

ANALÍA GERBAUDO

La literatura en la universidad argentina (1984-1986). Intervenciones desde una política de la exhumación

Por una *exhumación* responsable (es decir, por una *política*)

En 1987, es decir, apenas algunos años después de la vuelta a la democracia en Argentina, Nicolás Rosa y Claudia Caisso escriben un ensayo memorable. Un antecedente directo del tipo de investigación en zona de borde disciplinar que este escrito caracteriza. El título, “De la constitution clandestine d’un nouvel objet”, anticipa su tesis central que describe las formas de leer literatura que irrumpen en las instituciones educativas de Argentina después de la última dictadura (1976-1983) a la vez que subraya el lugar que el trabajo “clandestino” (cursos, seminarios, grupos de estudio organizados por fuera de las instituciones en la llamada “universidad de las catacumbas”¹) realizado durante los años del Terrorismo de Estado tuvo en esa emergencia. Los nombres de Josefina Ludmer, Ricardo Piglia, Eduardo Romano, Beatriz Sarlo, Carlos Altamirano y el del propio Nicolás Rosa aparecen allí; los testimonios de sus alumnos los repetirán, a modo de reconocimiento, dos décadas después.

Decían Caisso y Rosa: “On ne peut pas encore prédire les conséquences de l’incorporation de ces savoirs ‘clandestines’ au niveau institutionnel” (1987 : 264). Con casi tres décadas continuadas de democracia, podemos empezar a hacer balances, evaluaciones, cartografiados que permitan testear cómo irradian esas acciones en la universidad pública; cómo las operaciones realizadas en los márgenes del sistema formal incidieron sobre diferentes colectivos de lectura. Para empezar, el universitario, en tiempos muy distintos según la zona del país que se observe. La investigación que aquí se caracteriza persigue, entre otros, ese objetivo. Enmarcada en el Plan presentado como Investigadora del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas)², pretende también contribuir a desarrollar una “política de la exhumación” o, dicho en otros términos, una “exhumación responsable”.

“One transforms while exhuming”, sostiene Jacques Derrida (1989a: 821) mientras caracteriza a la exhumación como el rescate de géneros o textos rechazados, ocultos, desvalorizados. Siguiendo esa premisa, el proyecto ampliado

¹ Se denominó así al trabajo de lectura y enseñanza que algunos profesores realizaban en sus domicilios privados durante los años de la dictadura. Los asistentes los llamaban “grupos de estudio”.

² El tema bianual propuesto al CONICET como Investigadora de carrera, “Canon, teorías e intervenciones de los críticos-profesores en la universidad argentina de la posdictadura (1984-1986)” forma parte de una indagación más pretenciosa pautada en varios años que rastrea cómo se ha enseñado Literatura argentina y Teoría literaria en la universidad pública de la posdictadura (período que puede recortarse entre 1983 y 2003, por las razones que se exponen más adelante).

que aquí se describe construye sus conjeturas a partir de datos tomados de documentos en estado de pérdida potencial: los programas de cátedra que los profesores universitarios han firmado desde 1984³ hasta 2003 (sólo en una primera etapa el estudio se circunscribe al corte 1984-1986) en las áreas de Literatura argentina y de Teoría literaria. La relectura de sus artículos, ensayos, reseñas, libros, conferencias, etc., el análisis de sus programas de cátedra y de las versiones transcritas de sus clases se pone en diálogo con los relatos derivados de las entrevistas a ellos y a sus alumnos a los fines de reconstruir las intervenciones realizadas en el campo literario desde el ámbito puntual de la enseñanza universitaria. Reconstrucción que, como todo mapeo sociocultural, tiene el carácter de “vista del pasado” (Sarlo 2005: 13-17), de armado retrospectivo y anacrónico, de “cuento” (cf. Ludmer 1997; Nofal 2010) en cuya trama también se leen las tensiones del presente. En este caso particular, con el plus de retomar un material prácticamente olvidado: sólo la descripción de cómo se conservan (o no se conservan) estos documentos en cada universidad pública de Argentina permitiría armar una investigación (otra investigación, vale aclarar).

Conviene insistir entonces en que la decisión de centrar el proyecto en este ensamble de materiales responde a una “exhumación responsable” equiparada a una “política”. Los términos “responsabilidad” y “política” siguen las derivas categoriales de las formulaciones de Derrida quien apunta que “la moral, la política, la responsabilidad, si las hay, no habrán empezado jamás sino con la experiencia de la aporía”, es decir, allí mismo donde se advierte el límite de la “posibilidad de lo imposible” (1991: 43). Y agrega: “cuando por adelantado un saber posibilita el camino, la decisión está ya tomada, lo que es tanto como decir que no hay ninguna que tomar: irresponsabilidad, buena conciencia, aplicación de un programa” (1991: 43). En sus inicios, esta investigación no se encontraba ni con una vía de paso dada desde el punto de vista de las tendencias teóricas y metodológicas en alza en el campo de los estudios literarios en Argentina ni con un saber que allanara el camino: este tipo de problemas no eran abordados ni por las indagaciones de teoría y crítica literarias ni por las de pedagogía y didáctica⁴. La falta siempre es un estímulo para el investigador. De eso, justamente, trata

³ Si bien el retorno democrático se produce con la asunción de Raúl Alfonsín como presidente el 10 de diciembre de 1983, recién en 1984 comienzan a realizarse cambios importantes en algunas instituciones de enseñanza universitaria que resultan relevantes para nuestra investigación.

