2.5 Enseñanzas de la literatura

ANALÍA GERBAUDO

Descripción del campo

El título de este capítulo juega con una ambivalencia: alude tanto a lo que la literatura enseña como a las prácticas empeñadas en transferirla mientras remite a las disciplinas que se han ocupado de una y otra cuestión. Si bien la primera no se abordará aquí, no obstante se la menciona dada la potencia de sus reverberaciones: «¿Para qué existe el arte? ¿A quién le hace falta? ¿Hay alguien a quien le haga falta?» se preguntaba el cineasta Andrei Tarkovsky (59) mientras se apresuraba en distinguirlo pero también en conectarlo con la ciencia: «El arte y la ciencia son formas de apropiarse del mundo» (60), indicaba. La frase importa porque anuda los tipos de asedio de los objetos que aquí se ensaya: este capítulo vuelve sobre los empeños de lxs investigadorxs en analizar y en contribuir a mejorar cómo se enseña esa forma del arte que llamamos «literatura».

Hasta aquí pareciera que podemos dar cuenta de dominios delimitados: literatura, ciencia. No obstante, apenas avancemos un poco, nos toparemos con textos en zonas de borde que no solo hacen caer juntos más de un dominio sino que también muestran las intersecciones entre objetos que, por exceso de prurito positivista, se han querido más diferenciados de lo que en verdad están. Cuando Eduardo Rinesi afirma, a propósito de la escritura de Jean–Jacques Rousseau, que estaríamos ante «grandes dificultades si nos propusiéramos repartirnos» (2009:177) qué corresponde a la literatura y qué a la teoría política, ratifica la potencia de la definición de Jacques Derrida respecto de la participación de los textos en más de un género sin pertenecer con exclusividad a ninguno (cf. Derrida, 1980:266). Como Derrida, Rinesi no pretende borrar las «leyes de los géneros». Sin embargo, al igual que Derrida, advierte que hay algo de «locura» en la ley y algo de arbitrariedad en sus demarcaciones que, cuando no advertidxs de su porosidad, puede inducirnos a neutralizar lo que esa «contaminación» propiciaba. Su ejemplo es revelador. Rinesi envía al capítulo IX del *Ensayo sobre el origen de las lenguas* para llamar la atención sobre la «micro–escena perfectamente ficcional» que Rousseau introduce «en medio de una argumentación teórica sobre el origen de las sociedades y de las lenguas»: «nos cuenta un cuento», resalta. Y agrega: «eso es, por supuesto, literatura pura, pero una literatura

que habita y alimenta la teoría y que es inseparable de la misma» (177). Su posición se inscribe en una enorme biblioteca que va hacia la literatura (y al arte en general) por su posibilidad de crear un mundo dentro del mundo. Una creación que, de cualquier modo, no deja de interrogarlo: frente a la conservadora y pretenciosa actitud que aspira a captar «las cosas como son», la literatura interpela desde una asunción cuya fuerza radica en no pretender ostentar «la» verdad sobre aquello que, sin embargo, insinúa. Que —como se sabe— uno de los textos más deslumbrantes de la filosofía del siglo XX, esto es, *Las palabras y las cosas* de Michel Foucault, declare haber surgido de un relato de Jorge Luis Borges no es sino un ejemplo más de una lista interminable de estos entreveros.

Si bien no es esta la dirección en la que irá este capítulo, es decir, no se profundizará en lo que la literatura nos enseña (forma indirecta de volver sobre lo que puede [cf. Dalmaroni y Gerbaudo, 2012:954] o sobre lo que se fantasea que puede [recordemos que para Derrida la literatura era el único discurso que tendría la capacidad de «decirlo todo» [1989: 38]), traer esta cuestión ayuda a entender buena parte de las perspectivas de las que sí nos ocuparemos mientras describimos algunas de las líneas de investigación actuales sobre su enseñanza. En lo que sigue, la fórmula derridiana para hablar de la diseminación se impondrá: «más de un» modo de plantear los problemas, de fabricar nuestros objetos y de ensayar resoluciones y/o vías de exploración.

Se privilegia aquí la caracterización de planteos tramitados desde un espacio que horada y a la vez requiere la distinción entre la dimensión transnacional (Sapiro, 2013) y local (Martínez, 2013): conflictiva dialéctica sin síntesis (cf. Didi–Huberman, 2016) que ratifica el espesor de los problemas, las múltiples aristas desde las que pueden abordarse y la importancia estratégica de una producción atenta a nuestros «rasgos y contornos» (de Alba, 2004) específicos sin por ello redundar en «nacionalismos metodológicos» (Wimmer y Schiller, 2003). Algo que Gustavo Bombini entrevió por 1992: «si bien es posible retomar algunas líneas de análisis del contexto internacional, será, a la vez, necesario construir categorías que permitan abordar las particularidades locales» (1992:13), observaba al repasar las varias formas de hacer caer juntos los dos términos que estaban en el título de su libro *Literatura y educación* (cadencias cambiantes según tiempos y espacios con configuraciones singulares a las que también cabe atender: se trata de una antología marcada por la heterogeneidad de puntos de vista e inspirada en la publicación de las discusiones sostenidas en Cerisy–la–Sale del 22 al 29 de julio de 1969 [cf. Doubrovsky y Todorov, 1971]). Reponer esta toma de posición importa: quien estaba introduciendo una selección de textos de autorxs de circulación transnacional que presentaban muy contrapuestas posiciones

