



## **Fantasías de intervención: literatura argentina y teoría literaria en las aulas de la universidad pública de la posdictadura (1984-2003) <sup>i</sup>**

*Analía Gerbaudo<sup>ii</sup>*

### **Resumen**

Este artículo describe algunas de las “fantasías” de intervención que motivaron las prácticas de enseñanza de la literatura argentina y de la teoría literaria en la universidad pública de la posdictadura. Para ello, se realizan algunas distinciones: a) se señalan los principales momentos que signan el largo período denominado “posdictadura”; b) se describen algunas acciones desarrolladas en aulas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (una de las instituciones de enseñanza que más rápidamente realizó cambios nodales en las áreas mencionadas ligados a la incorporación de los profesores que habían trabajado en clandestinidad en los “grupos de estudio” o en la también llamada “universidad de las catacumbas” entre 1976 y 1983) apenas restaurada la democracia; c) se caracterizan las derivas de esas acciones en diferentes espacios, tiempos y niveles educativos. Se busca destacar la dificultad para hacer un cartografiado general del estado de la enseñanza de estas disciplinas en la universidad pública dadas las asimetrías entre lo enseñado y lo aprendido, los variables ritmos de circulación de los saberes y las múltiples formas de reinención y uso en diferentes niveles del sistema educativo y en zonas e instituciones del país con “formaciones” y tradiciones disímiles.

### **Résumé**

Cet article décrit quelques «fantaisies» d'intervention qui ont motivé les pratiques d'enseignement de la littérature argentine et de la théorie littéraire dans l'université publique de l'après dictature. Dans ce but, on propose quelques précisions: a) on signale les principaux mouvements qui marquent la période qu'on appelle «après dictature»; b) on décrit certaines actions développées dans les cours de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Buenos Aires (une des institutions d'enseignement qui a produit, immédiatement après le retour de la démocratie, des changements importants dans certaines disciplines grâce à l'incorporation de professeurs qui avaient animé des «groupes d'étude» clandestins, qu'on appelle aussi «université des catacombes» entre 1976 et 1983); c) on cherchera à caractériser les dérives de toutes ses actions dans différents espaces, temps et niveaux éducatifs. On cherchera à expliciter la difficulté de cartographier l'état général de l'enseignement de ces disciplines à l'université publique dans la période établie. Ce travail doit prendre en compte les asymétries entre ce qui a été enseigné et ce qui a été appris, tout comme les rythmes variables de circulation des savoirs et les multiples façons de sa réinvention et de son usage à différents niveaux du système éducatif, dans des zones et des institutions du pays avec des «formations» et des traditions distinctes.



### **¿Por dónde y cómo empezar?**

Durante el Encuentro Internacional “Dilemas de la cultura. La tentación de las ideologías contemporáneas” organizado por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba en abril de 2009, Carlos Altamirano se sorprendió cuando comenté que en la carrera de Letras de la Universidad Nacional del Litoral, la enseñanza de las perspectivas teórico-críticas del grupo *Punto de vista* empezaron a producirse, de modo sistemático, aproximadamente por el año 1994 y en el marco de una materia en cierta medida marginal en el plan de estudios. Fue “Sociología de la cultura” (y no “Literatura argentina” o “Teoría literaria”) la cátedra que, a cargo de profesoras de historia, introdujo algunas de las lecturas de Beatriz Sarlo sobre la literatura argentina de los siglos XIX y XX como las teorías de Raymond Williams y Pierre Bourdieu, ignoradas por el resto de las materias donde reinaba aún el estructuralismo “lingüístico” (cabe remarcarlo: más acá o más allá de lo que apuntaran los programas de cátedra que, por otro lado, excepcionalmente se ponían a disposición de los estudiantes).

Permítaseme, para entrar al tema, incorporar otra anécdota, en la misma línea que la anterior. Hace un par de meses, mis compañeros de la Universidad Nacional de General Sarmiento que, en su mayor parte, cursaron sus estudios en la Universidad de Buenos Aires, escuchaban con desconcierto mi relato sobre cómo, antes de la irrupción de Internet, los (entonces) alumnos de letras de Santa Fe interesados en la investigación y en la lectura en general, estudiábamos también en los congresos. Ése era el espacio en el que confrontábamos enfoques, apuntábamos bibliografía, encontrábamos las revistas del campo o, simplemente, registrábamos los nombres de los críticos (para nosotros, un universo absolutamente nuevo). Allí conocimos, por ejemplo, la producción de Adolfo Prieto y de David Viñas, de Jorge Panesi y de Enrique Pezzoni y, cruzando las fronteras, de Ángel Rama y de Fernando Ortiz.

¿Por qué empezar por aquí? ¿Por qué traer estas escenas? ¿Por qué recurrir a anécdotas que, en apariencia, se recortan sobre el fondo íntimo de lo autobiográfico?

Podría arrancar diciendo que en ellas se condensa un derrotero que, a la vez, da cuenta de una posición teórica, ética, política, epistemológica y también estética. O mejor, podría confesar que este trabajo y la investigación de la que surge se ligan a una obsesión que, creo entrever, tiene mucho de síntoma. Pero en verdad lo que interesa del derrotero es que, por más que se arme en primera persona, da cuenta de los acontecimientos de muchos. Convertir la falta en problema de investigación fue el desafío. Desde hace varios años estudio cómo se enseñó literatura argentina y teoría literaria en la universidad pública de la posdictadura.

Así como Renato Ortiz revisó críticamente sus ensayos sobre la identidad bahiana que, en un momento de ímpetu juvenil, confundió con la identidad brasilera (cf. 1947a, 1947b), tendríamos

Fantasías de intervención: literatura argentina y teoría literaria en las aulas de la universidad pública de la posdictadura (1984-2003), Analía Gerbaudo.



mucho por replantear cada vez que hablamos de la literatura en la universidad argentina mirando sólo lo que sucede en la Universidad de Buenos Aires, en la Universidad Nacional de Rosario, en la Universidad Nacional de La Plata o en la Universidad Nacional de Córdoba. Aunque, me apuro a aclarar: metodológicamente es allí por donde hay que empezar la descripción, y en esa secuencia, porque es en dichos espacios donde se produjeron, en las áreas de las que me ocupó, los primeros movimientos renovadores tanto en la investigación como en la enseñanza una vez restituida la democracia (cf. Caisso y Rosa, 1987; Panesi, 2009; Cristófalo, 2009).<sup>iii</sup> Que los profesores que en 1984 enseñaron Teoría Literaria o Literatura argentina en la Universidad de Buenos Aires fueran, en su mayor parte, quienes se habían preparado en la universidad “subterránea” o “de las catacumbas” explica en buena medida las transformaciones. Vuelvo a la analogía con Brasil para insistir en la atención a las particularidades en los modos de construcción de conocimiento. Lo que exige, más que una descripción por zonas, un estudio por institución y por nivel educativo: a las culturas diferentes según las regiones, a las variadas lenguas en contacto, a las disímiles medidas del tiempo se le suma lo que la historia de cada institución con sus actores imprime como singularidad. Por ejemplo, es imposible explicar el estado actual del campo de la investigación literaria en la Universidad Nacional del Litoral sin traer el dato de la escisión en 1968 de la sede Rosario (hoy, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario). Antes de la Noche de los Bastones Largos y de las renuncias masivas que la siguieron enseñaban en Rosario, Adolfo Prieto y David Viñas, Josefina Ludmer y María Teresa Gramuglio. En Santa Fe teníamos el Instituto del Profesorado, luego Escuela Universitaria del Profesorado, Facultad de Formación Docente en Ciencias en 1987 y recién en el 2000, Facultad de Humanidades y Ciencias. La ruptura entre la tradición literaria rosarina y la tradición “pedagógicista” santafesina, la dictadura del 76 y el desconcierto dominante en los noventa explican, en parte, los lentos tiempos de armado en Santa Fe de una tradición que articule las bases pedagógicas con las literarias. Y estamos hablando de una misma “zona” y de dos ciudades vecinas.

Apenas tres años después de la restitución democrática, Nicolás Rosa y Claudia Caisso describen las formas de leer literatura que irrumpen en algunas instituciones educativas de Argentina por 1984 a la vez que subrayan el lugar que el asedio “clandestino” a través de cursos, seminarios, grupos de estudio organizados por fuera de las instituciones durante la dictadura, tuvo en esa emergencia. Los nombres de Josefina Ludmer, Ricardo Piglia, Eduardo Romano, Beatriz Sarlo, Carlos Altamirano y el del propio Nicolás Rosa son los mismos que repetirán sus alumnos dos décadas después al momento de identificar a los actores centrales de esa renovación. Hacia 1987 decían Caisso y Rosa: “On ne peut pas encore prédire les conséquences de l’incorporation de ces savoirs ‘clandestines’ au niveau institutionnel” (264). Hoy sí estamos en condiciones de realizar cartografiados que ayuden a visualizar cómo irradiaron esas acciones recuperadas

Fantasías de intervención: literatura argentina y teoría literaria en las aulas de la universidad pública de la posdictadura (1984-2003), Analía Gerbaudo.

productivamente desde cierto sector de la universidad pública; cómo las operaciones realizadas por esos profesores, en los márgenes del sistema formal durante la dictadura, incidieron sobre diferentes colectivos de lectura luego de la vuelta democrática (para empezar, el universitario, en tiempos muy distintos según la institución que se estudie).

“Canon, teorías e intervenciones de los críticos-profesores en la universidad argentina de la posdictadura (1984-1986)” es el título de la indagación que persigue esas metas. Las tesis se construyen a partir de datos tomados de programas de cátedra, clases desgrabadas, entrevistas y se centra en las áreas de Literatura argentina y de Teoría Literaria. Sólo en una primera etapa el estudio se circunscribe al período 1984-1986, como se verá a continuación, la posdictadura comprende desde finales de de 1983 a 2003. Los tramos de la investigación se establecen a partir de la irrupción de “acontecimientos” (Derrida, 2003) que, como tales, desbaratan lo imaginado para el futuro inmediato. Atendiendo a esto, entre 1983 y el presente se pueden establecer cinco momentos.

El primero, el de la “primavera alfonsinista”, sellado por la promesa de un proyecto económico distributivo y por el sueño de justicia y de participación ciudadana simbolizado en el Juicio a las Juntas Militares. Un tiempo signado por la proliferación de “polémicas”<sup>iv</sup>.

El segundo momento, transido por la desilusión provocada por las leyes de Punto Final, promulgada en diciembre de 1986, y de Obediencia Debida, en junio de 1987. Acciones que dejan sus secuelas en el resto del tejido social. La crisis de pactos comienza a deteriorar la credibilidad en 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 interpreta el Himno Nacional en clave-rock. Como señala Adriana Puiggrós, “su versión no sustituye ni parodia” sino que más bien “desentona la canción patria mostrando sus fisuras” (1995: 28). Los acordes y la cadencia se apartan de las estridencias militares para rayar en la tristeza y el desencanto. Una lectura sintomática del contexto; un “signo intencional habitado” (Bourdieu, 1992: 15) que deja oír la voz decepcionada, la sensación de que “el futuro llegó hace rato” como cantaba por 1988 Patricio Rey.