⁴ Además del antecedente de Caisso y Rosa (1987), también ocasionalmente habían trabajado sobre programas de cátedra y transcripciones de clases Annick Louis (1999) y Miguel Dalmaroni (2006) quienes, en sus respectivas investigaciones sobre Jorge Luis Borges y sobre la recepción de la obra de Juan José Saer en Argentina, tomaron las intervenciones de Enrique Pezzoni (Louis), Adolfo Prieto, Jorge Panesi, Beatriz Sarlo, Nicolás Rosa, Josefina Ludmer y María Teresa Gramuglio (Dalmaroni). Pero, cabe subrayarlo, las clases, los programas e incluso los problemas abordados por algunos de estos profesores en los “grupos de estudio” durante la dictadura no estaban en el nudo de sus investigaciones sino que, más bien, aportaban datos puntuales a sus hipótesis sobre Borges o Saer y sobre el modo en que estos escritores eran leídos en recortes espacio-temporales puntuales.

nuestro trabajo, elaborado en ese devenir sinuoso que intenta aportar conocimientos sobre algo que no se sabe.

En ese sentido cabe destacar que, metodológicamente, la yuxtaposición de materiales heterogéneos, necesaria para construir las hipótesis, supuso un desafío ya que obligaba a un complejo armado transdisciplinar. Pero además, como bien reconoce Miguel Dalmaroni, sobre los problemas que intersectan literatura con enseñanza sigue pesando aún la “reserva” (o más bien el desprecio) de ciertos sectores conservadores de la crítica literaria en Argentina (cf. Dalmaroni 2009: 11).

Por otro lado, sobre los programas de cátedra firmados por los críticos que han ejercido como profesores en las universidades en las áreas mencionadas, nada se sabía hasta el diseño de esta investigación y, más aún, muchos estaban en estado de pérdida potencial. Si como nos ha enseñado a pensar Derrida (1996), la democracia de un país se mide, entre tantas otras cosas, por el modo en que un Estado cuida sus archivos, entendimos, cuando escribimos este proyecto, que había allí una tarea pendiente. La pertenencia desde 2006 al CONICET (un organismo de Ciencia y Técnica fuertemente impulsado por las políticas de gestión estatal de los últimos ocho años) y desde 1998 a la universidad pública (institución también con fuerte desarrollo en este período) generan la responsabilidad y el compromiso de intervenir.

También por estas razones esta exhumación es una política: una operación concreta y situada con un plan definido de acción institucional. Es “porque ningún orden agota en sí mismo todos sus sentidos ni satisface las expectativas que los distintos actores tienen sobre él” que hay política, es decir, acciones generadas “en ese espacio de tensión que se abre entre las grietas de cualquier orden” (Rinesi 2003: 23). Entre las ya señaladas se diseña esta investigación que interviene el “archivo” (Derrida 1995) no sólo al tomarlo como objeto de análisis sino al diagramar y llevar adelante su “domiciliación” (condición necesaria y obligación de todo archivista regido por la ética y la política de inspiración derrideana).

Momentos de quiebre, de recomposición y unidades de sentido

Los tramos de la investigación se ordenan y se pautan a partir de la detección de momentos en que se producen desgarros y/o suturas en el tejido social. Roturas y/o recomposiciones que permiten establecer bloques temporales: unidades de sentido o núcleos de tiempo marcados por “acontecimientos” (Derrida, 2003) que, como tales, desbaratan lo calculado, lo imaginado para el futuro inmediato. Así, entre 1983 y el día de hoy se pueden detectar cinco momentos.

El primero, el de la “primavera alfonsinista”, motivado por la promesa de un orden económico distributivo, por el sueño de justicia y de participación ciudadana simbolizado en el Juicio a las Juntas Militares, por la creación de la CONADEP (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas) cuyo informe, *Nunca más* (1984), confrontó con el discurso dictatorial que “negaba, relativizaba o justificaba” (Crenzel 2008: 133) los crímenes perpetrados. Un

tiempo de proliferación de “polémicas”⁵ que deja su sello en la universidad: ante tantos años de represión y de silencio reaparece el debate, circulan nuevas perspectivas teóricas (esas que se leían de modo “clandestino” en los “grupos de estudio” durante la dictadura), se revisan los planes de algunas carreras universitarias que buscan darle nuevos sentidos a la formación de grado.

El segundo momento, signado por la desilusión provocada por las leyes de Punto Final, promulgada en diciembre de 1986, y de Obediencia Debida, de junio de 1987. Dos leyes que supusieron un retroceso: una forma encubierta de la amnistía que la corporación militar le reclamaba al gobierno que, progresivamente, irá cediendo ante las presiones de otras corporaciones, como la económica, para imponer planes de “ajuste” de carácter impopular (Pucciarelli 2006: 14). La continuidad con la política económica de la dictadura llevará al remate del Estado durante la gestión de Carlos Menem que realizará, progresivamente, reformas devastadoras en todas las áreas (recursos naturales, transporte, comunicaciones, educación, salud, sistema jubilatorio, etc.). Estas acciones dejan sus secuelas en el resto del tejido social. Puntualmente en educación, la crisis de pactos comienza a deteriorar las instituciones; la desconfianza horada la posibilidad de enseñar. La situación puede ser leída a partir de lo que sucede con un símbolo: en 1990 Charly García reinterpreta el Himno Nacional en clave de rock. Como bien señala Adriana Puiggrós, “su versión no sustituye ni parodia” sino que más bien “desentona la canción patria mostrando sus fisuras” (1995: 28). Los acordes se apartan de las estridencias militares para rayar en la tristeza y el desencanto. Una lectura del contexto sociopolítico en clave de síntoma; un “signo intencional habitado” (Bourdieu 1992: 15) que expresa la queja, la voz decepcionada.

