregas a cuentagotas realizadas por el docente, el único poseedor de "la" respuesta), la desactualización, la falta de un relato articulado presentado bajo la forma de clases. Con palabras de Celman, podríamos decir que en esas ocasiones los estudiantes "aprenden cuáles son las cosas que con mayor probabilidad los pueden ayudar a obtener buenas notas o, cuanto menos, aprobar con ese docente, realizando aquello que han descubierto que les agrada" (62). Y en esa misma línea, "dejan de aprender qué valor tiene lo que aprenden, qué es lo que no saben, cómo es que no lo saben, qué otro conocimiento los puede ayudar, qué deberían hacer para saber" (62). Se suma a estas derivas la generación potencial de momentos de violencia simbólica y real frente a situaciones en las que la enseñanza intenta reponer los valores de búsqueda, esfuerzo, rastreo abarcativo de fuentes, etc. Esto acontece dado que también en instancias como las antes descritas los estudiantes "aprenden a ser dependientes y poner fuera de ellos la responsabilidad sobre lo que les ocurre con sus propios procesos de estudio y conocimiento (...), y dejan de aprender las herramientas necesarias para poder decidir" (62).

²⁰ Si el "obstáculo epistemológico", bajo la forma de saber-cristalizado, genera inercias que dificultan la reflexión sobre un saber, es necesario detectar cuáles son los incrustados en la enseñanza de la literatura para tratar de descolocarlos teniendo presente que jugará en contra de este procedimiento la tendencia a confirmar lo que se cree más que la alerta respecto de lo que contradice esos saberes o lo que abre nuevas preguntas. Cuando en el marco de una comunidad no aparecen interrogantes sino sólo respuestas, o cuando una se fija, "el obstáculo epistemológico se incrusta sobre el conocimiento que ya no se cuestiona" (Camilloni, 1997: 13). Durante el transcurso de la indagación advertimos que muchos de los "obstáculos epistemológicos" tenían una base ideológica: acuñamos entonces el término "obstáculo ideológico" a partir del enlace de los conceptos "obstáculo epistemológico" (Bachelard) e "ideología" (Eagleton). Esta categoría da cuenta de las representaciones que impiden comprender o leer críticamente una situación debido a naturalizaciones de orden ideológico que promueven interpretaciones a priori. Así como la ideología es lo que persuade a hombres y a mujeres a confundirse, de vez en cuando, con dioses o con bichos (Eagleton 15), los "obstáculos ideológicos" son los que llevan a actuar como "dios" o como "bicho" (es decir, sobrevalorando o despreciando una posición que se internaliza al margen de los fundamentos). En la mayor parte de los casos los "obstáculos ideológicos" son la principal traba para la reflexión sobre las prácticas (cf. Gerbaudo, 2011).

²¹ La decisión de centrar la investigación en la enseñanza de la literatura argentina y la latinoamericana en el equipo ampliado (ver nota 25) se apoya en dos razones: por un lado, nuestra tradición crítica ha tomado a estas literaturas como los objetos privilegiados de sus análisis (cf. Rosa, 1987: 12; la agenda de los congresos del campo confirma este énfasis).

²² Pensar la literatura desde una lente didáctica supone atender al menos a cuatro órdenes teóricos: uno involucra concepciones acerca del aprender (¿cómo aprenden nuestros alumnos?), otro, posiciones acerca del enseñar (¿qué cuestiones considerar cuando se habla de una "buena práctica"?), el tercero atañe a los "credos teóricos" respecto del objeto disciplinar (¿qué entendemos por "literatura"?), y el cuarto comprende el contexto (los rasgos y contornos [De Alba, 1994, 2004], la legislación existente, los documentos curriculares y paracurriculares, el Proyecto Educativo Institucional, etc.).

²³ La colección incluye textos clásicos de Jan Mukarovsky, Severo Sarduy, Walter Benjamin, Alfred Métraux, Gayatri Chakravorty Spivak, Michel Foucault y Herbert Marcuse con comentarios de Jorge Panesi, Valentín Díaz, Jorge Monteleone, Raúl Antelo, Marcelo Topuzian, Claudia Kozac y del propio Daniel Link.

²⁴ Sobre el proyecto de la colección *Literatura argentina del S. XX*, los cambios, los tomos que restan y otras derivas, ver *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la universidad argentina de la posdictadura* (en proceso de edición por la UNL).

²⁵ Diferentes proyectos de Tesis de Maestría y Doctorales en curso bajo mi dirección (Mariano Pagés estudia las prácticas docentes de Enrique Pezzoni en el Joaquín V. González; Ángeles Ingaramo, la formación de la didáctica de la literatura como campo específico y su influencia en la formación de profesores en la universidad; Daniela Coniglio, las perspectivas teóricas de las revistas *Megafón* y *Punto de vista* y sus derivas en la enseñanza de la literatura en la provincia de Santa Fe; Sergio Peralta y Pamela Bórtoli indagan en las transformaciones legales en torno al género en Argentina y sus estelas en la formación de docentes y en la enseñanza secundaria) así como un Proyecto de Investigación grupal en evaluación (CAI+D 2013-2015, *Las teorías en la formación del profesor en letras en la Argentina de la posdictadura 1983-2003*) se inscriben en esta línea.