El tercer momento está atravesado por 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 una literatura que interviene allí mismo donde el derecho claudica<sup>v</sup>. En 1995 Horacio Verbitsky publica las confesiones del excapitán de corbeta Adolfo Scilingo y Martín Balza, entonces comandante del ejército, expone en los medios una pretendida “autocrítica”. Entre 1995 y 1996 se arma 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*, *El fin de la historia* de Liliana Heker (Dalmaroni, 2004: 157) y *Punctum* de Martín Gambarotta. En junio del 2000 se crea el movimiento *Teatro X la Identidad*: un grupo



de artistas acompaña las luchas de las Abuelas de Plaza de Mayo estableciendo una clara filiación con las búsquedas de Teatro abierto, armado en los últimos años de la dictadura (cf. Kartún, 2001: 8)<sup>vi</sup>. Como respuesta al cierre de los caminos de la justicia por las vías del derecho, se tramita esta forma, también necesariamente in-completa, de reparación desde el arte (cf. Derrida, 1989). En el plano educativo, la reforma de los niveles primario, medio y superior actúa el plan neoliberal de aniquilamiento de lo público encarnado por el menemismo. Es sintomática y reveladora la instalación del léxico empresarial en educación. 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 “productividad didáctica”, “imaginación”, “potencia creativa” o “desarrollo de la curiosidad”; se “subordina la democracia al mercado y la evaluación al control”, “descentralización” se lee como sinónimo de “desestatización”, “transferencia” como “privatización” (Puigrós, 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” (Puigrós, 2002: 187) quiebra la continuidad entre niveles y ciclos del sistema educativo desbaratando además la educación técnica, la especial y la de adultos (Puigrós, 1999: 14)<sup>vii</sup>.

El cuarto momento se liga a la cisura de 2001. Lo que vendrá después del “colapso” de diciembre (Novaro, 2009: 617) se nombra a partir del pasado, mediato o inmediato (otra expresión sintomática). El tiempo ya no se mide sólo por lo que acontece pasada la dictadura sino también por lo situable antes y después de este nuevo punto de inflexión de la historia argentina: se comienza a hablar de “poscrisis” (Girbal, 2007; Giunta, 2009; Tacetta, 2010). Se observa tanto la ruptura de contratos institucionales (cf. Pousadela, 2007) como la revitalización sectorizada de la participación política a partir de la organización de diferentes movimientos sociales que luchan por sus derechos, avasallados durante el menemismo y sin perspectiva de recuperación durante la gestión siguiente (cf. Svampa, 2001, 2003a, 2003b, 2005a; Bergel, 2003). La universidad demorará algún tiempo en escuchar el eco de estas 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’”, asevera (2003: 13). Encapsulamiento que Alejandra Birgin y Javier Trímboli observan en general en los espacios educativos, con el corolario de la “fragmentación simbólica” (2003: 12).

El último corte se produce en 2003. La nulidad de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final es el primero de un conjunto de acontecimientos que generan el retorno de las polémicas que,

como en los albores de la democracia, involucran a diferentes sectores. Los cuadros que el entonces presidente Néstor Kirchner hace descolgar del Colegio Militar de la Nación, el modelo de agronegocios, la legislación sobre los medios de comunicación, la megaminería a cielo abierto, la reestructuración de la deuda con el Fondo Monetario Internacional, 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 son, entre otros, hechos que movilizan a diferentes núcleos de la población y que dejan sus huellas tanto en el arte y la crítica como en la enseñanza universitaria. Espacio donde se reinscribe con fuerza la distinción entre quienes apuestan al trabajo intelectual y entre quienes se definen como “expertos” (cf. Svampa 2005b, 2010; Neiburg y Plotkin, 2004), atentos a la minucia, sólo en apariencia neutral y objetiva, de la hiper-especialización. En diálogo con muy diferentes lecturas del “pasado reciente” (Novaro y Palermo, 2004; Dalmaroni, 2004; Chomsky, 2006; Bembi y Nemiña, 2007; Pucciarelli, 2006, 2011; Laclau, 2005, 2010; Rouquié, 2007; Quattrocchi-Woisson, 2007; Diamint, 2007; Guthman, 2007; Aronskind, 2007, 2008; Crenzel, 2008; Aprea, 2008; Morresi, 2008; Novaro, 2009, 2010; Antelo, 2011; Sarlo, 2011; Altamirano, 2011; Drucaroff, 2011), en 2003 puede situarse el fin de la posdictadura por la irrupción, entre otros, de los siguientes acontecimientos: la nulidad de las Leyes de Obediencia Debida y Punto final, la discusión del modelo de agronegocios (Svampa, 2005a, 2005b, 2010; Becerra, 2009), la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (cf. Baranchuk, 2011; Rodríguez Usé, 2011; Chaparro, 2011; De Moraes, 2011), el matrimonio igualitario, la regulación de la Ley de Defensa (pendiente desde 1988), la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva acompañada por la reposición de políticas científicas de desarrollo y fortalecimiento internos (cf. Girbal, 2007), la decisión de invertir el 6% del PBI (Producto Bruto Interno) en educación (cf. Puiggrós, 2010). El “reencantamiento ideológico con la política” y la “hiperrestesia emotiva” que “se percibe tanto en jóvenes como en adultos” (Altamirano, 2011: 12) se deriva, en buena medida, de estos hechos, entre otros.

El análisis de las operaciones de lectura en las cátedras de Literatura argentina y de Teoría literaria se pone en diálogo con los dilemas de los campos intelectual, literario y artístico (Bourdieu, 1987, 1992) en el marco económico, social y cultural (Plotkin, 2006; Sapiro, 2000; Jurt, 2004)<sup>viii</sup>. Intersecciones necesarias si lo que se pretende es armar una “vista del pasado” (Sarlo, 2005) atenta a las intervenciones realizadas desde las aulas de la universidad pública en términos de reorganización del entramado sociocultural a partir de esa forma del arte llamada “literatura” (y en particular, de la literatura argentina 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).

### **Fantasías de intervención: algunos casos y algunas derivas**

¿Cuáles eran las fantasías de intervención<sup>ix</sup> de los profesores que enseñaron literatura argentina y teoría literaria en la universidad pública durante la posdictadura? ¿Con qué soñaban? ¿Qué efectos imaginaban para sus prácticas? ¿Cuáles fueron las derivas de sus acciones en otros espacios del sistema educativo?

Esta presentación se detiene en tres nombres asociados a su vez a tres cátedras de la carrera de letras de la Universidad de Buenos Aires: David Viñas y “Literatura argentina I”, Beatriz Sarlo y “Literatura argentina II”, Josefina Ludmer y el Seminario “Algunos problemas de Teoría Literaria”. Para responder a las preguntas planteadas a partir de datos puntuales, la descripción se centra en sus programas de cátedra de los años 1984-1986, en la desgrabación de sus clases y luego, en sus repercusiones en otros espacios de enseñanza. Para esto último se trabaja fundamentalmente con entrevistas a sus ex-alumnos y con programas elaborados por estos.

Empiezo por un caso emblemático. David Viñas y su polémica decisión de armar en 1986 el programa de “Literatura argentina I” con solo un texto: *Una excursión a los indios ranqueles*.<sup>x</sup> Annick Louis, alumna de Viñas aquel año, recuerda el episodio como “divertido” y “muy comentado”: “muchos profesores de literatura argentina reaccionaron porque consideraban la decisión limitada, una suerte de insulto a la literatura nacional, un empobrecimiento”. Pero casi a continuación remarca que “el prestigio, la originalidad y la seducción del discurso de Viñas convocaron alrededor de setecientos estudiantes ese semestre” (Louis, 2011).

Las clases permiten la analogía con otra provocación encarnada también por un profesor de Literatura argentina. En la primera página de *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado*, Miguel Dalmaroni afirma: “la literatura argentina es corta y mala” (2006). Avanzados unos párrafos se advierte el carácter del enunciado que, más que nada, apunta a despabilar al lector respecto del tópico prometido en el título.

Sólo un miope o un desinformado podría acusar de reduccionista la propuesta didáctica de Viñas durante el primer semestre de 1986. Para decirlo brevemente: Viñas toma como pivote *Una excursión a los indios ranqueles* de Lucio Mansilla para leer no sólo la literatura argentina del siglo XIX sino también buena parte de la del XX mientras avanza con disquisiciones epistemológicas, éticas y políticas sobre la crítica y su estado de situación. Recorto el análisis a su primera clase. Allí establece los términos del contrato pedagógico para toda la cursada, su posición teórica y política y se extiende en minuciosas justificaciones de cada una de sus decisiones.

La clase se abre con el recuerdo de otra. Más específicamente, trae una frase escuchada hacía muchos años durante su ingreso a la carrera de letras en esa misma institución: “Vinimos aquí a enseñar cosas que, eventualmente, no sirven para nada”. En las antípodas tanto del “utilitarismo” como del punto de vista que entiende a la literatura como “decoración” usa la



metáfora del “escenario” para dar cuenta de los textos como espacios en los que es posible leer “las tensiones entre la historia y la dimensión subjetiva individual” (1986: 2). En la disputa entre orientaciones de lectura, Viñas sitúa la del territorio mismo de lo literario que se expresa, entre otros lugares, en su definición: “La especialidad de la literatura no se agota en lo específico de la literatura” (1986: 9), advierte mientras confronta con las líneas estructuralistas y formalistas que dominarán, en su versión banalizada, la enseñanza de la literatura en todos los niveles educativos desde los inicios de la última dictadura hasta la actualidad (cf. Gerbaudo, 2006, 2011). Viñas lee en la literatura las tensiones de clase: “Como decía un poeta peruano: ‘Perdonen la tristeza’, la lucha de clases” (1986: 9). Entre César Vallejo y Antonio Gramsci, cerca de Adolfo Prieto y también de Sylvia Molloy en sus respectivas inscripciones autobiográficas y muy atento al resto de las manifestaciones artísticas y culturales en general (de la historieta a los periódicos, del cine a la fotografía), revela una organización dirigida hacia una finalidad clara: intervenir críticamente en la lectura del presente y del pasado a partir del escudriñamiento de la literatura. Tres datos reveladores al respecto.

El primero: la disposición de las clases. Lejos de monopolizar la palabra junto a sus ayudantes, abre la cátedra. Así Oscar Steimberg trabaja sobre *Paturuzú* cuyos estereotipos sobre los indios busca desconstruir; Eugenio Gastiazoro aborda el problema de las leyes de posesión de la tierra; Noemí Ulla, el lugar de “la china” en la literatura argentina; Sara Facio, fotografías de indígenas en “reducciones” de Chaco y de la Patagonia. En esta confluencia de textualidades y discursos diversos, el libro de Mansilla aparece como una “síntesis” fundamental tanto de la producción del escritor como de “una serie de discursos, conflictos y luchas ideológicas” que recorren “la segunda mitad del siglo XIX” (1986: 5).