El tercer momento está atravesado por la aparición de una nueva discursividad sobre el horror. La clausura de los juicios a los represores en los tribunales civiles abre un canal tanto para declaraciones públicas que dicen lo hasta entonces inenunciable como para la emergencia de una narrativa que interviene desde el arte, allí mismo donde el derecho claudica⁶. En 1995 Horacio

⁵ Jorge Panesi (2003) distingue la “discusión” (acotada a un espacio institucional y de carácter más bien endogámico) de la “polémica” que se inscribe no sólo en la esfera pública sino que compromete en su desarrollo a diferentes colectivos sociales: “La regulación institucional académica reproduce un viejo modo de funcionamiento del medio intelectual a través de la discusión especializada o erudita. No es lo que llamo estrictamente ‘polémica’, a la que le doy unos alcances más vastos y un interés cultural que supera el necesario repliegue universitario. El saber en las humanidades y las ciencias sociales se propaga y se engendra mediante ‘discusiones’, verdadero motor de un juego académico en el que sería ingenuo ver solamente el interés por construir la verdad más allá de las disputas por el poder y el prestigio institucional de las distintas capillas. Es un modo institucional, pero también retórico que exige disposiciones diferentes al papel tradicional con el que se asociaba al intelectual polemista” (Panesi 2003: 11-12).

⁶ En varios trabajos Derrida ha planteado la necesidad de pensar la justicia “a través de” y simultáneamente “más allá” del derecho (1993: 278), utilizando las vías siempre desconstruibles en las que se sostiene (ya que se funda en leyes, es decir, en textos interpretables y transformables, susceptibles de equívocos) pero sin reducirse a ellas, sin circunscribirse a la aplicación de un conjunto de normas y reglas que permitirían descansar “en la buena conciencia del deber

Verbitsky publica las confesiones del ex capitán de corbeta Adolfo Scilingo y Martín Balza, entonces comandante del ejército, expone en los medios una pretendida “autocrítica”. Entre 1995 y 1996 surge la red nacional H.I.J.O.S. (Hijos e hijas por la Identidad y la Justicia, contra el Olvido y el Silencio) y salen a la calle *Villa* de Luis Gusmán y *El fin de la historia* de Liliana Heker (Dalmaroni 2004: 157). Como respuesta al cierre de los caminos de la justicia por las vías del derecho, se tramita esta forma (siempre in-completa) de reparación desde el arte, puntualmente desde la literatura (cf. Nussbaum 1995; Derrida 1989b). En educación, la reforma de los niveles primario, medio y superior traduce a este sector el plan neoliberal de aniquilamiento de lo público encarnado por el menemismo: el “contrabando discursivo” (Puiggrós 1995) instala también allí el léxico empresarial. Ya no se habla de “proyecto” sino de “agenda”; lo que sucede en las aulas se mide en términos de “calidad”, de “eficacia” y de “eficiencia”, no de “potencia pedagógica”; se “subordina la democracia al mercado y la evaluación al control”, “descentralización” se lee como sinónimo de “desestatización”, “transferencia” como “privatización” (Puiggrós 1995: 47). La Ley Federal de Educación (24.195/94) y la Ley de Educación Superior (24.521/95), “debatidas y gestionadas siguiendo todos los procedimientos legales de tratamiento parlamentario” y acordadas con al apoyo de “la mayoría de las fuerzas políticas” (Puiggrós 2002: 187), quiebra la continuidad entre niveles y ciclos del sistema educativo desbaratando además la educación técnica, la especial y la de adultos (Puiggrós 1999: 14). La evaluación de las consecuencias de estas acciones se incluye en el trabajo en curso que, cabe subrayarlo, parte del diagnóstico realizado sobre el nivel medio de enseñanza (cf. Gerbaudo 2006, 2011).

El cuarto momento se liga a la cisura de 2001. Lo que vendrá después del “colapso” de diciembre (Novaro 2009: 617) se describe desde una doble negación. El tiempo ya no se mide sólo por lo que acontece pasada la dictadura sino por lo situable antes y después de este nuevo punto de inflexión de la historia argentina que lleva a la crítica de arte Andrea Giunta a hablar de “poscrisis”. Un tiempo transido por la ruptura de contratos institucionales en los planos económico, social y político (“Que se vayan todos” era la frase dominante) y, como contrapartida, por la revitalización sectorizada de la política a partir de la irrupción de diferentes movimientos sociales que luchan por sus derechos, avasallados durante el menemismo y sin perspectiva de recuperación durante la gestión siguiente. No

cumplido” (1993: 56). Para Derrida la justicia es “una experiencia de lo im-posible”, es decir, “una voluntad, un deseo”. En esta dirección afirma que “una exigencia de justicia cuya estructura no fuera una experiencia de la aporía no tendría ninguna posibilidad de ser lo que es, a saber, una justa *apelación* a la justicia” (1994: 39).

Vale aclarar que para Derrida *lo im-posible* no es un motivo desalentador. Por el contrario, da cuenta de lo que moviliza el deseo llevando a la acción y a la decisión: “[l'impossible] est la figure même du réel. Il en a la dureté, la proximité, l'urgence” (2001: 361). El guión que se inscribe en la palabra destaca el carácter de travesía: *lo im-posible*, lejos de oponerse a *lo posible*, es la condición misma del *acontecimiento*, del advenimiento de lo inesperado (2001: 310). Sólo porque su emergencia se dimensionaba como *im-posible*, un *acontecimiento* tiene carácter de tal.

obstante la universidad demorará algún tiempo en escuchar el eco de esas acciones y en incorporarlas a la estructura de sus contenidos, a sus debates, a sus líneas de investigación. Jorge Panesi (2001, 2003) analiza críticamente sus repliegues entre los que sobresale el del “intelectual” devenido “especialista”: en la universidad “la polémica revulsiva que se interroga por el edificio y el terreno social sostenedores de su funcionar se cambian hoy por las confortables y disciplinadas ‘discusiones’” (2003: 13), observa.