alrededor del asunto también estimulaba un tipo de producción cuyo alcance es crucial advertir. Si bien producimos desde una lengua semiperiférica (Heilbron, 2020) y desde una posición marginal en el circuito internacional de las ideas (es decir, si bien tenemos pocas chances de que nuestros «espigones» teóricos se conviertan alguna vez en categorías de circulación transnacional [cf. Gerbaudo, 2022a; 2023]), tenemos altas posibilidades de incidir en la transformación de aquello que creemos necesario mejorar alrededor de la enseñanza de literatura en nuestro país, cualquiera sea el nivel educativo en que nos desempeñemos. En ese proceso, la investigación sobre la enseñanza de la literatura cumple un rol decisivo. Hay una insistencia de Daniel Link no suficientemente escuchada aún: sus intentos de configurar «una ciencia de lo singular», su constante producción de materiales que, sostenidos en la investigación, apuntan a destinatarixs diversxs y su interpelación a romper con las inercias en pos de zafarnos de la lógica de la «repetición» para poder hacer lugar a «teorías nuevas» (2022) son inescindibles de una persistente preocupación por la transferencia. «La clase es el lugar de todos los intercambios», señalaba en 1994 (16). Las investigaciones alrededor de clases y otros lugares de transferencia son los objetos sobre los que discurre este capítulo.

Para volverlo plausible, por un lado, se parte, sin repetirlos, de los resultados descriptos en «Literatura y enseñanza» (cf. 2009). Por el otro, se avanza respecto de lo que sucedió en esta zona de investigación entre 2009 y 2022, haciendo foco en los riesgos y en la potencia heurística de trabajos realizados durante este período. Tres preguntas orientan nuestra lectura (si bien se le dará un tratamiento exhaustivo solo a la primera, se las enuncia ya que son las que planteamos en todos nuestros cursos de metodologías de la investigación): 1) ¿qué implica llevar adelante una investigación recortada desde el campo frente a otra recortada desde el caso (riesgos, tipo de trabajo, modos de construcción de datos, límites y potencia heurística)?; 2) ¿cómo operan las teorías desde las que se fabrica el objeto de investigación (dicho en otros términos: ¿a qué se atiende y qué se deja de lado al pensar desde una determinada posición?); 3) ¿cómo funciona la escritura en la definición del problema del que la investigación se ocupa? (¿qué se explicita junto con los resultados?, ¿qué lugar se hace al trabajo reflexivo sobre el error y las decisiones tomadas en la construcción de los datos?, ¿cómo se ubica quien escribe? —pensemos en un arco imaginario cuyos dos extremos sean el semblante de neutralidad y el activismo)?

Empecemos por señalar que entre 2009 y 2023 ha habido un cambio en el subcampo alrededor de la enseñanza de la literatura: como bien señaló Miguel Dalmaroni, pesaba entonces, «por lo menos en la Argentina, la reserva intelectual de algunos circuitos hegemónicos de la crítica universitaria»

(2009:11). Afortunadamente asistimos, en la actualidad, a la diseminación de esta perspectiva resuelta desde variadas articulaciones teóricas y metodológicas. Solo el repaso de algunos trabajos de investigación realizados desde entonces alrededor de la enseñanza de las letras en la Universidad argentina y en institutos de formación superior pone en evidencia este cambio de colocación (Panesi, 2009; Funes, 2009, 2011; Vitagliano, 2011, 2015; Szurmuk y Mckee Irwin, 2011; Louis y Gerbaudo, 2011; Fernández Bravo, 2012; Domínguez y Fernández Bravo, 2015; Ingaramo, 2012a, 2012b; Cuesta, 2011, 2019; Laera *et al*., 2012; Romano, 2012; Schvartzman, 2012; Dalmaroni, 2013, 2023; Parchuc, 2013, 2014, 2020; Podlubne, 2013; Podlubne y Prieto, 2014; Giordano, 2017, 2019, 2020a, 2020b; Nieto, 2020; Avaro, 2015; Louis, 2015; Gastaldello, 2015; Lacalle y Riva, 2014a, 2014b, 2015; Lacalle y Migliore, 2015, 2016; Wolff, 2016; Gerbaudo, 2016; Labeur, 2017; Bogado y Lacalle, 2017, 2018; Bogado, Lacalle y Vilar, 2019; Crespi, 2016, 2018a, 2018b, 2020; Santucci, 2015, 2018; Link, 2017, 2022, 2023; Surghi, 2017; Bustelo, 2017; Romano, 2017; Sozzi, 2018; Manzoni, 2018; Fernández Cobo, 2016, 2018, 2022a, 2022b; Santomero y Ramírez, 2020; Garayalde, 2019; Maradei, 2020, 2022; Gasel, 2020, 2021; Ventura, 2020; Arnés, 2020; Gómez y Prado, 2020; Prieto, 2020, 2021; Campuzano, 2021; Hirschfeld, 2021a, 2021b; Mitelman y Ortiz, 2021; Santomero, 2021; Breganni, 2021, 2022; Fumis, 2021; Berezagá y Forchino, 2021; Prósperi, 2021, 2022, 2023; Ximenes, 2021, 2023; Saítta, 2022; Croce, 2018, 2021, 2022; García e Indri, 2021; Indri, 2022a; Scotto, 2021, 2022; Ciordia, 2022a, 2022b; Bentivegna, 2022; Charaf *et al*., 2022; Quereilhac, 2022; Grossi, 2022; Grossi y Cherep, 2023; Canala, Dumont y Gerbaudo, 2022; Bollig, García y Gerbaudo, 2022; García, 2022; Gauna, 2022; Torres, 2022; Antelo, 2022; Ichaso, 2022; Villalonga, 2022; Canala, 2023; Ramírez, 2023). Como se puede comprobar, el mero listado ya es abrumador y expresa una sintomática productividad: junto a estos, proliferaron investigaciones sobre lo que se hace y lo que se puede (también sobre lo que no) mientras se enseña literatura en diferentes espacios y niveles educativos. Para ordenar provisoriamente los inicios de un recuento que siempre será de muy largo aliento, se seleccionan algunas que permiten responder, a partir de producciones concretas, a las preguntas ya enunciadas (en particular, a la primera de las tres).