El segundo: la selección de las lecturas críticas. El abanico es amplio: ofrece las más variadas posiciones y los más contrastantes puntos de vista teóricos, desde Adolfo Prieto hasta Mirta Stern pasando por Ricardo Rojas, Julio Caillet Bois, Saúl Sosnowski, Alan Pauls y Sylvia Molloy, entre otros. Son muy interesantes las glosas anticipatorias de Viñas sobre cada autor: en cada caso explica qué motiva la elección, qué aporta cada texto, qué relación guarda esa lectura con su propio punto de vista. Me detengo detalladamente en tres por razones bien diversas: la primera, por la valoración de una ética política e intelectual que no amedrenta, no obstante, la aguda observación crítica. La segunda, por presentar un punto de vista opuesto al propio. La tercera, por apelar a un tipo de inscripción que pone en primer lugar el cuerpo (un tópico que recorre la producción de Viñas en general y que provocará las más insospechadas derivas en algunos de sus alumnos):

1- cuando Viñas da a leer a Ricardo Rojas realiza un rodeo peculiar. Recuerda una escena de infancia ligada al encarcelamiento de su padre: “Yo iba con mi madre a llevarle medialunas... Y ahí estaba Ricardo Rojas... Era un intelectual preso” (1986: 6). Viñas traza una línea de

Fantasías de intervención: literatura argentina y teoría literaria en las aulas de la universidad pública de la posdictadura (1984-2003), Analía Gerbaudo.



continuidad con otros intelectuales privados de la libertad en otros cortes históricos y durante otras dictaduras. No obstante, esto no amilana el desapego con que observa cómo la condición de clase de Rojas se cuela en su interpretación. Así explica que hable de “fragmentarismo” en *Una excursión a los indios ranqueles*: “Lo ve fragmentario porque escribe desde su casa” (7);

2- cuando Viñas da a leer a Mirta Stern aclara que se trata de un artículo lingüístico formalista con el que la cátedra polemiza pero que retoma porque busca sostener una lógica “pluralista” (1986: 10). Cuestiona del formalismo su menosprecio del contenido. Opone a esto un trabajo “dialéctico” que lo restituya en su tensión con la forma, en igual orden de importancia;

3- cuando Viñas da a leer a Adolfo Prieto y a Sylvia Molloy es el cuerpo el que, por razones bien diversas, se expone en su materialidad. En el primer caso, en relación con el exilio, y en el segundo, con la necesidad. Aspectos en los que el propio Viñas parece leer-se mientras lee la inscripción ajena. Dos años después este aspecto es destacado en una entrevista realizada por Rolland Spiller (1988): el cuerpo de los desaparecidos, el cuerpo de su hija muerta, el cuerpo en la literatura, en el teatro, en el cine aparecen en primer plano junto a la constante vuelta sobre la función social de la literatura. Remarca: “Difícilmente la gente tome el Palacio de Invierno o la Bastilla porque acaba de leer a Rousseau... o a Marx” (1988: 320). La literatura “no es omnipotente ni impotente pero tiene una cuota considerable de influencia... Ni te cuento el teatro... y si la cosa pasa al cine...” (320). Los avatares de Teatro abierto ocuparán buena parte de esa entrevista, particularmente importante por el doble público al que está destinada: los investigadores hispanohablantes pero también la comunidad alemana de la que procede Spiller. El tercer dato que revela las fantasías de intervención de Viñas: los múltiples y constantes envíos que conectan el arte y la literatura del pasado con el presente. Un notorio desvelo por historizar y por interpelar a los estudiantes. Sólo un ejemplo: en el hilván de conjeturas que explican la selección del texto de Mansilla, establece relaciones con *Juvenilia* (“ese texto aterciopelado” cuya enseñanza actual ha sido discutida por José Pablo Feinmann [2008] desde una línea de razonamiento en deuda con Viñas<sup>xi</sup>) y las operaciones políticas de Miguel Cané, *El juguete rabioso* y la invención literaria de Manuel Carlés, el teatro de Gregorio de Laferrere, el *Facundo*, *El inglés de los güesos*, la narrativa de Cambaceres, *Casa-grande e senzala* de Gilberto Freyre, la poesía de César Vallejo y el cine (se anuncia, por ejemplo, que Eduardo Romano, Profesor Adjunto de la cátedra, trabajará sobre “los indios en el cine argentino”).

Viñas sostiene un principio didáctico básico: la recursividad, las vueltas espiraladas sobre los mismos puntos, cada vez, con un matiz diferente. En esa inscripción, la interpretación de la literatura es el hilo que hilvana la lectura del pasado y el análisis del presente.

Sigo con el segundo caso de este artículo: Beatriz Sarlo y la cátedra de “Literatura argentina II”. Durante la dictadura, Sarlo había desarrollado dos “formaciones” (Williams, 1977) a contrapelo de la cultura oficial: la revista *Punto de vista* y los “grupos de estudio privados”. Sobre la



primera hay bibliografía (Dalmaroni, 2004; Patiño, 2003, 2006; Montaña, 2009; Gillier, 2011). Sobre los grupos, las investigaciones han sido escasas (cf. Caisso y Rosa, 1987). Los testimonios de los alumnos que participaron de ese espacio clandestino revelan su importancia en la configuración del campo intelectual. “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”, recuerda Graciela Montaldo (2010). Y agrega: “Leíamos mal las lenguas extranjeras pero dominaba una pasión por descifrar eso que no conocíamos” (2010).

La incorporación institucional de “saberes clandestinos” (Rosa y Caisso, 1987: 264) genera una marcada productividad: logra definir el campo de la investigación literaria y, más tarde, el de la enseñanza de la literatura en la Argentina<sup>xii</sup>. “Entré a la facultad en el 81, es decir, durante la dictadura. Luego, para mi salvación académica entraron Sarlo, Lavandera, Ludmer, entre otros”, afirma Claudia López (2009: 193), poeta y docente del área de Didácticas de la lengua y de la literatura en la Universidad de Buenos Aires.

La potencia de las operaciones de lectura activadas en las aulas universitarias de estos primeros años de democracia deja sus huellas en el presente. Sin embargo es necesario señalar que la actualización y la renovación disciplinar que tiene lugar en la Universidad de Buenos Aires se dará con otros ritmos en otras. Los relatos del inicio de este artículo son una clara muestra.

A modo de ejemplo de derivas actuales de aquellas prácticas vale recordar lo sucedido durante el panel de cierre del *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. Rossana Nofal, que además de enseñar literatura latinoamericana en la Universidad Nacional de Tucumán y de armar talleres literarios para la carrera de Letras como para comedores, organizaciones barriales, etc., inscribe una sintomática pregunta: “¿cómo salir del canon Sarlo?”.

Sarlo arma un canon teórico y un canon literario. Hay nombres que ayuda a construir y otros que confirma. Por el lado de la literatura, Héctor Tizón, Manuel Puig, Roberto Arlt, Rodolfo Walsh, Julio Cortázar junto a Osvaldo Lamborghini, Juan José Saer, y más tarde, César Aira, Sergio Chejfec, Marcelo Cohen, Martín Kohan, Martín Rejtman. Por el lado de la teoría, Pierre Bourdieu, Raymond Williams y Edward Said. También sobresale la invención de categorías cuyo carácter de tal está dado por su empleo en el campo: “modernidad periférica” (Sarlo, 1988), “regionalismo no regionalista” (Sarlo, 1996), “máquina cultural” (Sarlo, 1998).

En una entrevista, confirma lo que sus programas dejan leer: “Saer era la bandera estética de la cátedra. Queríamos que los alumnos leyeran a Saer” (Sarlo, 2009). Y luego agrega: “Queríamos compartir las experiencias estéticas que nos movilizaban” (2009). Sarlo centra su enseñanza en la literatura de vanguardia y divulga teorías no sólo en las clases para sus alumnos de Buenos



Aires sino también en *Punto de vista* y en los libros *Literatura / sociedad* y *Conceptos de sociología literaria* que firma junto a Carlos Altamirano.

El tercer caso: Josefina Ludmer, cuyo trabajo en la llamada “universidad de las catacumbas” y luego en los primeros años de la restitución democrática, deja marcas.

Sobre los grupos de estudio, Ana María Zubieta recuerda: “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” (2008). Ana María Camblong, desde la Universidad Nacional de Misiones, destaca la intensidad teórico-política de cada una de las acciones de aquella época así como su carácter clandestino: “a las viviendas particulares en las que nos reuníamos llegábamos de a uno, con horarios un poco diferentes, y nos íbamos del mismo modo” (2009).

Sobre el ya mítico seminario “Algunos problemas de teoría literaria” que Ludmer organiza en el año 1985, Gustavo Bombini afirma: “*La trama de los textos* es producto de ese seminario de Ludmer”. Bombini liga lo que sucedía durante el Seminario con el des-aprender, con el volver a pensarlo prácticamente todo, otra vez: “La imagen más fuerte que se me aparece es la de estar sentado escuchándola y no entender nada... pero también el deseo de seguir allí porque intuía que pasaba algo importante” (2006). Por su parte Annick Louis observa: “De las clases de Pezzoni y de las de Josefina me acuerdo como si hubiese estado sola en el aula. Y éramos 500 o 700 alumnos” (2009).

La búsqueda de transferir contenidos que despierten el deseo de generar nuevos modos de leer marca sus prácticas: en su Seminario el entonces ya clásico *Modos de ver* de John Berger (1972) motiva su categoría “modos de leer”. La reinención categorial que realiza es compleja. El texto de Berger pone el acento en la visión como acto educado, entrenado: “Lo que sabemos o lo que creemos afecta al modo en que vemos las cosas” (1972: 13). Del mismo modo Ludmer pone el acento en la lectura como producto de un entrenamiento ligado a una visión de mundo. Dice Berger: “El mundo-tal-cual-es es algo más que un puro hecho objetivo” (17). Y añade: “El pasado nunca está ahí, esperando que lo descubran, que lo reconozcan tal como es. La historia constituye siempre la relación entre un presente y su pasado” (17). Ya en los primeros escritos de Ludmer irrumpe esta tesis: “No hay como los resquicios del presente para entrever el movimiento de la historia” afirma en el prólogo que escribe en 1984 a la reedición de *Cien años de Soledad. Una interpretación* (1984: 9). En su referencia al tipo de conocimiento que construye la crítica literaria, se deja entrever la huella del concepto de “resto” (Derrida, 1972) que encuentra productividad en lo necesariamente soslayado en toda interpretación: “Los restos que deja una lectura analítica, sus vacíos y puntos ciegos, remiten a los rechazos y también a lo que vendrá.” (1984: 9). Ese resto “no totalizable, no semantizable, no representable”, ese “desperdicio’ del texto” difiere según el “sistema de análisis”, según la teoría en la que se

Fantasías de intervención: literatura argentina y teoría literaria en las aulas de la universidad pública de la posdictadura (1984-2003), Analía Gerbaudo.



inscriba la lectura. Ese “residuo resistente” forma “el núcleo y la materia de las lecturas futuras” y constituye “la historicidad de la crítica”: lo que no se tome en consideración por un “modo de leer será el punto de partida de otras lecturas” (1984: 10).