El último corte se produce en el año 2003. El diálogo con diferentes lecturas del “pasado reciente” (Dalmaroni 2004; Chomsky 2006; Bracamonte 2007; Pucciarelli 2006; Novaro 2009, 2010; Puiggrós 2010; Sarlo 2011) permite situar (no sin seguras controversias por venir) en este año el fin de la “posdictadura” dada la irrupción de una serie de acontecimientos. La presentación y posterior aprobación de la nulidad de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final es el primero de un conjunto que genera el retorno de las polémicas que, como en los albores de la democracia, involucran a diferentes sectores sociales. Los cuadros que el entonces presidente Néstor Kirchner descuelga de las paredes del Colegio Militar de la Nación, el modelo de agronegocios, la legislación sobre los medios de comunicación, la megaminería a cielo abierto, las prácticas extendidas del monocultivo y el descuido de la biodiversidad, los criterios de compra y venta de los bienes del Estado, el matrimonio igualitario, la regulación de la Ley de Defensa (pendiente desde 1988) son, entre otros, hechos que movilizan a diferentes núcleos de la población y que dejan sus huellas tanto en los textos de arte como en los de la crítica y en los de la enseñanza universitaria que reinscribe con fuerza la distinción entre quienes apuestan al trabajo intelectual (es decir, entre quienes, entre la “polémica” y la “discusión” a las que hacía referencia Panesi, apuestan a la primera) y entre quienes optan por definirse como “expertos” (cf. Svampa 2005, 2010; Neiburg y Plotkin 2004; Camblong 2010), atentos más bien a la minucia sólo en apariencia despolitizada de la hiperespecialización, supuestamente exigida por la labor académica. Cabe agregar que, en relación a políticas científica y de educación se destacan la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, la reactivación del CONICET y la asignación del 6% del Producto Bruto Interno a educación en el marco de una reorientación general de la política económica y de la política, en términos generales. Dicho brevemente: de un Estado que sólo “administraba” se pasa a un Estado que “gobierna” (la predominancia del léxico de la economía para pensar al país es notable en el período anterior -cf. Aroskind, 2007, 2008-; hoy las esferas en las que se involucra la ciudadanía argentina son otras -cf. Puiggrós, 2010-).

Si bien en lo inmediato esta investigación se ocupa de lo acontecido entre 1984 y 1986, es propicio, en los primeros artículos de difusión del proyecto, exponer los criterios metodológicos, teóricos y epistemológicos que orientan las decisiones tomadas en todos los tramos a los fines de ponerlos en discusión. Se advertirá que el análisis de lo que sucede con la lectura de literatura en las cátedras de Literatura argentina y de Teoría literaria de las universidades públicas

se enlaza con los dilemas de la política educativa, cultural y económica nacional. Intersecciones necesarias si lo que se pretende es rearmar una vista del pasado atenta a las intervenciones realizadas desde las aulas en términos de reorganización del entramado social a partir de la lectura de esa forma del arte llamada “literatura” (y en particular, de la literatura escrita desde Argentina, es decir, de esa que, de modo directo o indirecto, expresa las tensiones, las fracturas, las encrucijadas de nuestra historia y de nuestra cultura, o más bien, de determinadas franjas de ella).

1984-1986: una época intensa leída desde sus cuentos

En el último número de *Punto de vista*, una publicación “insustituible” (Catelli 2001: 13) dada su intervención del campo literario, de las ciencias sociales y de las humanidades desde su fundación en 1978 y gracias a su resistencia durante la dictadura hasta su cierre en 2008, Beatriz Sarlo apunta: “sólo en esta revista se escribió primero sobre Raymond Williams, Juan José Saer y, más tarde, Sebald” (2008: 1). Si acotamos la afirmación a Williams y a Saer y si sustituimos “sólo en esta revista” por “sólo en esta cátedra” (haciendo referencia a la de “Literatura argentina II” de la Universidad de Buenos Aires en la que Sarlo enseñó desde la reinstalación democrática hasta el año 2003), podríamos repetirla anexándole los nombres de César Aira, Sergio Chejfec, Marcelo Cohen y Martín Kohan, es decir, los del canon construido en buena medida por la crítica en la Argentina de las últimas décadas. Por el lado de la teoría deberíamos agregarle los de Pierre Bourdieu y los de Edward Said: representantes de tradiciones teóricas expandidas luego por Miguel Dalmaroni, investigador y profesor de “Literatura argentina” y de “Metodología de la investigación literaria” en la Universidad Nacional de La Plata (un heredero que, entre el don y la deuda con Beatriz Sarlo, María Teresa Gramuglio y Jorge Panesi, recrea el legado para llevarlo, fiel porque infiel, a otra parte).

Los relatos de quienes cursaron la carrera de Letras en la Universidad de Buenos Aires entre los últimos años de la dictadura y/o los primeros de la democracia insisten sobre los mismos nombres al momento de evocar a los profesores que dejaron huellas en su formación: por el lado de la lingüística, Beatriz Lavandera; por el de la crítica, Josefina Ludmer, Beatriz Sarlo, David Viñas, Enrique Pezzoni y Jorge Panesi. Afirma Claudia López, poeta y docente del área de didácticas de la lengua y de la literatura: “Entré a la facultad en el 81, es decir, durante la dictadura. Luego, para mi salvación académica entraron Sarlo, Lavandera, Ludmer, entre otros” (2009: 193). Gustavo Bombini, referente del mismo campo disciplinar, confiesa a propósito del ya mítico seminario que Josefina Ludmer organiza en el año 1985 y que llama “Algunos problemas de teoría literaria”: “*La trama de los textos*⁷ es producto de ese seminario de Ludmer”. A continuación desliza algunas conjeturas respecto de las marcas

⁷ Libro fundacional del campo de los estudios en didáctica de la literatura en Argentina.

dejadas por Lavandera en Alejandro Raiter y Elvira Arnoux; las de Sarlo en Maite Alvarado, Sergio Chefjec y Graciela Montaldo; las de Ludmer en Ana María Zubieta, Alan Pauls y Ana María Camblong (Bombini 2006).