Empiezo por un estudio de caso. «Lectores y lecturas en el ámbito de la educación de Salta» es el título del proyecto de investigación llevado adelante por Patricia Bustamante, Lorena Camponovo, Sonia Hidalgo Rosas y Patricia Rodríguez desde el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta entre 2008 y 2011 con el objeto de describir tanto las prácticas como las repercusiones didácticas del Plan Provincial «Abriendo mundos… Salta lee y escribe» auspiciado por el Ministerio de Educación de esa provincia entre agosto de 2004 y mayo de 2008. El resultado, plasmado

en *Conjeturas. Acerca de lectura, lectores y literatura*, da cuenta del tipo de investigación que, en una tipología rudimentaria pero ejemplificadora, caracterizamos como «narración de prácticas propias» (cf. Dalmaroni, 2009). Más específicamente, se trata de una narración que sí dio lugar a una investigación que incluyó el autosocioanálisis (Bourdieu, 2004) como elemento clave de la organización del material (decíamos entonces que no toda narración de prácticas propias hace lugar ni surge de una investigación, es decir, no toda narración se deriva de un análisis sistemático de lo realizado que, en cualquier caso, siempre obedece a una fantasía de nano–intervención [cf. Gerbaudo, 2016] ligada a transformar y/o a incidir en un estado de las cosas).

Los resultados alcanzados a partir de este estudio de caso comprenden diferentes niveles de la enseñanza, desde el primario hasta el superior. Se verifican resonancias bourdieusianas, en especial cuando se vuelve sobre los *habitus*, las trayectorias bio–gráficas (con más de una «estación» [la metáfora es de Carlos Altamirano, 2019] en términos de acumulación de capitales culturales, simbólicos y sociales) y la fabricación social del gusto. Estos puntos atraviesan los análisis: si el equipo infiere que, para contribuir a erosionar los «obstáculos ideológicos y epistemológicos» (cf. Gerbaudo, 2011) detectados en diferentes espacios de formación con formadorxs es necesaria una apuesta estatal sostenida en el tiempo es porque, como Bourdieu, se apartan de los determinismos–deterministas pero no sin advertir que las «trayectorias personales y profesionales impactan en las decisiones didácticas» (Rodríguez, 2012:153).

Entre los resultados se destaca la interrogación de «las miradas deficitarias sobre la lectura y los lectores» (Bustamante, Latronche y Rodríguez, 2012:37) sin rozar ninguna forma del optimismo idealizador. Para ello parten de un análisis cruzado de autobiografías de lxs docentes junto a comentarios al momento de movilizar lecturas y escrituras: la vigilancia respecto de los procedimientos de legitimación y deslegitimación construidos tanto por el canon literario escolar como por morales y variopintos obstáculos ideológicos atraviesa el libro. Las autoras prestan especial atención a cómo la construcción de qué se entiende por literatura está condicionada por estos obstáculos sobre los que se requiere un trabajo de conversación sostenido en el tiempo y en varios niveles si se pretende descristalizarlos. «¿Qué espacios se vulneran para este lector en torno a sus representaciones de literatura?» (2012:138) se pregunta Patricia Rodríguez cuando repasa las notas de terreno que vuelven sobre un docente decepcionado ante un texto sin «final feliz» entendiendo por tal cosa el rechazo provocado por la resolución de una historia de amor más allá del modelo heteronormativo; otras notas versan sobre los cuestionamientos de los textos sin moraleja y la preferencia por los que presentan «estructuras simples (introducción, nudo, desenlace; orden temporal riguroso;

personajes estereotipados, etc.) y temas edulcorados exentos de todo tipo de conflictos» (142). Rodríguez observa la circunscripción de la literatura a un espacio «acorralado» desde el que se «cierran caminos a los lectores» mientras problematiza sus supuestos: «una formación lectora vinculada a la concepción de que el sentido está en el texto, es único y, además, quien lo legitima es el docente» pone de manifiesto el trabajo que resta por hacer para «evitar clausuras en el camino de formación literaria» (146).

En el prólogo a este libro, Gustavo Bombini resalta una decisión: se eligió correr los riesgos de ir más allá de los saberes específicos acumulados en la formación profesional de las investigadoras, para apelar a saberes de otras disciplinas cuando fue necesario complejizar las respuestas dadas a las preguntas. Ponerlo en valor es necesario dados los prejuicios que aún hoy afloran ante estas articulaciones que no reposan ni en las meras tecniquerías ni en las soluciones de juguete (2012a:9).

Hay dos estudios de caso que hacen serie con la investigación de Bustamante y su equipo, dado el tipo de problemas abordados. Uno es el enmarcado en la tesis doctoral llevada adelante por Carla Indri y defendida en 2022 en la Universidad Nacional de Tucumán.

Así como la escala elegida por Bustamante se recortó sobre la provincia de Salta, Indri hizo lo propio con Tucumán. Lo que analizó se anticipa con claridad en la formulación del título: «La literatura como herramienta en la configuración de estrategias de inclusión socioeducativa. Un estudio sobre las prácticas de enseñanza de literatura en las aulas de 5to. y 6to. año de escuelas primarias urbanas de Tucumán». Centrada sobre el segundo ciclo de la educación primaria, sobre el que encontró menor cantidad de investigaciones, Indri partió de una aclaración metodológica que es importante reponer: «El proceso de investigación no se encuentra sometido a la verificación de hipótesis previas sino que los objetivos son los que orientan el estudio» (2022b:70). En la instancia de defensa esa toma de posición se reforzó: el énfasis en que fueron sus «preguntas» (2022c) las que guiaron el trabajo contribuye a discutir la tendencia a evaluar investigaciones que no participan del «campo clásico» (Dalmaroni, 2009) según principios, parámetros y regularidades de este último (dicho en otros términos: no todo proyecto de investigación requiere incluir hipótesis —complejo formularlas cuando no se sabe qué se va a encontrar en los territorios a explorar, en las poblaciones a estudiar— aunque, en este caso, es necesario que se especifiquen las preguntas, los problemas y los objetivos que guían el análisis).