Así como Berger provoca al lector interrogando cómo mira y qué ve cuando mira, Ludmer se esfuerza en hacerle notar a sus alumnos cómo fueron educados para leer ciertas cosas y no otras. Ambos repasan algunas de las “incomodidades” que, en diferentes coyunturas históricas, fueron esquivadas en la enseñanza oficial de las artes. Por ejemplo, según Berger la posición de clase del que pinta y del que es pintado suele ser un tema evitado por “la historia del arte que normalmente se nos enseña” (1972: 121). Por su lado, Ludmer remarca: “no tenemos ningún interés en tapar o en disimular las luchas”. Y agrega: “El conocimiento en ciencias humanas es polémico y estratégico. Por lo tanto nuestro planteo consistirá en enfrentar las diferentes posturas” (1985a: 4). Su posición se acerca a la que Gerald Graff (1987) privilegia para la teoría literaria: enseñar la historia de las disputas es una forma de introducir a los estudiantes en el campo. Decisión valiente si se tiene en cuenta que se produce en la flamante coyuntura democrática de 1985.

Los “modos de leer” son presentados como “formas de la acción” de carácter histórico y por lo tanto, mudables, producto de “controversias y debates” (1985a: 5). Los esfuerzos pedagógicos de Ludmer apuntan a dismantlar algunos de los malentendidos generados por cierta traducción metodológica de las teorías literarias imperante entonces en Argentina: reforzando lo afirmado en su texto sobre Juan Carlos Onetti, diferencia la “lectura” del “aplicacionismo” (1977). Y en el mismo movimiento, postula principios didácticos normativos: “el uso de los modelos para aplicar sólo puede hacerse en una etapa de la enseñanza bastante elemental para mostrar sus posibilidades y sus límites y sobre todo para mostrar en qué concepción de la literatura se fundan” (1985a: 11). Esa práctica no deja prácticamente resto potente en términos de operación de pensamiento: “Muy poco aprecio se tiene de la inteligencia si se condena a la gente a copiar modelos de un lado y pasarlos a otro. Sería una actividad de repetición que giraría como en un círculo vicioso volviendo del modelo a su punto de partida.” (1985a: 11). La insistencia sobre esta cuestión está motivada en la pregnancia de esta perspectiva en la universidad argentina desde 1966 y en especial desde 1976 (es decir, a partir de las dos últimas dictaduras).

### **Los insospechados derroteros de una práctica (o algo más sobre instituciones, auto-biografía(s) y deseo)**

¿Cuáles son las derivas de las prácticas descriptas en el apartado anterior en otros espacios de enseñanza? ¿Quiénes discuten, más allá de las materias pedagógicas, cómo enseñar literatura en las aulas de la universidad (que, recordemos, no sólo forma licenciados sino también profesores)? ¿Puede hablarse de un estado de la cuestión general que dé cuenta, mediante una

Fantasías de intervención: literatura argentina y teoría literaria en las aulas de la universidad pública de la posdictadura (1984-2003), Analía Gerbaudo.



hipótesis abarcativa, de lo que acontece en todo el país? ¿Cuánto de la situación actual se desprende de acciones previas que responden tanto a políticas de Estado como a políticas puntuales ligadas a cada institución de formación de formadores?

Se me permitirá entrar al tema, nuevamente, a partir de dos anécdotas.

La primera tiene lugar en el año 2007, otra vez en la Universidad Nacional del Litoral. Durante un evento de nombre decididamente petulante, *III Argentino de literatura*, se desata una encendida discusión a partir del “caso Di Nucci” y la “carta de Puán”. La disputa, iniciada por Martín Kohan, Guillermo Martínez, Silvia Iparraguirre y Claudia Gilman, viró en un debate sobre el “canon de la universidad argentina”. Sólo que en lugar de discutir el canon de la universidad argentina, se discutía el de la Universidad de Buenos Aires. En el curso de los intercambios afloró el reclamo de que la “universidad argentina” había olvidado a Julio Cortázar y a Paco Urondo, entre otros. Y nuevamente, cuando se hablaba de lo que se hacía o de lo que pasaba (o de lo que no se hacía o no pasaba) en la “universidad argentina”, se desconocía tanto lo que sucede en los espacios de enseñanza (que excede lo que registran los programas de cátedra: razón por la cual en esta investigación, cada vez que es posible, se recurre a desgrabaciones de clases, entrevistas a profesores y a alumnos) como todo lo que acontece por fuera de la Universidad de Buenos Aires o, más precisamente, del edificio de la calle Puán.

La segunda se liga a mi sorpresa ante los datos que comienzo a recolectar ni bien iniciado el trabajo de archivo. Que José Maristany, profesor de Literatura argentina en la Universidad Nacional de La Pampa, haya enseñado la teoría de Judith Butler antes de que en Argentina circulen sus traducciones al español, o que Rossana Nofal, desde la Universidad Nacional de Tucumán, se invente un poco ortodoxo cruce categorial para tramitar los estudios de memoria (Sarlo y Ludmer aparecen junto a Jacques Derrida y a otro conjunto de textos más o menos clásicos del campo) dice bastante sobre la muy reciente desarticulación de la localización centro / periferia sobre la que, no obstante, restaría dar una vuelta: cuando desde las universidades tradicionalmente situadas como “centro” se arma el “estado de la cuestión” o el “estado del arte” para un proyecto, un subsidio o una beca, los investigadores deberían hacer tal cosa. Es decir, deberían armar el “estado de la cuestión” del campo; no sólo el de sus universidades de procedencia.

Me quedo en la segunda anécdota. Y agrego: si bien estas “sorpresas” dicen algo de las instituciones en las que trabajan los investigadores, también dicen bastante de sus historias y deseos personales. Por ejemplo, Rossana Nofal recuerda: “Cuando yo era chica, el cartel de entrada a mi provincia inscribía un mensaje terrible: ‘Tucumán, cuna de la independencia y sepulcro de la subversión’.” (2006) ¿Qué dice Nofal, además de lo que aparentemente dice, en esto que dice? ¿Por qué traer este recuerdo en un papel de investigación? O pensándolo desde

otro ángulo: ¿por qué hemos cuasi-naturalizado que no debemos traer este tipo de recuerdos-comentarios-acotaciones? Y aquí mismo: ¿por qué escribo “acotaciones”?

Si hurgueteamos en los prólogos de los libros, en las introducciones, en las dedicatorias; si revisamos las entrevistas a profesores y críticos, descubriremos que hay una relación prolífica entre opciones de investigación y/o de enseñanza e historias de vida. Por exceso o falta, por saturación o vacío. Quisiera detenerme, en ese sentido, en derivas puntuales de las prácticas descriptas como casos en el apartado anterior.

Entre David Viñas y Beatriz Sarlo arma su relato de dones y deudas Marcela Arpes, profesora de “Literatura argentina I y II” de la carrera de letras de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. En sus programas, incluye teatro. Un género poco transitado tanto en la investigación como en la enseñanza sobre el que Arpes escribió su Tesis de Doctorado bajo la dirección de Ana María Zubieta, centrándose en especial en los movimientos Teatro abierto y Teatro X la Identidad. Si bien hay en su decisión una estela institucional (la carrera de letras se había organizado, en un primer momento, sobre la base de una división por géneros), aparecen otras marcas. “Fui alumna de Sarlo y de Viñas durante los primeros años de la democracia”, recuerda Arpes mientras resalta un hecho curioso que liga a sus prácticas: “Fue a partir de *Rojos globos rojos* de Pavlovsky, una obra que me inquietó sobremanera, que empecé a indagar sobre lo que pasaba en el teatro de la época”. Ya radicada en Río Gallegos, viajaba a Buenos Aires para ver las puestas que le interesaban. Comenta: “Allí me contacté con Spregelburd, Veronese, Tantanián. Ellos tres en principio. Y me iban mandando sus textos por mail a medida que los escribían. ¿Increíble no? Ahora están todos editados” (2011a).

Los programas de Arpes llevan la marca Sarlo en al menos tres puntos: en el canon literario (Arlt, Aira, Cortázar, Pauls, Saer), en el canon teórico (Bourdieu y Williams) y en la cuidada y extensa fundamentación que explica las hipótesis que nuclea al corpus (variable según el tema de cada año académico). Pero hay un punto donde el programa se despega y se filia con Viñas. Es allí donde deja espacio al teatro, donde domina la lectura de la historia a través de la literatura y la insistencia sobre el cuerpo. Es el punto donde *El campo* de Griselda Gambaro se cruza con *El dilema argentino: civilización o barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista* de Maristela Svampa, donde *Un cuento alemán* o *Cine quirúrgico* de Alejandro Tantanián se enlazan con *Literatura y subdesarrollo* de Adolfo Prieto. Ni que decir tiene el lugar de los ya clásicos de Sarlo y de Viñas.

Sobre las derivas de estas decisiones pedagógicas en otros niveles del sistema formal de enseñanza, Arpes remarca: “Me parece importante que esto de enseñar teatro, que no es usual, tuviera sus efectos muy marcados en los saberes de los profesores que lo incluyen en los programas de literatura del Polimodal y de la Educación General Básica. Esto genera en Gallegos un espacio de lectura interesante en el aula”.

Fantasías de intervención: literatura argentina y teoría literaria en las aulas de la universidad pública de la posdictadura (1984-2003), Analía Gerbaudo.



En una investigación grupal en curso con resultados parciales ya publicados destinados a rastrear “obstáculos epistemológicos” y “buenas prácticas”<sup>xiii</sup> de enseñanza de la literatura en la escuela secundaria de diferentes regiones del país, la situación de Río Gallegos se impone con una marca diferencial: la influencia de la universidad sobre las acciones docentes es ostensible. En una comunidad reducida, alejada de otros centros a causa de las distancias, las operaciones promovidas desde este espacio de formación de formadores son cruciales en la generación de cambios.

Parece paradójico: en la ciudad de Santa Fe, a pocas horas de los centros de investigación literaria más importantes del país radicados en la Universidad Nacional de Rosario, el repliegue lingüístico se mantiene hasta bien entrada la década de los noventa. A pesar de que Sarlo visitaba permanentemente la Universidad Nacional del Litoral por sus contactos con cineastas del grupo *Punto de vista* como Raúl Beceyro y Marilyn Contardi, la carrera de letras se encapsuló en las perspectivas estructuralistas hasta hace pocos años. En este caso, la renovación disciplinar se produjo a partir del área de didáctica: es a partir de un texto de Gustavo Bombini (1996) que nos despabilamos respecto de una “deuda” de una disciplina llamada “Teoría literaria” que excedía las enclenques perspectivas que se desarrollaban en los programas de grado de la carrera. Es a partir de una conferencia de Jorge Panesi (sugerida probablemente por Edith Litwin, entonces directora de la Maestría en Didácticas Específicas de la Universidad Nacional del Litoral), “La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria”, dada en 1996 en el *Primer Congreso Internacional de Profesores* celebrado en Santa Fe, que confirmamos nuestras intuiciones sobre la reducción practicada por todas las formas de aplicacionismo en nuestra formación.