Zubieta, Montaldo, Alvarado, Camblong, Pauls, Chefjec, entre otros, habían participado de la llamada “universidad de las catacumbas”. Ese espacio alternativo que durante la dictadura desarrolló una educación paralela a la universitaria. Acción que explica el productivo estallido teórico y artístico que constituirá una marca de las prácticas de enseñanza desplegadas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires hacia 1984 y durante los años siguientes. Es en aquel espacio subterráneo donde los actores implicados en esta transformación, se reconocen: “Allí veíamos marcos teóricos que no se estudiaban en la universidad: Freud y *La interpretación de los sueños*, el formalismo ruso, sociología de la literatura, Benjamin, Gramsci y las culturas populares”, advierte Zubieta (2008) mientras reconstruye sus años de estudio con Ludmer. Años de los que Camblong destaca su intensidad teórico-política tanto como el carácter clandestino de los movimientos: “a las viviendas particulares en las que se reunían los grupos llegábamos de a uno, con horarios un poco diferentes, y nos íbamos del mismo modo” (2009). “En tiempos de la dictadura la universidad nos daba lo peor”, subraya Graciela Montaldo (2010). Su relato pone de manifiesto como pocos la densidad del momento. Se trabajaba “de cualquier cosa” mientras se asistía a la universidad y se participaba activamente de los grupos de estudio: “con Sarlo leíamos a Bajtin, a los formalistas en italiano, *Marxismo y literatura* de Williams sin sus tapas para poder fotocopiarlo y hacerlo circular sin mayores inconvenientes”. Y agrega: “Leíamos mal las lenguas extranjeras pero predominaba una pasión por descifrar eso que allí estaba contenido”. Ya sobre los tiempos de la democracia, Montaldo remarca: “a las clases de Pezzoni iba mucha gente; incluso aún después de graduarse. Muchos seguían asistiendo porque allí no sólo aprendían teorías. Aprendían un lenguaje, una práctica intelectual” (2010). Sobre esto, Annick Louis dice: “De las clases de Pezzoni y de las de Josefina me acuerdo como si hubiese estado sola en el aula. Y éramos quinientos o setecientos alumnos” (2009).

La potencia de las operaciones de lectura activadas en las aulas universitarias de estos primeros años de democracia deja sus huellas en el presente. En particular, el trabajo que se realiza en la Universidad de Buenos Aires muestra una actualización y una renovación disciplinar que se dará con otros ritmos en el resto del país: más rápidamente se producirán cambios en la Universidad Nacional de la Plata, en la Universidad Nacional de Rosario y con cierta demora, en la Universidad Nacional de Córdoba y en la Universidad Nacional de Tucumán. Con los años se producirán interesantes desplazamientos teóricos en la Universidad Nacional de La Pampa, en la Universidad Nacional de Mar del Plata, en la Universidad Nacional de Misiones, en la Universidad Nacional del Comahue y en la Universidad Nacional del Sur. Mucho más tarde se advierten innovaciones en instituciones de tradición sólo aparentemente consolidada en el campo de las letras como la Universidad Nacional del Litoral. Pero esto es tema de otra

comunicación. Este artículo sólo busca aportar algunos datos que muestren las derivas en otros espacios institucionales de lectura de las decisiones tomadas tanto en el campo literario como en el campo teórico por estos profesores que enseñaron en la Universidad de Buenos Aires apenas recuperada la democracia.

Para empezar con algunos ejemplos, vale remarcar que durante el *II Workshop Internacional de Investigadores Jóvenes 'La gravitación de la memoria: testimonios literarios, sociales e institucionales de las dictaduras en el Cono Sur'* celebrado en abril de 2009 en Tucumán, en el panel de cierre, Rossana Nofal inscribe una sintomática pregunta: “¿cómo salir del canon Sarlo?”. Acotación dicha como al pasar que se asocia a otra: durante el *III Argentino de Literatura* realizado en la Universidad Nacional del Litoral en agosto de 2007, luego de una intensa discusión sobre el rol de la universidad argentina en la construcción de una literatura, Martín Kohan, entre el humor y la distancia irónica, se despacha con una frase que desnuda lo que se esconde detrás de muchas de las críticas más virulentas realizadas a Sarlo por escritores y/o por quienes pretenden serlo, especialmente luego de su renuncia a la Universidad de Buenos Aires. “Ellos quieren que los lea Beatriz”, observa⁸. En una charla posterior Kohan subraya la importancia para el propio nombre de encontrarse leído desde los pliegues de una crítica “sofisticada” que, cabe agregar, con el sello de la firma, constituye un pasaporte a la consagración (un juego en el que el mismo Kohan se ha visto favorecido y del que no pretende quedar al margen desde una apelación -que sólo sería retórica- a la neutralidad).