La pregunta central que orientó la investigación giró alrededor de las decisiones didácticas tomadas en las aulas de literatura observadas desde una imbricación de planos que las trascienden. Así la inquietud inicial alrededor de las prácticas que favorecen u obstaculizan la formación de lectorxs

articuló diferentes niveles de análisis: el aula de literatura propiamente dicha (descripta desde dimensiones didácticas entre las que se cuentan la construcción vincular y una especial atención al manejo del lenguaje) se describió según los rasgos y contornos de cada institución (proyectos de la escuela, organización y proyectos departamentales, características y uso de la biblioteca, administración del tiempo de clase).

Esta investigación, tributaria de los conceptos «hospitalidad» (Derrida) y «amorosidad» (Skliar), deja entrever cuándo «el saber y las lecturas» de lxs maestrxs «obstaculiza la construcción de sentidos por parte de los alumnos y de las alumnas» (188). Importan especialmente las observaciones sobre: 1) las prácticas que acercan al docente a la «figura del pastor que guía a sus alumnos hacia interpretaciones y sentidos «correctos» esquivando «cualquier imprevisto que pueda surgir» (2022b:156); 2) la fuerte presencia de consignas deteccionistas y aplicacionistas; 3) la interposición de representaciones cristalizadas de infancia y literatura. Es decir, Indri no minimiza lo que el enquistamiento de estos obstáculos ideológicos y epistemológicos provocan al momento de discutir y/o de imaginar decisiones didácticas hospitalarias (los puntos de conexión con el diagnóstico trazado diez años antes en Salta por Bustamante y su equipo son notables).

Otro estudio de caso que hace serie con las investigaciones de Bustamante y de Indri es el llevado adelante por Mila Cañón y Carola Hermida desde el proyecto «La relación de las políticas públicas de distribución de libros literarios con las prácticas de lectura en la Escuela Primaria. El caso del Operativo Nacional de Entrega de Libros (2011–2012) y el Programa para el Acompañamiento y la Mejora Escolar (2012) en tres escuelas de la ciudad de Mar del Plata». Un proyecto financiado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y animado por el objetivo de describir esos programas estatales y sus efectos en tres escuelas primarias de esa ciudad de la provincia de Buenos Aires.

Los resultados de ese trabajo se plasmaron en *Libros que importan. La literatura para niños en la Educación Primaria* (Cañón *et al*., 2016). Una publicación que incluye un capítulo de Lorena Camponovo y Martina Fittipaldi en el que se vuelve sobre algunas conclusiones derivadas de «la escucha y análisis» de las «voces» de lxs docentes que participaron de la experiencia ya descripta en Salta (2016:142). Escucha es una palabra que importa. No es necesario que nos lo ratifique Francine Cicurel (2021) desde Francia aunque sí es atendible en términos de reclamo compartido y de síntoma: lo señaló el equipo salteño hace una década, lo reafirmó el equipo marplatense unos años después y lo subraya la investigación de Indri (como se verá más adelante, esta cuestión también aparece en los trabajos de Carolina Cuesta [2011], Romina Colussi y Paula Labeur [2012:59] y Martín Prieto [2020]). Es

decir, estamos ante estudios de caso que patentizan la necesidad de poner el eje en la formación de formadorxs si se quiere transformar un estado de las cosas con el que no se está conforme. Una intervención que, no solo para sortear la trampa de la cruzada heroica, se tramita junto a otrxs.

Entre las investigaciones de caso ligadas a espacios de formación de formadorxs se inscribe la que lideró Gustavo Bombini desde el marco de un proyecto financiado por la Universidad de Buenos Aires e iniciado en 2008. Las decisiones tomadas en la cátedra Didáctica especial y Prácticas de la enseñanza en Letras fueron sometidas a un análisis sistemático mientras se escudriñaba un momento de pasaje en la trayectoria de lxs estudiantes del profesorado en Letras de esa Universidad pública. Lxs investigadorxs atendieron al momento de la formación en el que los capitales culturales y específicos acumulados se reorganizan en función de ayudar a aprender a otrxs: «ya no se trata de «saber para rendir examen», o de «saber para mi propio regocijo» sino de «saber para transmitir a otros» (Bombini, 2012b:5). Bombini observa que «este cambio de sentido en la relación con el saber» constituye una «metamorfosis compleja» que, además de interpelar a lxs estudiantes, suele generar cierta «zozobra» (5). Con marcas de su formación junto a Josefina Ludmer (cf. 1985) y Maite Alvarado (cf. 1990, 1994), problematiza la relación entre «producción de escritura» y «producción de las prácticas docentes» (6): «planificaciones generales, planes de clase día a día, apuntes personales, informes de la práctica, materiales didácticos preparados especialmente proponían un cierto recorrido personal por la escritura que habría de interpelar de diversos modos a los practicantes» (6). Junto a Mónica Bibbó, Romina Colussi, Mirta Fernández, Paula Labeur, Claudia López y Sabrina Martín, recoge en qué consisten esas diversas interpelaciones. Se trata de un trabajo colectivo que no esquiva ni minimiza los efectos de cierta desorientación institucional tangible en un desentenderse del perfil profesional de la formación y de la salida laboral mayoritaria. Se hace foco en dos tipos de texto sobre las prácticas que se inscriben en una nueva configuración sobre la imaginación didáctica: cooperar en esta «metamorfosis» profesional fomentando autosocioanálisis desde el registro del «guion conjetural» (Bombini, 2004) y desde el «autoinforme»; es esa la operación que el equipo examina con la mira puesta en sus repercusiones, incluidas las resistencias. El registro de propuestas de cátedra que conducen, por ejemplo, a «cierto enojo generalizado» (López, 2012:19), no se detiene en esta mera detección sino que se lee en relación con las dominantes de la formación ofrecida en la carrera, no sin hacer lugar a la evocación de figuras míticas propulsoras del «sabotaje y la irreverencia» (25).