BIBLIOGRAFÍA

ANTELO, R. (2013), "Crítica genética: *non in tempore, sed cum tempore*", *El taco en la breva*, núm. 1, Santa Fe, en prensa.

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

- BUD, C. (2011), «La démocratie populaire et l'esthétisme irresponsable. L'histoire roumaine d'une faute littéraire ». *Journées Internationales d'Étude 'Autonomie de la littérature et ethos démocratique*. 12-13 décembre. Observatoire du Livre et de l'écrit : Paris.
- . (2013), « La literatura rumana y las imposiciones totalitarias », *El hilo de la fábula*, Santa Fe, núm. 13, en prensa.
- BURBULES, N. (1993), *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*, Buenos Aires, Amorrortu, 1999.
- CAMBLONG, A. (2010), «Dicho y hecho en políticas educativas de borde», en Alejandro GASEL y Marta REINOSO (ed.), *Compromiso docente, escuela pública y educación en contexto de pobreza*, Rosario, Homo Sapiens, pp. 63-74.
- CAMILLONI, A. (1997), *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*, Barcelona, Gedisa.
- CELMAN, S. (1998), «¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?», en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, pp. 35-65.
- CARBONE, R. y QUIROGA, J. (2007) «De pugilismo y largavistas. Entrevista a Horacio González», en Rocco CARBONE y Ana OJEDA (comp.), *De Alfonsín al menemato (1983-2001)*, Tomo 7, *Literatura argentina S. XX*, David VIÑAS (dir.), 2010, pp. 192-203.
- COMPAGNON, A. (1998), *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Du Seuil.
- CHIROLEU, A. y MARQUINA, M. (comp.) (2004), *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- DALMARONI, M. (2004), *La palabra justa. Literatura, crítica y memoria en la Argentina (1960-2002)*, Melusina, Santiago de Chile.
- . (2006), *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- DE ALBA, A. (1994), *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.
- . (2004), «Crisis estructural generalizada: sus rasgos y contornos sociales», en *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*, Santa Fe, UNL, pp. 25-40.
- DELEUZE, G. (1981), *Spinoza: filosofía práctica*, Barcelona, Tusquets, 2001.
- DERRIDA, J. (1967), *De la grammatologie*, Paris, Minuit.
- . (1990), «Postface: Vers une éthique de la discussion», en *Limited Inc., a b c...*, Paris, Galilée, pp. 199-285.
- . (2001a) «Autri est secret parce qu'il est autre», en *Papier Machine. Le ruban de machine à écrire et autres réponses*, Galilée, Paris, pp. 367-398.
- . (2001b) «A corazón abierto», en *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*, Trotta, Madrid, pp. 13-48.
- . (2006), *L'animal que donc je suis*, Paris, Galilée.
- DUCROT, O. y TODOROV, T. (1972 [1979]), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris : Seuil.
- DUCROT, O. y SCHAEFFER, J. (1995), *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du langage*, Paris, Seuil.
- EAGLETON, T. (1995), *Ideología. Una introducción*, Barcelona, Paidós, 1997.
- FENSTERMACHER, G. (1986), «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza», en Merlin WITTRUCK (ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós, pp. 148-159.
- GERBAUDO, A. (2006), *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*, Santa Fe, UNL.
- . (2011), *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*, Rosario-Santa Fe, Homo Sapiens-UNL.
- . (2013a), «Las insospechadas derivas de un "insulto" (o la teoría en las clases de David Viñas y algunos otros episodios)», *III Congreso Internacional Cuestiones Críticas*, Rosario, UNR.
- . (2013b), « Respecto del difícil ejercicio de escribir sobre emblemas », *El hilo de la fábula*, núm. 13, Santa Fe, en prensa.
- GIORDANO, A. (2011), *La contraseña de los solitarios. Diarios de escritores*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- JURT, J. (2004), «L'apport de la théorie du champ aux études littéraires », en *Pierre Bourdieu, sociologue*, Paris, Fayard, pp. 255-277.
- KAUFMANN, V. (2011), *La faute à Mallarmé. L'aventure de la théorie littéraire*, Paris, Du Seuil.
- KOHAN, M., (2005), *Narrar a San Martín*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- KUHN, T. (1962), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 1991.
- KURI, C. (2007), *Estética de lo pulsional. Lazo y exclusión entre psicoanálisis y arte*, Santa Fe, UNL.
- LINK, D. (1992) (comp.), *El juego de los cautos. Literatura policial: de Edgar A. Poe a P. D. James*, Buenos Aires, La marca, 2003.
- . (1993), *Literator IV. El regreso (Antología y actividades sobre literatura para cuarto año de la escuela secundaria)*, Buenos Aires, Del eclipse.
- . (1994a) (comp.), *Escalera al cielo. Utopía y ciencia ficción*, Buenos Aires, La marca.
- . (1994b), *Literator V. La batalla final (Antología y actividades sobre literatura para cuarto año de la escuela secundaria)*, Buenos Aires: Del eclipse.
- LITWIN, E. (1996), «El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda», en Alicia CAMILLONI (comp.), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Aique, pp. 91-115.
- . (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós.
- LOUIS A. (1999), *Enrique Pezzoni, lector de Borges*, Buenos Aires, Sudamericana.
- LUDMER, J. (1972), *Cien años de soledad. Una interpretación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1985.
- . (1977), *Onetti. Los procesos de construcción del relato*, Buenos Aires, Eterna Cadencia, 2009.
- . (1985), Clases del Seminario «Algunos problemas de Teoría Literaria», CD-ROM, Archivo Investigación CIC-CONICET.