Sarlo define un canon teórico y un canon literario. Sobresalen los nombres que ayuda a construir como los que confirma (por el lado de la literatura, Héctor Tizón, Manuel Puig, Roberto Arlt, Rodolfo Walsh junto a Osvaldo Lamborghini, Juan José Saer y, más tarde, César Aira, Sergio Chejfec, Marcelo Cohen, Martín Kohan; por el lado de la teoría, Pierre Bourdieu, Raymond Williams y Edward Said). También inventa categorías cuyo carácter de tal está dado por el reuso en el campo literario (“modernidad periférica” [Sarlo 1988], “regionalismo no regionalista” [Sarlo 1996], “máquina cultural” [Sarlo 1998]). Acción que rebate la ubicación prejuiciosa de los intelectuales que escriben desde América del Sur como consumidores y no como productores de conocimiento.

Otro ejemplo: en *La chancha con cadenas*, Daniel Link confiesa sus deudas, las herencias recibidas y reinventadas desde una producción potente, entre otras cosas, por el modo en que llega a muy diversos colectivos sociales que, claro está, desbordan el más bien reducido, o en ocasiones auto-replegado, circuito

⁸ Contra los cánones teóricos y literarios de “la universidad” arremeten desde José Pablo Feinmann, Guillermo Martínez, Silvia Iparraguirre, Osvaldo Bayer hasta Gustavo Bombini, Carolina Cuesta, Valeria Sardi. Sólo doy algunos nombres de una lista incompleta. A partir de ellos trato de visualizar dos polos del problema: por un lado, están los que cuestionan los cánones desde su práctica como escritores y por el otro, los que lo hacen desde su preocupación por las derivas de estos constructos en los niveles primario y secundario de enseñanza. En los dos casos, no obstante, lo que se atiende, entre otras cuestiones, es lo que sucede con la lectura y con la incidencia de ciertas operaciones críticas en los lectores.

universitario. Se observa que en sus decisiones cobra peso lo que acontece en las instituciones educativas (ya sea el Instituto Joaquín V. González en el que había estudiado con la figura estelar de Enrique Pezzoni; ya sean las interlocuciones con sus compañeros de la Universidad de Buenos Aires): “Enrique Pezzoni me enseñó a leer y siempre aprendí cosas de sus observaciones y de sus artículos. De Beatriz Sarlo y Elvira Arnoux aprendí a leer en términos de instituciones y de ideologías” (1994: 17). Y agrega más adelante: “Leo con placer y utilizo como fundamento (a menudo falso) de mis lecturas la obra de Benjamin, Foucault, Barthes y Deleuze. Todos ellos me llevaron más atrás, a Weber, a Marx y a Josefina Ludmer” (1994: 17). Son interesantes, y no sólo por lo dislocadoras, las series que arma: Ludmer con Marx, en el mismo nivel; por otro lado, los maestros que dejaron huellas en su forma de interrogar los textos. Un trabajo que desarrolla y lleva al límite con cada una de sus lecturas (cf. Link 2005).

Finalmente en *Enrique Pezzoni lector de Borges (1984-1988)*, dos reconocimientos, al menos dos deudas y dos marcas. En la dedicatoria, Annick Louis escribe: “A Jorge Panesi, por todo: por lo que me enseñó, y por lo que me falta aprender en lo que me enseñó” (1999: 7). Un tratado de didáctica en una frase. En una oración, formulaciones sobre la distancia y el necesario y productivo corte entre lo enseñado y lo aprendido, sobre el destiempo entre estos procesos, sobre los extraños e insospechados recovecos de los dones y las deudas. En una entrevista posterior, Louis revela lo que motiva haber editado ese libro: “Era tan bueno el trabajo de Pezzoni sobre Borges que me pareció importante elegir eso de sus clases” (2009). Se cruzan allí el camino de investigación de Louis y su propio interés por Borges a la hora de componer su figura de Pezzoni. ¿Con cuál Pezzoni quedarse? Cuál ofrecer a la lectura pública, toda vez que se acuerde en que, transcribir una clase tal como ha quedado registrada en las cintas que han permitido retener algo de esa voz y de esos envíos, se equipara a transformar un acto destinado a un circuito reducido en una acción ampliada que incluye potenciales lectores que, de ningún modo, eran los receptores que Pezzoni imaginaba para su trabajo. Este riesgo necesario es una decisión de Louis: “allí no está todo... Las clases eran otra cosa. Había algo en el trabajo didáctico, en esa manera de divertirse en cada encuentro que es imposible transferir” (2010a). Algo de esa alegría se filtra en esa colección que explica, en buena medida, las decisiones de Louis del presente, tanto las que toma cuando selecciona sus temas de investigación como las que sellan sus armados didácticos en los que es notorio el cuidado (amoroso) en el diseño de sus clases y el contrato pedagógico pautado con sus alumnos (cf. Louis 2010b).

Un trabajo de memoria sobre papeles olvidados

“La teoría importa por la conversación que uno puede generar a partir de ella”, sentencia Judith Podlubne (2009) mientras reconoce en esa posición las marcas de las enseñanzas de Alberto Giordano, formado a su vez con Nicolás Rosa. Una cadena de envíos que vuelven a aquella comunidad de la resistencia que encuentra

en la universidad de la posdictadura el espacio para desarrollar el potencial reprimido durante los tiempos del terrorismo de Estado. Es posible reconocer en esa incorporación institucional de “saberes clandestinos” (Rosa y Caisso 1987: 264) la generación de una potencia teórica y artística tal que logra definir los campos de la investigación literaria y de la enseñanza de la literatura en Argentina. Dos territorios altamente ligados a los cánones y a la instauración de los modos de lectura literarios de buena parte de una generación.

La investigación que aquí se describe contribuye a generar una política de la exhumación dado que interviene sobre textos en peligro que pretende convertir en “archivo” (Derrida 1995). Digitalizar y domiciliar tanto como analizar y difundir los resultados de esa lectura son trabajos de memoria.