Las resistencias a la propuesta de la cátedra pueden asociarse al resabio que, por la misma época, Miguel Dalmaroni detectaba respecto de la investigación sobre la enseñanza de la literatura (2009:11). Fernández y Bombini

observan que lxs estudiantes que llegan a la materia deben realizar una «operación de construcción identitaria particular» dada la predominante desvalorización del «ser profesor» en los tramos previos del trayecto de formación: «meta relativamente desvalorizada en términos de prestigio intelectual» frente a la licenciatura que «postula la existencia de un investigador en ciernes, un futuro miembro de la propia comunidad académica» (32). De este modo, «imaginarse la literatura como objeto de lectura en un aula de secundaria o en un taller propone un desafío nuevo, inesperado e imprevisto a lo largo de la formación en Letras» (32). Para favorecer los procesos de autosocioanálisis de lxs estudiantes, el equipo apela a las biografías lectoras a los efectos de «solicitar» (en el sentido derridiano de hacer temblar los fundamentos de una práctica) el canon legitimado desde el campo académico (34–35). Reconocer el lugar iniciático que en muchas trayectorias lectoras han tenido los textos deslegitimados es el primer paso de una operación que busca contribuir a desmontar la dicotomía buenas/malas lecturas dados los efectos excluyentes que esta polarización disyuntiva puede arrastrar al momento de intervenir en las escuelas: «su efecto podría sentirse en las aulas de la escuela media donde los alumnos de nuestros alumnos (...) difícilmente podrán ser dueños de una actitud crítica que les permita fundamentar su preferencia por *Harry Potter* una vez que su profesora lo criticó severamente», señalan Bombini y Fernández (42) a propósito de un comentario de una escena de aula. Por su parte, Romina Colussi y Paula Labeur reponen trabajos que evidencian cómo el «saber escolar» hace tambalear «la organización del saber disciplinar» (52). Saberes que, necesariamente, debieron ser «recontextualizados y puestos al servicio de esas prácticas» (57) llevadas adelante por lxs estudiantes en las escuelas. Así, el «planeta escuela» indujo a revisar la relación con lo aprendido a partir de lo enseñado hasta ahí en el «planeta Puan» (sinécdoque frecuente usada para nombrar a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires tomando como referencia la calle donde se emplaza desde hace ya varios años): «desde nuevos desafíos o nuevos formatos, ese conocimiento es revitalizado y puesto al servicio de nuevos sujetos que lo interpelan desde otras lógicas, tan estrictas como las que rigieron desde su formación profesional» (58). Como Link (2009), Colussi y Labeur ponen en valor la imaginación que permite reinventar lo aprendido en la formación académica para ayudar a tramitar la formación escolar de otrxs a quien es necesario escuchar. Esa posición contribuye a redefinir el trabajo de «educar» que, más que la «acumulación de unos saberes y de unas destrezas», se piensa como «una instancia capaz de generar las condiciones necesarias que permitan llegar a ser un pensador autónomo capaz de problematizar el conocimiento y de percibir las prácticas convencionales como lo que son» (59).

Estamos hablando de lo que sucede en la carrera de letras de la UBA. Un caso que algunos estudios de campo en curso intersectan con lo acontecido en otros polos en diferentes recortes temporales. Un caso que, por tratarse de un polo central, se ha confundido, en más de una ocasión, con el campo. Prevenidxs respecto de ese sesgo, es oportuno reponer las preguntas que, a partir del caso, solicitan lo que acontece en todas las carreras de letras de Argentina, tanto en universidades como en institutos ya que, como bien sentencian Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, «un caso particular, bien construido, deja de ser particular» (1992:57). Como en las investigaciones de Bustamante e Indri, hay un paso a la teorización que, también aquí, es oportuno, al menos, mencionar. En esta oportunidad, ese paso se produce cuando trastabillan las representaciones que estudiantes y profesorxs de letras tienen sobre «los otros», «los que no han hecho el mismo recorrido de formación académica»: «¿cómo leen? Y ¿qué leen los que no estudian letras?» (Fernández y Bombini, 2012:44). Esas preguntas se asocian a un programa de intervención que busca «cambiar las preguntas en el escenario de la enseñanza literaria; preguntas que tensionan tradiciones de alumnos secundarios y de profesores en ciernes» (44).

Esta selección de investigaciones sugiere qué datos se construyen desde un estudio de caso: estudios situados que ponen la lupa sobre un espacio enfocado en un tiempo particular para describir con detalle un estado de situación. Son estudios que hacen sospechar de las evaluaciones de proyectos que sancionan la «mera descripción» y/o la «falta de hipótesis». No se trata de investigaciones de corpus necesariamente delimitados al momento de escribir el proyecto; se trata de investigaciones orientadas por preguntas que podrán responderse una vez que se haya realizado el trabajo de campo y que, por lo general, requieren aportes de más de una disciplina dados los asuntos estudiados.