Como se sospechará, pasará otra década para que se produzca una renovación teórico-disciplinar en la formación de formadores en la Universidad Nacional del Litoral. Aún hoy es frecuente escuchar, especialmente en las consultas o en los pasillos, recurrentes quejas sobre las dificultades para “aplicar” tal o cual modelo metodológico a un texto determinado. Un comentario que revela un equívoco respecto de la función de las teorías literarias en la lectura: cuando la teoría que se usa no complejiza las preguntas propias o no genera otras, impensadas antes de leer desde ese lugar, algo funciona mal. Probablemente no se ha encontrado la que intensifique la práctica. De todos modos, aún hallada, el trabajo que resta es del lector: ninguna teoría “aplicada” sobre un texto da por resultado una “lectura”.

Vuelvo sobre este equívoco ya que la historia de su gestación explica cómo cristaliza y cómo se fija en el nivel superior para luego expandirse en los otros. Las operaciones de importación del estructuralismo y de la estilística en Argentina durante las dictaduras mostraron una predominante tendencia aplicacionista que redujo la teoría a la “caja de herramientas” que Panesi estimulaba a tirar a la basura: las secuencias metodológicas, puestas en bloque sobre los

textos, hacían lugar a ejercicios de reconocimiento (de categorías, figuras). Cuando se “aplican” estas grillas, entre otras cosas, se aprende el concepto en cuestión, pero por lo general esa información no se valora ya que sólo se la emplea para resolver pseudo-problemas escolarizados que, tanto en la escuela como en la universidad, no llevan a preguntas o conjeturas sobre los textos, reducidos a la condición de “ejemplo” y leídos por fuera del entramado sociocultural. Este tipo de “análisis” que no persigue otro fin que la detección (ya que en ningún momento la descripción de los procedimientos se integra en una “lectura”) deja como residuo el haber diseccionado gratuitamente el texto, olvidado en su condición de artefacto artístico. Este diseccionismo-deteccionista, altamente determinado en su serie y, por lo tanto, previsible<sup>xiv</sup>, ha dominado los niveles primario y medio de nuestro país. Los docentes que aún lo practican son, en su mayoría, egresados de instituciones de nivel superior. Por lo tanto, es ese el nivel al que hay que prestar atención en pos de desbaratar estos equívocos<sup>xv</sup>.

“¿Qué es necesario saber para poder leer?”, pregunta Beatriz Sarlo (1995: 118). Reescribo: ¿qué es necesario saber para poder elegir cómo leer? Y esbozo una conjetura, nombro un cuerpo disciplinar enrevesado y rodeado de malentendidos: Teoría literaria<sup>xvi</sup>.

Claudia López dice: “Cualquier discurso, la teoría entre ellos, puede ser enseñado para colonizar” (198). Y dice bien. Pienso en una compañera, formada en el credo de la “especificidad” resistido por Viñas, escuchando con molestia una conferencia de Sylvia Molloy y susurrando: “esta lectura no es literaria”. Pienso en una joven profesora, egresada de la Universidad Nacional del Litoral por los años 90 que, durante una charla informal, confiesa: “Sé que existen otras teorías además del estructuralismo y de la estilística, pero pasa que si no enseño desde allí, me da como culpa” (la teoría confundida con un mandato).

Pero también pienso en la Tesina que hacia 2003, en el marco de la Licenciatura en Enseñanza de la lengua y de la Literatura de la Universidad Nacional del Litoral, escribe María Eugenia Meyer, una profesora que ejerce en escuelas secundarias y en institutos terciarios de la ciudad de Rafaela atravesando sus clases con pinturas, música, esculturas, videos y cine independiente desde hace largos años. Cuando nadie aún hablaba de *Los rubios*, María Eugenia incluía esta película en sus clases junto a los textos que los manuales de literatura evitaban por tocar el espinoso tema del horror de la última dictadura; cuando nadie sabía quién era Selva Almada, ella enseñaba *Mal de muñecas* y antes que todos, actualizaba las publicaciones de la crítica (las de Ludmer ocupan un lugar central en su biblioteca). Sus prácticas van exactamente a contrapelo de la formación recibida en su carrera de grado: “mi resistencia a pensar el ‘objeto literatura’ como sintagma que subordina los textos a un abordaje cientificista no excluye la teoría sino que intenta restituir la escritura en una crítica literaria creativa” (2003: 3). ¿A quién le responde cuando confirma su apuesta a la teoría y, a la vez, de qué usos de la “teoría” se aparta? En definitiva: ¿qué entiende por “teoría”? “He sido educada en el extrañamiento de mi



propia voz. Adiestrada en la cita y la reformulación de metodologías y teorías, la literatura quedaba relegada al ejercicio de aplicar y ejemplificar” (2003: 4). Son los empleos aplicacionistas y deteccinistas de la “teoría” los que resiste y contra los que lucha mientras defiende ese credo que actúa en sus clases que traen, junto a las experiencias estéticas, huellas del contexto cultural en el que fueron producidas (es decir, otros textos)<sup>xvii</sup>.

El cursado de una carrera de postítulo le permite a María Eugenia interrogar lo que sabe, reafirmar sus “intuiciones” y descartar aquello que evalúa improductivo para formar lectores y que está ligado con lo que le habían enseñado que la teoría era: un conjunto de términos aplicable sin otro fin que su propia repetición (confirmatoria, además, de que hubo enseñanza porque hay un aprendizaje fácilmente medible y por lo tanto “calificable”), un constructo tautológico que se distancia de toda interrogación, de toda duda. “Creer en la literatura suena religioso”, advierte. Y añade: “Si al inicio de esta licenciatura, mi creencia podía llegar a tener el carácter de intuición o fe ciega, estos años de profundización de los estudios de la literatura y su didáctica la han reafirmado. Así, como en una renovación de votos, despliego mi fe en estas páginas” (2003: 4).

Estas referencias ameritan volver a Ludmer, a lo más polémico de sus intervenciones, desde los años 70 hasta la actualidad. Vuelvo a su decisión de escribir sobre Gabriel García Márquez cuando ya era considerado un escritor “pasado de moda” (Ludmer, 1972), sobre Onetti cuando aún no era una firma en el campo latinoamericano (Ludmer, 1977). Vuelvo al reciente desbarajuste provocado por su sacrílego enlace de Aira con el best-seller del brasilero Diogo Mainardi (cf. Ludmer, 2010) mientras repite, incansable y desafiante, “me aburro” cada vez que repasa sus derroteros, a contramano del tedio. Siempre provocativa, Ludmer ha revisado los problemas del valor y del canon literario, claves en la enseñanza de la literatura. Cuestiones atadas a la esfera del gusto y a las variaciones que impone el paso del tiempo. Ya desde su título, *El cuerpo del delito. Un manual*, interroga los formatos por donde se supone circula la doxa mientras se jacta de abordar no sólo “los leídos” sino los “no leídos” por la crítica al momento de reconstruir las figuraciones del delito en la literatura argentina (Ludmer, 1999).

A propósito de esto pienso en un Seminario de Postdoctorado organizado por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba en 2006. Allí Nicolás Rosa recomendaba la lectura de *La voluntad* de Martín Caparrós y de Eduardo Anguita. Envío sustentado en la forma en que el texto logra escapar a las determinaciones genéricas a partir de un ensamble poco ortodoxo de materiales. Fascinada por el experimento, y dada la reprobación constante de mis citas por mis compañeros del Departamento de Historia de mi facultad, tres años después, en el ya citado Workshop sobre memoria organizado en Tucumán por Rossana Nofal, caigo en mi propia trampa cuando, entre apresurada y ansiosa le pregunto a Elizabeth Jelin si el texto era “bueno”. “¿‘Bueno’ para qué?”, me contesta.



Pienso en un coloquio reciente organizado en Bad Homburg por Rolland Spiller. Interesa a la cuestión la respuesta de Sergio Chejfec sobre un presunto homenaje a Julio Cortázar en su relato “El testigo”. Chejfec diferencia la vertiente surrealista de Cortázar que, entiende, es lo más vivo de su obra para los lectores actuales, del resto que identifica con la transmisión de emociones a los lectores de su época. Mediante esta operación desnuda no sólo el anacronismo sino la variación en el gusto, en aquello que lleva a la identificación y su correlato con el trabajo sobre la lengua.

Dos ejemplos que insisten en la imposibilidad de un punto de acuerdo sobre las circulaciones y los usos de la literatura. Justamente aquello que lleva a la identificación resiste un arco muy variopinto de matices indefectiblemente abiertos a la diseminación y atados a la subjetividad de cada lector. Parafraseo y expando la respuesta de Jelin: “interesante” para quién, para qué, en qué circunstancia.

Vuelvo a Ludmer y a su decisión de poner juntos *La villa* de César Aira (contraseña de todo universitario que se precie) y el best-seller del masmediático Diogo Mainardi. Gesto que dice algo más de lo que el texto explicita. Gesto comparable al de Victoria Torres que, durante el ya citado coloquio de Bad Homburg, armó un corpus con *Las islas* de Carlos Gamerro, una selección de textos de Jorge Luis Borges y *Las viudas de los jueves* y *Betibú* de Claudia Piñeiro generando el asombro de Sabine Schlikers, Rolland Spiller e incluso de un representante del consulado argentino en Frankfurt que, sorprendido por la combinación tan poco convencional, no pudo contener sus expresivos comentarios durante el desarrollo de la conferencia. Pareciera tener razón Annick Louis cuando afirma que “la valeur (et ses garanties) dépendent de l’interprétation, non de l’objet » (2010 : 48). La inquietud sólo por la serie, es decir, por los nombres que caían juntos más que por las conjeturas que motivaron su enlace, dice bastante. Derrideanamente mirado se podría argumentar que no hay en estos best-sellers un trabajo que permita firmar con la sola apropiación de la lengua. Lo que creo que vale la pena preguntar es si siempre importa o interesa que ese trabajo se realice.

Al respecto, interesa distinguir los criterios que orientan la lectura literaria en la investigación y en la enseñanza. Y en relación con ésta, atender a los niveles y a los contextos de intervención. No pareciera haber ningún canon ni corpus inamovible; nada asegura que aquello que deba enseñarse sea la literatura de vanguardia o sólo la literatura de vanguardia; hay tantos argumentos para privilegiar el trabajo sobre la “especificidad literaria” como para centrar el trabajo en una dialéctica entre “forma” y “contenido”, con la salvedad ya planteada de que bajo ninguna perspectiva teórica es admisible el aplicacionismo, el diseccionismo o el desconocimiento autista de la producción crítica.

Como se verá, la cuestión dista de estar cerrada. Y no es un detalle menor del panorama actual que haya un interés por debatirla. Discutir, entre otros, estos puntos, es comenzar a asumir los



muy heterogéneos estados de la enseñanza y de la investigación literarias en cada nivel educativo y en cada institución de Argentina.