Un trabajo que se ejerce sobre papeles a reponer en el espacio público. Papeles que han sido tan poco valorados como la actividad de la que son producto: la enseñanza. En este sentido, cabe apuntar dos operaciones recientes que marchan a contrapelo de esta tendencia más o menos extendida. Por un lado, la de Sandra Contreras. En su carácter de coordinadora de la Maestría de Literatura Argentina de la Universidad Nacional de Rosario incluye como tramo obligatorio de la carrera un seminario cuyo nombre expresa la importancia dada a la investigación sobre la enseñanza. Dicho seminario, “Metodologías de la investigación literaria en relación con la enseñanza de la literatura argentina”, se potencia con la decisión tomada, por otro lado, por Miguel Dalmaroni que en *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica* ubica la dupla “Literatura y enseñanza” como parte del campo (es decir, como parte de la investigación literaria y no como investigación “aplicada” ni como “didáctica específica”) junto a otros “pujantes que en las últimas décadas parecen haberse ubicado entre las prioridades de las ‘agendas’ de investigación” (es el caso de “culturas populares”, “testimonio”), junto a disciplinas “más tradicionales” (como “crítica textual”) y junto a otro de “dilatada tradición pero de casi nulo desarrollo en la Argentina como es el estudio de las relaciones entre literatura y artes”. Sin rodeos afirma que esta posición actúa una política de investigación sobre la literatura exacerbando la crítica a la presentación del estado de un campo como “natural”. Por eso destaca el carácter de constructo de ese armado y pone de relieve su condición siempre discutible en tanto arbitraria e incluso, a veces, “contenciosa”. Su decisión de incluir la dupla mencionada se opone a “algunos circuitos hegemónicos de la crítica universitaria” que siguen haciendo pesar sobre él, como ya se ha anticipado al inicio de este trabajo, su “reserva intelectual” (2009: 11).

La “crisis de la educación”, la ruptura de pactos, el intento de borrar al profesor de su lugar de sujeto-supuesto-saber, el reemplazo del estudiante por el “cliente”, el desprecio de la enseñanza también han contribuido a desplazar esta línea de investigación con la consecuencia casi obligada de dejar en el olvido estos documentos que en este proyecto tienen un carácter nodal. Se pretende hacer con ellos un archivo (como ya se dijo: ponerlos a disposición en un espacio público, ofrecer una clasificación, una lectura). Se pretende también intervenir en

una polémica (la desatada sobre el estado de la educación pública en Argentina y sobre lo público en general) a partir de una acción comprometida con una causa: la defensa de la universidad pública a través del análisis de lo que esa institución pudo (a pesar de los embates sufridos) en un área puntual del conocimiento y de la proyección de lo que podrá (en su área y en otras instituciones donde sus acciones se diseminan y, por lo tanto, se reinterpretan) imaginando las discusiones, las polémicas y las tareas por-venir.

Y si se habla de “defensa” es porque, efectivamente, hay un bien, un valor a proteger y a preservar. No es casual que un libro como *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (Nussbaum 2010) haya circulado de forma atendible en Argentina. Esta investigación y este artículo, producidos desde el otro polo del continente, participa de ese mismo debate.

Bibliografía

Aronskind, Ricardo (2007). *Riesgo país. La jerga financiera como mecanismo de poder*. Buenos Aires: Capital intelectual.

---. (2008) *Controversias y debates en el pensamiento económico argentino*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, Biblioteca Nacional.

Bombini, Gustavo (2006). “Entrevista personal”. CD-ROM (Proyecto CIC, CONICET).

Bourdieu, Pierre (1992). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama, 1995.

Bracamonte, Jorge (2007) *Los códigos de la Transgresión. Lengua literaria, lengua política y escritura contemporánea en la narrativa Argentina*. Córdoba: Jorge Sarmiento Editor, Editorial FFyH.

Caisso, Claudia/Rosa, Nicolás (1987). “De la constitution clandestine d’un nouvel objet”, *Études françaises* 23, 249-265.

Camblong, Ana María (2009). “Entrevista personal”. CD-ROM (Proyecto CIC, CONICET).

---. (2010). “Dicho y hecho en políticas educativas de borde”, en: Gasel, Alejandro (comp.). *Compromiso docente, escuela pública y educación en contextos de pobreza*. Rosario: Homo Sapiens, 63-74.

Catelli, Nora (2001). *Testimonios tangibles. Pasión y extinción de la lectura en la narrativa moderna*. Barcelona: Anagrama.

- CONADEP (1984). *Nunca más. Informe de la Comisión Nacional sobre la desaparición de personas*. Buenos Aires: Eudeba, 1985.
- Crenzel, Emilio (2008). *La historia política del 'Nunca más'. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: S. XXI.
- Chomsky, Noam (2006). *Estados fallidos. El abuso de poder y el ataque a la democracia*. Buenos Aires: Ediciones B, 2007.
- Dalmaroni, Miguel (2004). *La palabra justa. Literatura, crítica y memoria en la Argentina (1960-2002)*. Melusina: Santiago de Chile.
- . (2006) "El largo camino del 'silencio' al 'consenso'. La recepción de Saer en Argentina (1964-1987)", en: Premat, Julio (dir.). *Glosa. El entenado (edición crítica)*. Madrid-Córdoba: Archivos-Alción, 607-664.
- . (2009) (dir.). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Derrida, Jacques (1989a). "Biodegradables: Seven Diary Fragments", *Critical Inquiry* 4, 812-873.
- . (1989b). "This Strange Institution called Literature", en Attridge, Derek (ed.). *Acts of Literature*. London: Routledge, 1992, 33-75.
- . (1991). *L'autre cap. La démocratie ajournée*. Paris: Minuit.
- . (1993). *Spectres de Marx. L'État de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale*. Paris: Galilée.
- . (1994). *Fuerza de ley. El 'fundamento místico de la autoridad'*. Madrid: Tecnos.
- . (1995). *Mal d'Archive. Une impression freudienne*. Paris: Galilée.
- . (1996). "Notas sobre desconstrucción y pragmatismo", en Mouffe, Chantal (comp.). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: 1998, 151-170.
- . (2001). *Papier Machine. Le ruban de machine à écrire et autres réponses*. Paris: Galilée, 2001.
- . (2003). *Le "concept" du 11 septembre. Dialogues à New York (octobre - décembre 2001) avec Giovanna Borradori*. Paris: Galilée.
- Gerbaudo, Anaía (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: UNL/Homo Sapiens.
- Giunta, Andrea (2009). *Poscrisis. Arte argentino después de 2001*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kohan, Martin (2007). "Panel de narradores". *III Argentino de Literatura*. Santa Fe: UNL.