Los estudios de campo tienen otras pretensiones: no siempre las alcanzan. Por ejemplo, bosquejé algunas matrices para un estudio de campo en el marco del Proyecto de Investigación Plurianual Archivos Juan José Saer dirigido por Miguel Dalmaroni entre 2009 y 2012. Para este proyecto grupal me había planteado estas preguntas: ¿Qué Saer se enseñó en la universidad argentina de la posdictadura (1983–2003)? ¿Sobre qué aspectos de su «obra» se llamó la atención? ¿Qué se incentivó a mirar? ¿Qué se motivó a poner en relación? ¿Desde qué posiciones? ¿Cuántos de *estos Saer* pasaron a la estabilización de la lectura escrita bajo los protocolos de la «crítica»? Si bien se trataba de un problema ligado al que, desde 2006, venía desarrollando en el CONICET, estaba haciendo un salto considerable: pasaba del caso (desde mis inicios en el organismo he estudiado, centralmente, clases de Literatura argentina y de Teoría literaria de críticxs–profesorxs de la UBA en el período 1984–1986) al campo.

Si bien se trató de un plan individual que se apoyaba sobre un estudio que el propio Dalmaroni había despuntado al escudriñar un largo momento de la recepción del santafesino en el país (de hecho, retomé el rastreo allí donde él lo había dejado [cf. Dalmaroni, 2006]), los resultados publicados no llegaron a alcanzar la escala de un estudio de campo (cf. Gerbaudo, 2019). Las razones: a pesar de que durante los tres años que duró el proyecto realizamos un importante relevamiento de programas y clases (en el caso de que se contara con sus transcripciones), lo que restaba por recopilar debilitaba el alcance de las afirmaciones. Así es que los resultados finales se construyeron a partir del análisis de caso: seleccioné las tres universidades desde donde se definió la agenda de la investigación literaria argentina alrededor de Saer entre 1984 y 2003, a saber, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de La Plata. No obstante, el material recogido terminó utilizándose en un estudio de campo iniciado en 2012 (cf. Gerbaudo, 2023): durante la presentación de «Le scandale de l'objet. L'enseignement de la littérature à l'Université de Buenos Aires dans l'après dictature (1984–1986)», Gisèle Sapiro me invitó a integrarme a un equipo grupal que estudiaría los procesos de institucionalización de diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanas entre 1945 y 2010 en distintos países, entre ellos, Argentina. En esa investigación sobre el «desarrollo institucional de las disciplinas» (Sapiro, Brun y Fordant, 2019:27) la enseñanza es una dimensión entre otras, a saber: investigación, organización profesional y publicaciones (por mencionar las que tuvimos en cuenta). Lo que a los fines de este capítulo importa señalar es que el tiempo promedio insumido por estas investigaciones fue de diez años: la búsqueda de materiales, su análisis y la escritura de los resultados exigieron esos plazos. También importa señalar que sus objetivos apuntan a caracterizar dinámicas, tendencias y configuraciones que, según el perímetro establecido (operación inescindible de las preguntas planteadas), seleccionan determinados polos a partir de los cuales construyen su diagnóstico: incluir polos centrales y periféricos es determinante a los efectos de dar cuenta de los efectos diferenciales de las asunciones según la posición ocupada en esa estructura (una posición dinámica a la que corresponde atender tanto en sus ciclos de estabilización como de cambio). Cada vez que me topo con llamados voluntaristas a «abandonar los prejuicios» alrededor de la tensión «centro/periferia, ya largamente superada», no sin pesar replico que no se trata de «prejuicios»: son los datos del campo los que confirman estas desigualdades. Recientes estudios, tanto en ciencias sociales y humanas, en general (Heilbron, Sorá y Boncourt, 2018; Sorá, 2020, 2021; Sapiro, 2021), como en estudios literarios, en particular (cf. Catelli, 2018, 2021) recortados sobre el campo transnacional como sobre el nacional, ponen de manifiesto las

asimetrías alrededor de la posibilidad de fabricar o, al menos, de incidir, en las agendas disciplinares. Realizar un estudio de campo de espaldas a estas constataciones conduciría a diagnósticos erróneos. Por último, es propicio señalar que, por lo general, se trabaja con arcos temporales ambiciosos en función de detectar regularidades y/o cambios y determinar con qué factores se ligan esos fenómenos que se observan. Y como en los estudios de caso tramitados desde los estudios literarios, en los de campo, las preguntas conducen a tomar categorías de más de una disciplina. Esta es una orientación inescindible de las investigaciones ligadas a la literatura en situación de enseñanza dada la panoplia de aspectos intersectados que, aun despejados desde el recorte que activan las preguntas que orientan los proyectos, suelen requerir el auxilio de más de una perspectiva.

Descripción de dos casos ejemplares

Piacenza, Paola (2017). ***Años de aprendizaje. Subjetividad adolescente, literatura y formación en la Argentina de los sesenta.*** Buenos Aires: Miño y Dávila.

•

En una de las reseñas más minuciosas que se escribieron sobre este libro, Sergio Peralta, historiador con una tesis doctoral en curso sobre materiales producidos para la Educación Sexual Integral, destaca la necesidad de esta investigación para entender mucho de lo que está en juego junto con esa política estatal que ha estudiado y estudia prácticamente en paralelo a su instrumentación, desde sus comienzos. El «abanico de interrogantes» expuestos en estas 414 páginas es lo que, según Peralta, lo convierte en lectura ineludible ya que «los *corpora* literarios utilizados para la Educación Sexual Integral están mayormente armados con los organizadores genéricos y temáticos que este libro interroga (es decir: "la construcción de identidad en los relatos de protagonista femenino y masculino" o "La iniciación de la sexualidad", entre otros)» (Peralta, 2018:222).