- . (2010), *Aquí América Latina. Una especulación*, Buenos Aires, Eterna Cadencia.
- MONTALDO, G. (2010), Entrevista. Archivo Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- NOFAL, R. (2010), “Los personajes en la narrativa testimonial”, *Telar*, Tucumán, núm. 7/8, pp. 51-62.
- PANESI, J. (1996), “La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria”, *Primer Congreso Internacional de Profesores*, Santa Fe, FHUC-UNL.
- . (1998), “Las operaciones de la crítica: el largo aliento”, en Alberto GIORDANO y María Celia VÁZQUEZ (comp.), *Las operaciones de la crítica*, Rosario, Beatriz Viterbo, pp. 9-22.
- PATIÑO, R. (2003), “Discursos teóricos y proyectos intelectuales: Punto de vista y la introducción de Raymond Williams y Pierre Bourdieu en la Argentina”, *e.t.c.*, Córdoba, núm. 1, pp. 21-23.
- PODLUBNE, J. (1998), “Beatriz Sarlo / Horacio González: Perspectivas de la crítica cultural”, en Alberto GIORDANO y María Celia VÁZQUEZ (comp.), *Las operaciones de la crítica*, Rosario, Beatriz Viterbo, pp. 79-88.
- ROSA, N. (1987), *Los fulgores del simulacro*, Santa Fe, UNL.
- ROUSSIN, P. (2010), “Généalogies de la narratologie, dualisme des théories du récit », en John PIER y Francis BERTHELOT (dir.), *Narratologies Contemporaines. Approches nouvelles pour la théorie et l'analyse du récit*, Paris : Éditions des Archives Contemporaines, pp. 44-73.
- . (2011), « George Orwell, la littérature et la crise du langage démocratique », en *Autonomie de la littérature et ethos démocratique*, Paris : EHESS, pp. 99-107.
- RUBIONE, A. (1980), “Reseña”, *Lecturas críticas. Revista de Investigación y Teorías Literarias*, Buenos Aires, núm. 1, pp. 67-70.
- SAPIRO, G. (1999), *La guerre des écrivains (1940-1953)*, Paris, Fayard.
- . (2011), *La responsabilité de l'écrivain. Littérature, droit et morale en France (XIXe-XXe siècle)*, Paris, Seuil.
- SCRAMIM, S. (2012a), *Teoría, poesía, crítica*, Rio de Janeiro, 7 letras.
- . (2012b), *O contemporâneo na crítica literária*, Sao Paulo, Iluminuras.
- SISCAR, M. (1998), *Jacques Derrida. Rhétorique et philosophie*, Paris, L'Harmattan.
- SPIVAK, G. (2003), *Death of a discipline*, New York, Columbia University Press.
- TODOROV, T. (1965), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Buenos Aires, S. XXI, 1976.
- . (1970), *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Seuil.
- . (1981), *Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*, Paris, Du Seuil.
- . (1982), *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*, Paris, Seuil.
- . (1995), *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*, Paris, Seuil.
- . (1995), *Les abus de la mémoire*, Paris, Álea.
- . (2007), *La littérature en péril*, Paris, Flammarion.
- . (2011a), « Entretien », en Vincent KAUFMANN, *La faute à Mallarmé. L'aventure de la théorie littéraire*, Paris, Du Seuil, pp. 308-314.
- . (2011b), *L'expérience totalitaire*, Paris, Seuil.
- VIÑAS, D. (1981) (ed.), *Argentine entre populismo et militarisme, Les Temps Modernes*, Paris, núm. 420-421.
- . (1986a), Clases de la cátedra “Literatura argentina I”, CD-ROM, Archivo Investigación CIC-CONICET.
- . (1986b), Programa de la cátedra “Literatura argentina I”, *Exlibris*, núm. 1, Disponible en <http://letras.filo.uba.ar/exlibris> [Consulta: viernes, 01 de febrero de 2013]
- WALSH, R. (1995 [2007]), *Ese hombre y otros papeles personales* (Nueva edición corregida y aumentada a cargo de Daniel Link), Buenos Aires, Ediciones De la Flor, 2010.