- Link, Daniel (1994). *La chancha con cadenas. Doce ensayos de literatura argentina*. Buenos Aires: Del eclipse.
- . (2005). *Clases. Literatura y disidencia*. Buenos Aires: Norma.
- López, Claudia (2009). “La poesía, esa ‘zona blindada a las certezas’”, *El hilo de la fábula* 8/9, 193-200.
- Louis, Annick (1999). *Enrique Pezzoni, lector de Borges. Lecciones de literatura 1984-1988*. Buenos Aires : Sudamericana.
- . (2009). “Entrevista personal”. CD-ROM (Proyecto CIC, CONICET).
- . (2010a). “Entrevista personal”. CD-ROM (Proyecto CIC, CONICET).
- . (2010b). “Valeur littéraire et créativité critique”, en Jouve, Vincent (comp.) *La Valeur littéraire en question*. Paris : L’improvisiste, 33-55.
- Ludmer, Josefina (1977). *Onetti. Los procesos de construcción del relato*. Buenos Aires: Eterna cadencia, 2009.
- Montaldo, Graciela (2010). “Entrevista personal”. CD-ROM (Proyecto CIC, CONICET).
- Neiburg, Federico/Plotkin, Mariano (2004). “Intelectuales y expertos. Hacia una sociología histórica de la producción del conocimiento sobre la sociedad en la Argentina”, en Neiburg, Federico/Plotkin, Mariano (comps.). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós, 15-30.
- Nofal, Rossana (2009). “Panel de cierre”. *II Workshop Internacional de Investigadores Jóvenes ‘La gravitación de la memoria: testimonios literarios, sociales e institucionales de las dictaduras en el Cono Sur’*, Tucumán, 27-30 de abril.
- . (2010). *Partes de guerra. La literatura testimonial argentina*. Seminario de Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL, Santa Fe.
- Novaro, Marcos (2009). *Argentina en el Fin de Siglo. Democracia, mercado y Nación (1983-2001)*. Buenos Aires: Paidós.
- . (2010) *Historia de la Argentina 1955-2010*. Buenos Aires: S. XXI.
- Nussbaum, Marta (1995). *Justicia poética*. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1997.
- . (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

- Panesi, Jorge (2001). "Acerca de una frase desdichada (y sobre la desdicha de no tener polémicas)". *1er. Congreso Internacional CELEHIS de Literatura*. Mar del Plata, 6 al 8 de diciembre.
- . (2003). "Polémicas ocultas". *Boletín* 11, 7-15.
- Podlubne, Judith (2009). "Escritores de *Sur*: debate literario y poéticas narrativas. Los momentos de una investigación". Clase Abierta de Teoría Literaria I (FHUC-UNL), Santa Fe, 18 de noviembre.
- Pucciarelli, Alfredo (2006). *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires: S. XXI.
- Puiggrós, Adriana (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- . (1999). *Educación entre el acuerdo y la libertad. Propuestas para la educación del siglo XXI*. Buenos Aires: Ariel.
- . (2002). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- . (2010) *La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010)*. Buenos Aires: Galerna.
- Rinesi, Eduardo (2003). *Política y tragedia. Hamlet, entre Hobbes y Maquiavelo*. Buenos Aires : Colihue.
- Said, Edward (1975). *Beginnings. Intention and Method*. New York: Columbia University Press.
- Sarlo, Beatriz (1984-1998). *Programas de la cátedra "Literatura argentina II"*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. CD-ROM (PIP 0945, CONICET).
- . (1988). *Una modernidad periférica: Bs. As. 1920 y 1930*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- . (1996). "La duda y el pentimento", *Punto de vista* 56, 31-35.
- . (1998). *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.
- . (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: S. XXI.
- . (2008). "Final", *Punto de vista* 90, 1-2.
- . (2009a). "Entrevista personal". CD-ROM (Proyecto CIC, CONICET).
- . (2009b) "Comentarios y anotaciones (segunda parte de la entrevista, continuada por e-mail)". (Proyecto CIC, CONICET).
- . (2011) *La audacia y el cálculo. Kirchner 2003-2010*. Buenos Aires: Sudamericana.

Svampa, Maristella (2005). "Concebir una nueva democracia", *Otra parte* 6, 66-72.

---. (2010). "La disputa por el desarrollo: territorios, movimientos de carácter socio-ambiental y discursos dominantes", en: Gasel, Alejandro (comp.). *Compromiso docente, escuela pública y educación en contextos de pobreza*. Rosario: Homo Sapiens, 27-62.

Zubieta, Ana (2008). "Entrevista personal". CD-ROM (Proyecto CIC, CONICET).