Esta es una de las razones que Peralta esgrime al justificar su ponderación. Hay otras: «un chiste común entre historiadores dice que de cada veinticinco Ginzburgs (microhistoriadores) habrá un Halperin Donghi (totalizador). Es la ley primera de la división entre trabajo de archivo e investigación bibliográfica. Paola Piacenza hace las veces de Halperin para contar *los años sesenta largos* desde otro lado ("reordenar las series")» (221). Ese «otro lado» se habilita desde una decisión metodológica: valerse de la literatura para leer la «estructura de sentimiento» (Williams) de una época alrededor de la

«subjetividad adolescente» y los «relatos de formación». En sus conclusiones, Piacenza subraya que «el estudio de las relaciones entre subjetividad adolescente, literatura y formación en los años sesenta en la Argentina» le permitió «volver a pensar la época desde una perspectiva que desplaza el foco de atención, habitual para el período, de la macropolítica de las instituciones al de la micropolítica de los sentidos múltiples que escapan a los efectos que registran prolijamente los emblemas» (391).

Esa desacralización que Peralta también valora es el resultado de un exhaustivo trabajo que articula «los niveles macro (discurso político), meso (discurso pedagógico y divulgación científica) y micro (discurso literario o *conjetural*)» (221). El resultado se proclama sin volteretas:

> Habría que preguntarse por qué los investigadores que comienzan por la Didáctica acaban siendo los mejores historiadores, cuando desde fines de los años 80 el cruce entre enseñanza de la literatura e historia de la literatura –otra forma del cuentito– no tiene buena prensa en materiales para la enseñanza y en la investigación didáctica donde campean los géneros o los *corpora* didácticos. (222)

Una valoración que, como buen historiador, Peralta sitúa entre el don y la deuda con luchas por institucionalizar lo fuera de campo (esa zona que también ha despertado el interés de Josefina Ludmer [1985], Ricardo Piglia/ Emilio Renzi [2015, 2016] y Raúl Antelo [2022], entre otrxs):

> Es una clave de lectura abordar el libro como deriva de los seminarios de posgrado sobre novela gótica y novela de aprendizaje que José Amícola comenzó a dictar en 1996 en la Universidad Nacional de La Plata, cuya importancia entrevemos por huellas en trabajos de José Luis de Diego y Carolina Cuesta. (221)

Por su parte, sobre el cierre, Piacenza afirma: «no hay "formación" posible sin certeza de la existencia de un "legado" y de una comunicación posible de esa tradición» (392). Este libro, como en espejo, da cuenta también de las que ella reconoce en su propia historia de formación. Huellas que se leen en la dedicatoria y en las notas aparentemente colaterales que también contribuyen a componer su «cuentito» mientras, de yapa, deslizó el espigón «cuentos de escuela» (2017:227), tan retomado como el de «canon escolar» (cf. Piacenza, 2012:117).

Nieto, Facundo (2017). *Segundas letras. Discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria (2003–2013).* Los Polvorines, Santa Fe: UNGS–UNL.

•

Más de un Estado dentro del Estado: eso parece decirnos este libro de Facundo Nieto que estudia con detalle las políticas públicas sobre la lectura en la escuela secundaria llevadas adelante durante una gestión legible como un hiato entre dos ciclos posdictatoriales (también como una excepción o una «monstruosidad»: la «anomalía kirchnerista» [Forster, 2013]). La investigación revela lugares rugosos, desdoblamientos y corcovos entre discursos oficiales emitidos sobre el problema desde diferentes organismos estatales, centrándose en los provenientes del Ministerio de Educación de la Nación y en los de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires («ministerio provincial cuyas decisiones en materia curricular suelen incidir en otros ámbitos» entre los que Nieto destaca el campo editorial: allí verifica una reproducción a escala nacional de lo exigido por el currículum de esa provincia vía los libros de texto de literatura para los últimos años del nivel secundario, en particular, en Kapelusz, SM, Estrada y Santillana [20]). Importa señalar cómo Nieto fabrica el objeto del que se ocupa: sitúa esta discursividad polifónica como respuesta a la «proliferación inédita de discursos» alrededor de la «crisis de la lectura» (2017), derivada de un análisis poco agudo de los resultados obtenidos en la prueba incluida en el operativo 2001 del Programme for International Student Assesment (PISA). De la diseminación estatal de discursos sobre el problema destaca tanto el carácter «inédito» de la sanción de una Ley de Educación Nacional que «incorpore un artículo referido a la función del Estado específicamente en materia de lectura» (16) como las contradicciones, los vaivenes y los entredichos sobre la cuestión: «más afín al concepto de 'balcanización' que a la imagen de un bloque monolítico, el campo oficial exhibe la polifonía propia de los espacios caracterizados por el disenso, la tensión y la lucha discursiva» (18). Su análisis no esquiva la toma de posición: «los discursos transitivos ocupan los márgenes del ámbito oficial porque presentan una anomalía: la pregunta por el corpus» (186). Los dos epígrafes que abren el texto la insinúan: entre Martín Kohan y Ricardo Piglia, se nos anticipa que tal vez «el principal desafío de los discursos que en las próximas décadas intervengan en el debate sobre la lectura escolar en nuestro país» se dirima entre el «contemplar tanto el derecho al bovarismo y a la construcción de la identidad de los jóvenes lectores como el deber de la escuela de democratizar los saberes para aprender a leer» (194).

Algunos otros casos

Sardi, Valeria (2009). ***El rol de la literatura en la escuela primaria argentina en el marco de la constitución de identidades nacionales (1900–1940).*** Tesis doctoral, UNLP.