Como estas pocas muestras intentan visibilizar, hay sectores del país donde las tesis y los cánones de Sarlo o de Ludmer o de Viñas de los años 80 apenas si se empezaron a desbrozar. Las recientes políticas de atención a los rasgos regionales para la producción de Investigación desarrolladas por el CONICET (con la necesaria incorporación de la variable institucional) así como los programas de Movilidad Docente y de Fortalecimiento de la Universidad Argentina del Ministerio de Educación de la Nación forman un enlace auspicioso que, unido al acortamiento de distancias favorecido por las nuevas tecnologías, permite soñar con un futuro más o menos mediato de transformación educativa de las áreas en cuestión, sin sueños colonizadores ni impostaciones al interior mismo de Argentina (algo de eso se juega en el insistente concepto de “buena práctica”; una categoría que roza otra forma de la militancia o, dicho en otros términos, otra fantasía de intervención).

#### **Bibliografía**

- Altamirano, Carlos (2011) “Prólogo a esta edición”, en *Peronismo y cultura de izquierda*. Buenos Aires: S. XXI. pp. 9-12.
- Antelo, Raúl. (2011) “A desconstrução é a justiça”, Campinas: UNICAMP. Conferencia del 22 de abril (mimeo).
- Apra, Gustavo (2008) *Cine y políticas en Argentina. Continuidades y discontinuidades en 25 años de democracia*, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, Biblioteca Nacional.
- 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.
- Bachelard, Gaston (1948) *La formación del espíritu científico*, México: S. XXI, 1980.
- Barañao, Lino (2012) “Reclamos y prioridades”, en *Página / 12*. Viernes 6 de enero.
- Baranchuk, Mariana (2011) “La Democracia necesitaba su Ley. La historia de la ley de Servicios de Comunicación Audiovisual”, en *Ley 26.522. Hacia un nuevo paradigma en comunicación audiovisual*. Buenos Aires: AFSCA - UNLZ. pp. 17-28.
- Bayard, Pierre (2007) *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?*, Paris : Minuit.
- Becerra, Juan José (2009) *Patriotas. Héros y hechos penosos de la política argentina*, Buenos Aires: Planeta.
- Bembi, Mariela y Pablo Nemiña (2007) *Neoliberalismo y desendeudamiento. La relación Argentina - FMI*, Buenos Aires: Capital intelectual.
- Bergel, Pablo (2003) “Nuevas formas asociativas: asambleas vecinales y movimientos de trabajadores desocupados (MTD)”, en *Nuevos movimientos sociales y ONGs en la Argentina de la crisis*, Buenos Aires: CEDES. pp. 79-110.
- Berger, John (1972) *Modos de ver*, Barcelona: Gustavo Gili, 2010.
- Birgin, Alejandra y Trímboli, Javier (2003) “Introducción”, en *Imágenes de los noventa*. Buenos Aires: Del Zorzal. pp. 11-17.
- Boltanski, Luc (2011) “Les conditions d'apparition du roman policier ». *Journées Internationales d'Étude 'Autonomie de la littérature et ethos démocratique*. 12-13 décembre. Observatoire du Livre et de l'écrit : Paris.
- Bombini, Gustavo (1996) “Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda”, en *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria*, N° 2-3, pp. 211-217.
- Bourdieu, Pierre (1992) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona: Anagrama, 1995.

Fantasías de intervención: literatura argentina y teoría literaria en las aulas de la universidad pública de la posdictadura (1984-2003), Analía Gerbaudo.

- Bud, Crina (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.
- Caisso, Claudia. y Rosa, Nicolás. (1987) "De la constitution clandestine d'un nouvel objet", en *Études françaises*, N° 23, pp. 249-265.
- Camilloni, Alicia (1997) *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*, Barcelona: Gedisa.
- Contreras, Sandra (2011) "Problemas del realismo en la narrativa argentina contemporánea". Seminario de Postgrado. Santa Fe: Facultad de Humanidades y Ciencias-UNL.
- Crenzel, Emilio (2008) *La historia política del 'Nunca más': la memoria de las desapariciones en la Argentina*, Buenos Aires: S. XXI.
- Cristófalo, Américo (2009) "Enrique Pezzoni", en *Espacios*, N° 42, p. 60.
- Chaparro, Manuel (2011) "La mirada desde Europa. Cuando la Anaconda empieza a mudar la piel", en *Ley 26.522. Hacia un nuevo paradigma en comunicación audiovisual*. Buenos Aires: AFSCA - UNLZ. pp. 213-232.
- 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)*, Santiago de Chile: Melusina.
- . (2005) "Historia literaria y corpus crítico (aproximaciones williamsianas y un caso argentino)", en *Boletín*, N° 12, pp. 109-128.
- . (2006) *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado.*, Rosario: Beatriz Viterbo.
- De Diego, José Luis (2007) "La transición democrática: intelectuales y escritores", en *La Argentina democrática: los años y los libros*, Buenos Aires. Prometeo. pp. 49-82.
- Deleuze, Gilles (1981) *Spinoza: filosofía práctica*, Barcelona : Tusquets, 2001.
- De Moraes, Dênis (2011) "La mirada desde Latinoamérica", en *Ley 26.522. Hacia un nuevo paradigma en comunicación audiovisual*. Buenos Aires: AFSCA - UNLZ. pp. 233-244.
- Derrida, Jacques (1967) *De la grammatologie*, 1967. Paris : Minuit, 1997.
- . (1972) *La dissémination*, Paris: Du Seuil.
- . (1989) "This Strange Institution called Literature", en *Acts of Literature*. London: Routledge, 1992. pp. 33-75.
- . (1990) "Postface: Vers une éthique de la discussion", en *Limited Inc., a b c...*, Galilée : Paris. pp. 199-285.
- . (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.
- . (2001a) *Papier Machine. Le ruban de machine à écrire et autres réponses*, Galilée, Paris.
- . (2001b) "A corazón abierto", en *iPalabra! Instantáneas filosóficas*. Trotta, Madrid, pp. 13-48
- . (2003) "Auto-immunités, suicides réels et symboliques. Un dialogue avec Jacques Derrida", en *Le "concept" du 11 septembre. Dialogues à New York (octobre - décembre 2001) avec Giovanna Borradori*, Paris: Galilée. pp. 133-244.
- Diamint, Rut (2007) "Les règles du pouvoir: Kirchner et les militaires", en *L'Argentine après la débâcle. Itinéraire d'une recomposition inédite*, Paris : Michel Houdiard. pp. 211-244.
- Drucaroff, Elsa (2011) *Los prisioneros de la torre. Política, relato y jóvenes en la postdictadura*. Buenos Aires: Emecé.
- Feinmann, José Pablo (2008) "Prólogo a la tercera edición", en *La otra Juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1971-1986)*. Buenos Aires: Biblos. pp. I-V.
- Fenstermacher, Gary (1986) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona: Paidós, pp. 148-159.
- Gerbaudo, Analía (2006) *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*, Santa Fe: UNL.
- . (2011) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria argentina*, Rosario-Santa Fe: Homo-Sapiens - UNL.
- Gillier, Baptiste (2011) "Punto de vista. Nacimiento de una nueva crítica", en *Ensemble. Revista electrónica de la Casa Argentina en París*, N° 7.
- Giordano, Alberto (2011) *Vida y obra: otra vuelta al giro autobiográfico*, Rosario: Beatriz Viterbo.
- Girbal, Noemí (2007) "Après la crise terminale. Le système scientifique et technologique de l'Argentine (2001-2005) », en *L'Argentine après la débâcle. Itinéraire d'une recomposition inédite*, Paris : Michel Houdiard Éditeur, pp. 368-382.
- Giunta, Andrea (2009) *Poscrisis. Arte argentino después de 2001*, Buenos Aires. Siglo XXI.

Fantasías de intervención: literatura argentina y teoría literaria en las aulas de la universidad pública de la posdictadura (1984-2003), Analía Gerbaudo.

- Graff, Gerald (1987) *Professing Literature. An Institutional History*, Chicago. The University of Chicago Press.
- Guthman, Yanina (2007) “La réforme du système de justice 2003-2006 : esquisse d’une nouvelle logique démocratique ? », en *L’Argentine après la débâcle. Itinéraire d’une recomposition inédite*, Paris : Michel Houdiard Éditeur, pp. 245-265.
- Jurt, Joseph (2004) “L’apport de la théorie du champ aux études littéraires », en *Pierre Bourdieu, sociologue*. Paris : Fayard, pp. 255-277.
- Kartún, Mauricio (2001) « Prólogo », en *Teatro X la Identidad*, Buenos Aires: EUDEBA-Abuelas de Plaza de Mayo, pp. 7-8.
- Kohan, Martín y otros. (2007) “Panel de narradores”. *III Argentino de Literatura*. Santa Fe: UNL.
- Kuri, Carlos (2007) *Estética de lo pulsional. Lazo y exclusión entre psicoanálisis y arte*, Santa Fe: UNL.
- Laclau, Ernesto (2005) *La razón populista*. Buenos Aires: FCE.
- . (2010) “El legado de Néstor Kirchner”. *Página 12*. 4 de noviembre.
- López, Claudia (2009) “La poesía, esa ‘zona blindada a las certezas’”, en *El hilo de la fábula*, N° 8/9, pp. 193-200.
- Louis, Annick (2010) “Valeur littéraire et créativité critique”, en *La Valeur littéraire en question*, Paris : L’impreviste. pp. 33-55.
- Ludmer, Josefina (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.
- . (1984) “Prólogo”, en *Cien años de soledad. Una interpretación*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1985, pp. 9-12.
- . (1999) *El cuerpo del delito. Un manual*. Buenos Aires: Perfil.
- . (2010) *Aquí América Latina. Una especulación*, Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Manero, Edgardo (2007) “Protestation sociale et désir de la Nation. Scènes de la rue argentine : miroir de l’Amérique Latine », en *L’Argentine après la débâcle. Itinéraire d’une recomposition inédite*. Paris : Michel Houdiard. pp. 266-298.
- Meyer, María Eugenia (2003) *La puesta en escena de la voz*, Tesina. Licenciatura en enseñanza de la lengua y de la Literatura. FHUC-UNL: Santa Fe.
- Montaña, María Jimena (2009) “La recepción de Raymond Williams en la revista *Punto de vista*”, en *Prácticas de oficio*, N° 5.
- Morresi, Sergio (2008) *La nueva derecha argentina. La democracia sin política*, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, Biblioteca Nacional.
- Neiburg, Federico y Plotkin, Mariano (2004) “Intelectuales y expertos. Hacia una sociología histórica de la producción del conocimiento sobre la sociedad en la Argentina”, en *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós, pp. 15-30.
- Nofal, Rossana (2006) “Literatura para chicos y memorias: colección de lecturas”, en *Subjetividad y figuras de la memoria*, Buenos Aires: S. XXI, pp. 111-129.
- . (2009) “Panel de cierre”, en *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.
- 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.
- Novaro, Marcos y Vicente Palermo (2004) (comps.) *La historia reciente. Argentina en democracia*, Buenos Aires: Edhasa.
- Ortiz, Renato (1947a) *Cultura brasileira e identidade nacional*, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- . (1947b) *A moderna tradição brasileira*, São Paulo: Brasiliense, 2001.
- Panesí, Jorge (1996) “La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria”. *Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores*. UNL: Santa Fe (mimeo).
- . (2001) “Acerca de una frase desdichada (y sobre la desdicha de no tener polémicas)”, en *1er. Congreso Internacional CELEHIS de Literatura*, Mar del Plata, 6 al 8 de diciembre.
- . (2003) “Polémicas ocultas”, en *Boletín*, N° 11, pp. 7-15.
- . (2009) “El texto y sus voces”, en *Espacios*, N° 42, pp. 66-69.
- Patiño, Roxana (2003) “Discursos teóricos y proyectos intelectuales: *Punto de vista* y la introducción de Raymond Williams y Pierre Bourdieu en la Argentina”, en *e.t.c.*, n° 1, pp. 21-23.
- . (2006) “Revistas literarias y culturales argentinas de los años 80”, en *Ínsula*, N° 715-716.
- Pinto, Louis (2004) « Volontés de savoir. Bourdieu, Derrida, Foucault ». *Pour une histoire des sciences sociales. Hommage à Pierre Bourdieu*. Paris : Fayard. 19-48.

Fantasías de intervención: literatura argentina y teoría literaria en las aulas de la universidad pública de la posdictadura (1984-2003), Analía Gerbaudo.

- Plotkin, Mariano Ben (2006) *La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en Argentina. Un estudio de las carreras de Psicología y Economía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Podlubne, Judith (2010) "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.
- Pousadela, Inés (2007) *Que se vayan todos*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Pucciarelli, Alfredo (2006) *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?*, Buenos Aires: S. XXI.
- . (2011) *Los años de Menem. La construcción del orden neoliberal*, Buenos Aires: S. XXI.
- Puigrós, Adriana (1990) *Sujetos, Disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Historia de la educación argentina, Tomo I, Buenos Aires: Galerna.
- . (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.
- Quattrocchi-Woison, Diana (2007) « Présentation », « Des relations internationales pas comme les autres. Argentine-Venezuela : les vases communicantes », en *L'Argentine après la débâcle. Itinéraire d'une recomposition inédite*. Paris : Michel Houdiard, pp. 11-38 ; 186-208.
- Rodríguez Usé, Javier (2011) "Modificaciones al anteproyecto de ley: el proceso de debate como instancia central en la redacción de la LSCA", en *Ley 26.522. Hacia un nuevo paradigma en comunicación audiovisual*. Buenos Aires: AFSCA - UNLZ, pp. 29-46.
- Rouquié, Alain (2007) "Préface", en *L'Argentine après la débâcle. Itinéraire d'une recomposition inédite*. Paris : Michel Houdiard, pp. 7-10.
- Sapiro, Gisèle (2000) « Entretien de Pierre Bourdieu avec Gisèle Sapiro », en *Pierre Bourdieu, sociologue*. Paris : Fayard, pp. 79-91.
- . (2011a) *La responsabilité de l'écrivain. Littérature, droit et morale en France (XIXe-XXe siècle)*. Paris : Seuil.
- . (2011b) « La responsabilité de l'écrivain doit-elle limiter ses droits ? Les étapes de la reconnaissance sociale de l'autonomie de la littérature en France (XIXe-XXe siècles) ». *Journées Internationales d'Étude 'Autonomie de la littérature et ethos démocratique*. 12-13 décembre. Observatoire du Livre et de l'écrit : Paris.
- Sarlo, Beatriz (1988) *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- . (1995) "Público, modernidad y vanguardia desde la perspectiva de la historia literaria y el análisis cultural", en *El oficio de investigador*, Rosario: Homo Sapiens, pp. 115-125.
- . (1996) "La duda y el pentimento", en *Punto de vista*, N° 56, pp. 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.
- . (2011) *La audacia y el cálculo. Kirchner 2003-2010*, Buenos Aires: Sudamericana.
- Sarlo, Beatriz y Altamirano, Carlos (1980) *Conceptos de sociología literaria*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- . (1983) *Literatura / Sociedad*, Buenos Aires: Hachette.
- Spiller, Roland (1988) "La cara de la identidad. Conversación con David Viñas", en *La novela argentina de los años 80*. Frankfurt: Verlag, 1991, pp. 315-329.
- Svampa, Maristella (2001) *Los que ganaron: la vida en los countries y barrios privados*, Buenos Aires: Biblos.
- . (2003a) *Entre la ruta y el barrio: la experiencia de las organizaciones piqueteras*, Buenos Aires: Biblos.
- . (2003b) "Movimientos sociales en la Argentina de hoy", en *Nuevos movimientos sociales y ONGs en la Argentina de la crisis*, Buenos Aires: CEDES. pp. 21-78.
- . (2005a) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires: Taurus.
- . (2005b) "Concebir una nueva democracia", en *Otra parte*, N°6, pp. 66-72.
- . (2010) "La disputa por el desarrollo: territorios, movimientos de carácter socio-ambiental y discursos dominantes", en *Escuela, conocimiento público y disputas de poder*, Rosario: Homo Sapiens, pp. 27-62.
- Tacetta, Natalia (2010) "Sentidos históricos y subjetividad en el cine argentino de la poscrisis", en *El río sin orillas*, N° 4, pp. 319-336.
- Williams, Raymond (1977) *Marxismo y literatura*, Barcelona: Península, 1980.
- Zizek, Slavoj (1999) *El acoso de las fantasías*, México: S. XXI.

Fantasías de intervención: literatura argentina y teoría literaria en las aulas de la universidad pública de la posdictadura (1984-2003), Analía Gerbaudo.

## Archivos

- Arpes, Marcela (2011a) "Entrevista personal". Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- . (2011b) Programas de las cátedras "Literatura argentina I" y "Literatura argentina II". Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- Bombini, Gustavo (2006) "Entrevista personal". Investigación Beca Posdoctoral-CONICET. CD-ROM.
- Camblong, Ana María (2009) "Entrevista personal". Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- Louis, Annick (2009) "Entrevista personal". Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- . (2011) "Entrevista personal". Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- Ludmer, Josefina (1985a) Clases del Seminario "Algunos problemas de Teoría Literaria". Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- . (1985b) Programa del Seminario "Algunos problemas de Teoría Literaria". Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- Montaldo, Graciela (2010) "Entrevista personal". Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- Sarlo, Beatriz (1984) Programa de la cátedra "Literatura argentina II". Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- . (2009) "Entrevista personal". Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- Viñas, David (1986) Clases de la cátedra "Literatura argentina I". Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- Zubieta, Ana María (2008) "Entrevista personal". Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.

---

<sup>i</sup> Este artículo no podría haberse escrito sin el apoyo y la asistencia de diferentes personas e instituciones. Obtener una *Bourse Postdoctorale Fernand Braudel* (Maison des Sciences de l'Homme - Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche - Centre National de la Recherche Scientifique - Union Européen) me permitió concursar una plaza en la Casa de la Argentina en París por al año académico 2011-2012. Su nutrida biblioteca, el diálogo con su directora, Alejandra Birgin, y frecuentes conversaciones con su bibliotecaria, Julia Bernardi, y con los residentes Federico Ariel y Gustavo Anduiza enriquecieron muchas de mis conjeturas, fortalecieron algunas posiciones así como la decisión de continuar con este tema de investigación que, según Jorge Panesi, concluirá junto con mi vida. Agradezco especialmente al CONICET y a la Universidad Nacional del Litoral el otorgarme la licencia que me permitió aceptar esta beca; a Beatriz Sarlo, Gustavo Bombini, Graciela Montaldo, Ana María Zubieta, Ana María Camblong, Claudia López, Annick Louis y Marcela Arpes, el don del tiempo y de valiosos materiales; a Sergio Chefec, Miguel Dalmaroni y Alberto Giordano, el entusiasmo y la confianza en mi trabajo.

<sup>ii</sup> Analía Gerbaudo es Magister en Didácticas específicas (Universidad Nacional del Litoral) y Doctora en Letras Modernas (Universidad Nacional de Córdoba). Profesora Titular con funciones en Teoría Literaria I y Didácticas de la Lengua y de la Literatura (Universidad Nacional del Litoral). Dirige la Maestría en Didácticas Específicas y el Doctorado en Humanidades (Universidad Nacional del Litoral). Investigadora del CONICET.

Analía Gerbaudo est Master en Didactiques Spécifiques (Université Nationale du Litoral) et Docteur en Lettres Modernes (Université Nationale de Córdoba). Professeur de Théorie de la littérature et Didactiques de la langue et la littérature (Université Nationale du Litoral). Directrice du Master en Didactiques Spécifiques et du Doctorat en Humanités (Université Nationale du Litoral). Chercheur au CONICET.

<sup>iii</sup> La estratégica decisión tomada por el Directorio del CONICET de atender a la variable regional al momento de adjudicar estipendios para Becas tanto como plazas para la Carrera de Investigador está en clara correlación con este estado de la cuestión. El planteo de Liño Baraño, Ministro de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, se conecta en varios puntos con los datos que recogemos en este trabajo y en otros (cf. 2006, 2011) sobre la enseñanza y la investigación en las áreas que nos incumben: "el 80 por ciento de nuestros investigadores están radicados en cuatro grandes ciudades y, entonces, tenemos problemas para financiar proyectos en provincias por falta de investigadores. Por todo esto, el directorio del CONICET interviene para reasignar becas de acuerdo con prioridades temáticas y geográficas" (Baraño, 2012). No obstante, sería necesario contemplar, por las mismas razones que esgrime el ministro, las historias institucionales: sus procesos de armado de líneas de investigación, la consolidación de tradiciones, etc.

<sup>iv</sup> Cuando hablo de "polémica" sigo a Jorge Panesi quien la distingue de la "discusión" (acotada a un espacio institucional y de carácter más bien endogámico) al inscribirla no sólo en la esfera pública sino al comprometer 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" (2003: 11-12).

<sup>v</sup> Derrida plantea 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 (el derecho se funda en leyes, es decir, en textos

interpretables y transformables, susceptibles de equívocos) pero sin reducirse a él, sin circunscribirse a la aplicación de un conjunto de normas y reglas que permitirían descansar “en la buena conciencia del deber 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” (2001a: 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, es decir, de advenimiento de lo inesperado (2001a: 310). Sólo porque su emergencia se dimensionaba como im-posible, un acontecimiento tiene carácter de tal.

<sup>vi</sup> “Corre el fin de la dictadura militar en Buenos Aires. Una banda de dramaturgos rabiosos pone toda su leche en veinte textos cortos. Los directores los toman, se suman los actores. ¿Cómo hacer lo que nunca se hizo? ¿Cómo convertir trescientas carillas carta en un acontecimiento político capaz de conmovirle las tripas al poder? Un par de meses después el público hace cola para sumarse, desde su lugar -el único que le da sentido- a aquel ya mítico Teatro Abierto. Han pasado veinte años. Termina el siglo. Tiempos de bochorno escéptico. De sueños en eclipse. Pocos géneros más devaluados y convalecientes que el teatro político. Se juntan unas pocas voluntades lúcidas con la intención solidaria de colaborar desde el arte con la búsqueda ineludible de las Abuelas de Plaza de Mayo” (Kartún, 2001: 8).

<sup>vii</sup> La evaluación de las consecuencias de estas acciones se incluye en la investigación en curso que parte del diagnóstico realizado sobre el nivel medio de enseñanza (cf. Gerbaudo, 2006, 2011).

<sup>viii</sup> Tomo el concepto “campo” de Pierre Bourdieu en diálogo con las observaciones de Federico Neiburg (2004), Mariano Ben Plotkin (2004, 2006), Gisèle Sapiro (2000) y Joseph Jurt (2004). Plotkin observa que Bourdieu “caracteriza a los campos como espacios de posiciones y combates por la posesión de un cierto capital simbólico definido internamente” (2006: 14). Y agrega: “en contextos periféricos [...] el concepto de autonomía (central para la definición de los campos) se vuelve más borroso que en el caso de Francia, espacio social y cultural para el cual Bourdieu construyó su análisis” (14). A la luz de las discusiones actuales sobre la autonomía de la literatura y las leyes del campo literario (Ludmer, 2010; Sapiro, 2011a, 2011b; Bud, 2011; Boltanski, 2011), las crisis mundiales que afectaron en todas sus estructuras a los países que producen las teorías que utilizamos, la discusión sobre ensambles teóricos sólo aparentemente incompatibles (cf. Pinto, 2004) y los conceptos “apropiación”, “herencia” (Derrida, 2001b) y “uso” (Laugier, 2009) que promueven la creatividad teórica e investigativa atenta a los contextos de re-invencción, realizo estos cruces disciplinares y teóricos, necesarios para desarrollar el problema planteado por la investigación (más allá de las hipótesis, decido también correr este riesgo).

<sup>ix</sup> Cuando hablo de “fantasías” no las circunscribo a “un escenario fantástico que opaca el horror real” de una situación (Zizek, 1999: 15). Por el contrario, en ellas se sostiene el “sentido de realidad” (de otro modo, se favorecería una percepción tendiente a asociar la realidad a una pesadilla, a un resto que, lejos de una “mera fantasía”, sería “*lo que queda de la realidad cuando ésta pierde su apoyo en la fantasía*” [31]) para movilizar acciones orientadas a la reorganización del entramado sociocultural, es decir, para tratar de generar “intervenciones”.

<sup>x</sup> Si bien en la Facultad de Filosofía y Letras no he hallado copia de este programa, pude reconstruir las operaciones a partir de dos registros: el testimonio de alumnos que cursaron la materia ese año (cf. Louis, 2011) y las desgrabaciones de las clases distribuidas por la Librería Editorial Tekné (cf. Viñas, 1986).

<sup>xi</sup> Cito completo el pasaje con la incisiva interpelación de Feinmann: “La historia que narra *La otra Juvenilia* es ‘otra’ porque la de una anterior ya fue narrada. La narró un señor muy importante de una generación muy importante -llamada ‘del 80’- y fue uno de los clásicos no sólo de la colección ‘Robin Hood’ sino de la enseñanza argentina. El libro es *Juvenilia* y su autor Miguel Cané. Todos nos hemos educado leyendo ese libro. O, si se prefiere, ese libro ha sido parte de la educación de todos los argentinos que hicimos el bachillerato. Es algo tan establecido que tal vez suene ridículo o blasfemo preguntarse por qué. Todos los bienpensantes de Argentina solemos pensar que fue una aberración pedagógica que el primer peronismo incluyera las memorias de Eva Perón como lectura escolar obligatoria. Nadie pareciera preguntarse por qué hemos tenido que leer (bajo todos los gobiernos de este país, obligatoriamente) las livianas travesuras de las aristocracias dirigentes durante los doce y los diecisiete años en ese colegio que fundó Bartolomé Mitre en el siglo XIX” (2008: I-II).

<sup>xii</sup> En las investigaciones y en las prácticas pedagógicas actuales de Alberto Giordano (2011), Sandra Contreras (2011), Miguel Dalmaroni (2004, 2005, 2006), Judith Podlubne (2010), entre otros, se advierten las huellas de las posiciones teóricas, metodológicas y literarias de Sarlo y del grupo *Punto de vista*. Son casos que no voy a abordar en este artículo por razones de extensión. No obstante, los materiales que cito presentan marcas ostensibles de esa influencia.

<sup>xiii</sup> Creo, junto a Gary Fenstermacher, que hay “buena enseñanza” toda vez que, para empezar, un docente puede justificar, tanto desde el plano teórico como epistemológico, por qué es importante que sus alumnos “conozcan, crean o entiendan” los contenidos que selecciona. Se advertirá que la carga ideológica de cada verbo varía y actualiza, cada vez, distintas representaciones de la práctica en un arco que va de la transferencia de conocimientos a la militancia pasando por la comprensión. El concepto de “buena práctica” enlaza a Fenstermacher con Gilles Deleuze para hacer lugar al análisis de cada decisión a partir del cuerpo de quien la toma. Insistencia deliberada dado el carácter del objeto en cuestión. 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: 362) 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 commensurabilidad que habilite a establecer si es mejor enseñar literatura desde los



estudios culturales o desde la deconstrucción. Hay en cada caso un docente (experto o intelectual, profesional o hacedor de un oficio, según también cómo se posiciona) que elige y que fundamenta sus decisiones, pero sin obliterar no sólo lo teórico o lo epistemológico, sino también su historia, su ideología y su subjetividad. Se entenderá que desde esta perspectiva se considera un obstáculo naturalizar una perspectiva teórica como la perspectiva de un campo disciplinar (cuando se habla de “obstáculo epistemológico” se remite a toda forma de saber-cristalizado que genera inercias que dificultan el cuestionamiento reflexivo de un estado de conocimiento sobre, en este caso, la literatura [Bachelard, 1948; Camilloni, 1997]).

<sup>xiv</sup> Una anécdota para ejemplificar: luego de una práctica de lectura de poesía y de narrativa catalogable como una “alternativa pedagógica” (Puiggrós 1990: 14-27) en una escuela media de nuestra ciudad en el último año del secundario (el profesor arma un Taller en el que se lee literatura apelando a las mínimas categorías teóricas necesarias para potenciar las reflexiones), los estudiantes le preguntan al docente “por qué no les da clases de lengua” ya que en esas horas “siempre hacen lo mismo”.

<sup>xv</sup> Reconstruyo brevemente cómo se gestaron estas investigaciones a los fines de mostrar su enlace con problemas del presente: hacia el año 2001 presenté como Tesis de Maestría en Didácticas específicas (FHUC-UNL) un estudio de las articulaciones y de las incongruencias entre lo que los *Contenidos Básicos Comunes (CBC)* proponen para el área de literatura, lo que acontece en el campo de la Teoría Literaria, lo que resuelven las propuestas editoriales de mayor circulación entre 1997 y 1999 en escuelas públicas de la Provincia de Santa Fe y lo que en diferentes materiales elaborados desde el Ministerio de Educación de la Nación se sostiene en torno de la enseñanza de la literatura para EGB3 (léase Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad, Recomendaciones metodológicas para la enseñanza, cursos desarrollados a nivel nacional, revistas educativas de circulación gratuita y videos). Si bien la Tesis destaca el lugar del docente como “autor del currículum”, propone distintas “aulas de literatura” y da cuenta de los malentendidos generados por los *CBC* y por varias propuestas editoriales, la circulación de estos resultados revela la insuficiencia del breve panorama teórico presentado a modo de divulgación si lo que se pretende es contribuir a descolocar los “obstáculos epistemológicos” incrustados en las representaciones respecto de lo enseñable en un aula de literatura. Visto esto, emprendí una investigación sobre las importaciones teóricas realizadas entre 1960 y 1970 desde los espacios universitarios de formación de profesores en letras. No incluí lo que acontece en las cátedras de “Didáctica de la literatura”, “Prácticas de la enseñanza” o denominaciones similares sino en las otras que modelan formas que densifican o que fracturan la relación entre teoría literaria y lectura. La investigación se centró en los pasajes producidos desde “Literatura argentina”, “Literatura latinoamericana” e “Introducción a los estudios literarios” en las carreras de profesorado en letras de dos universidades argentinas, claves por su lugar en el diseño de la agenda de la crítica por aquellos años: la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional del Litoral. Recorté el período 1960-1970 dado que comprende un tiempo en el que se desataron polémicas y discusiones cuya interrupción por el ongiato marcará las posteriores, las sostenidas y evitadas durante la otra dictadura, la del 76, e incluso las que se retoman o se revisan sólo parcialmente con la apertura democrática del 83 (trabajo realizado como Becaria Posdoctoral del CONICET). En continuidad con esa investigación, si bien centrándome en la poesía, retomo otro obstáculo epistemológico instalado en las aulas de nivel medio en el que nuevamente cumple un papel central la relación con las teorías y la crítica literarias. Puntualmente: las razones por las cuales en las aulas de literatura del secundario se decide leer los autores de “la zona” están determinadas, en muchos casos, por el “regionalismo” cruzado por traducciones teóricas del modelo lingüístico como marco excluyente. Buscaba reactivar el tema de los múltiples lugares posibles desde los cuales leer literatura, y más concretamente, poesía. Y cuando digo *lugar* hago referencia a sitio teórico, a un espacio que permita fundar las decisiones sobre la base de argumentos que puedan sostenerse contrastando la fertilidad o la debilidad epistemológica del enfoque elegido respecto de otros. Precisar desde qué teorías se ha leído poesía y/o se ha enseñado a leer poesía en diferentes coyunturas sociohistóricas desde distintas instituciones de la provincia de Santa Fe, determinar qué autorizan y que vedan esos enfoques (autores; temas; formas de leer y de escribir sobre la literatura con los supuestos epistemológicos, teóricos, cognitivos, políticos, éticos y axiológicos implicados) y mostrar la importancia de discutir estos problemas es lo que aquella investigación pretendía. Modo oblicuo de preguntar si hay lugar para la literatura, y concretamente para la poesía, en la educación formal (incluyendo Universidad y escuela media). Y si hay lugar, para qué poesía, es decir, para qué literatura (esta última parte del trabajo fue realizada como Investigadora Asistente del CONICET con el subsidio de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, PICTO Jóvenes Investigadores, 2007-2010).

<sup>xvi</sup> Cuando hablo de “teoría literaria” no lo hago en el sentido científicista consolidado a inicios del siglo XX con los estudios de Vladimir Propp, los estructuralistas franceses y la universidad norteamericana, sino que incluyo las diferentes teorizaciones sobre la literatura como inscripción cultural, experiencia, forma de lo irrecible, como acontecimiento, es decir, remito a los enfoques de Michel Foucault, Antonio Gramsci, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Jacques Derrida, Mijail Bajtin, Pierre Bourdieu, Judith Butler, entre otros.

<sup>xvii</sup> A esto se refiere Jacques Derrida cuando afirma “Il n’y a pas de hors texte” (1967: 228), o cuando años más tarde retorna desde otro ángulo a la misma hipótesis al sostener que “Il n’y a que des contextes”, “il n’existe rien hors contexte” (1990: 282): no se niega la existencia del mundo ni se afirma que “la realidad es discursiva” (como suele leerse en cierta mala vulgata) sino que se pone a la vista que los hechos del mundo a los que tenemos acceso tienen los filtros de la lengua y del enunciadore que los dice y que, por ese acto, los construye, abriendo la posibilidad de archivo y de memoria.