•

Esta investigación se ha publicado en dos libros (cf. Sardi, 2010, 2011) que proponen una historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940. Sardi repone «la perspectiva de funcionarios, pedagogos, docentes y lectores alumnos» (2009) para reconstruir los modos de leer literatura en el período haciendo foco en los 4° y 6° grados de la escolaridad primaria (2010:168). Los resultados alcanzados corresponden, por un lado, a las rutinas escolares (selección de géneros literarios, tipos de textos y morales asociadas, ejercicios usuales, cultivo de la caligrafía, posiciones corporales y lectura en voz alta, variedades lingüísticas privilegiadas) que supieron preservarse en diferentes zonas de nuestro país hasta algunos años después del fin de la última dictadura; por el otro, al proyecto ideológico subyacente en la fabricación del canon escolar del período.

Bustamante, Patricia (2012). ***Caleidoscopio. Perspectivas sobre educación de adultos, literatura y decisiones didácticas.*** Buenos Aires: El hacedor.

•

Esta es la versión libro de la tesis de maestría en didáctica (UNSa–UBA) de la autora sobre la experiencia de los Bachilleratos Salteños para Adultos entre 1986 y 1991. Entre sus decisiones metodológicas, Bustamante se despacha contra una tendencia que obedece más a la ignorancia que a los fundamentos epistemológicos: «la educación ha sido rica en prescripciones y pobre en descripciones» (16). Tan breve como eficaz, la afirmación da letra para indicar qué implicó su trabajo de descripción: análisis de documentos curriculares e institucionales (libros de temas, cartillas, circulares, normativa interna) obtenidos de los cinco centros fundados inicialmente en la ciudad de Salta, relatos de lxs profesorxs que se desempeñaron en los Bachilleratos Salteños para Adultos y una descripción de sus trayectorias profesionales que incluye las líneas teóricas dominantes en sus carreras de formación docente. El concepto que organizó su estudio fue el de «alternativa pedagógica» de Adriana Puiggrós (eso que llamamos «espigones» tiene en su trabajo un carácter central tanto desde el punto de vista teórico como metodológico).

Cuesta, Carolina (2011). ***Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza.*** Tesis. Doctorado en Letras, UNLP.

•

«Quizá sea Cuesta la investigadora que más sistemáticamente ha

teorizado en nuestro país acerca de la lectura literaria en el ámbito escolar a partir de los aportes de la etnografía», señala Facundo Nieto (2017:147). Importan de la afirmación dos cuestiones: 1) el reconocimiento de producción de teoría que sistemáticamente Nieto señala en los trabajos de Bombini y Cuesta, entre otrxs autorxs que investigan desde estas latitudes; 2) la importancia dada a la discusión de ideas en la consolidación de esta línea del subcampo. Se trata de dos aspectos articulados: no resulta casual que sean productorxs de manuales (cf. Link, 1993, 1994b, 1994c, 2003; Nieto, 2012, 2021, 2022a, 2022b), de diccionarios (cf. de Diego y Amícola, 2008; Szurmuk y Mckee Irwin, 2009; Parra Triana y Rodríguez Freire, 2018; Colombi, 2021) y de singulares formas de activismo (cf. Longoni, 2009, 2016, 2017) quienes remiten a nuestra fabricación de conceptos. Una acción de agencia que comienza a observarse también en ciertos ejercicios críticos (cf. Contreras, 2020; de Diego, 2020; Oubiña, 2020; Campuzano, 2021). En esa dirección va la tesis de doctorado de Cuesta que propone una «metodología circunstanciada de enseñanza de la lengua y de la literatura».

Cano, Fernanda y Vottero, Beatriz (2018). ***La escritura en taller. De Grafein a las aulas.*** Goya: Arandú.

•

Esta historia de la institucionalización de los talleres de escritura en Argentina arranca con nombres que representan la persistencia en una práctica: Maite Alvarado, Noé Jitrik, Gloria Pampillo y Daniel Link son evocados por sus trabajos pioneros. Hay un cuento que Fernanda Cano cuenta en las primeras páginas cuando, entre el don y la deuda con sus maestras, va más allá de la delicadeza de agradecer: de soslayo, repone datos sobre las condiciones laborales durante los primeros años del primer ciclo de la posdictadura («era 1989 y las mesas no se constituían» [13]) y sobre la mezcla de rigor, obsesión y juego que regían los «Talleres de Lectura y Escritura de Semio» coordinados por Link. Como al pasar, desliza una toma de posición con varias derivas didácticas (de hecho, la segunda parte del libro se articula alrededor de «consignas ensayadas»: una actuación de los credos pedagógicos que se esbozan mientras se escribe este breve autosocioanálisis):

> Daniel publicaba *El juego de los cautos* y con Maite y otros compañeros diseñábamos consignas lúdicas para abordar el relato policial. Nadie hablaba de escritura académica. Pero todos —absolutamente todos— nos divertíamos pergeñando consignas que, primero, debíamos resolver nosotros, probarlas antes que las experimentaran nuestros alumnos. (13)

La historia que sigue tiene ese tono. Se reconstruye la institucionalización de una práctica en la que la cátedra de Literatura Iberoamericana liderada por Noé Jitrik junto a

Josefina Ludmer durante los días de la «universidad montonera» (cf. Gerbaudo, 2022b) ocupa un lugar importante: *Grafein*, «el gran eslabón en la historia de los talleres de escritura en Argentina» (Vottero, 2018:43), se creó a partir del impulso generado por aquellas clases teóricas. El relato repasa las vicisitudes alrededor de la obtención de espacios institucionales para «la escritura en taller» en un arco temporal abarcativo que comprende lo que se habilitó durante los primeros años de la posdictadura, los retrocesos que provocó la Ley Federal de Educación 21195, las restituciones ensayadas junto con la ley 26206 y las deudas como los espacios emergentes en las Universidades y en los Institutos de Formación Docente. Se vislumbran como promisorias la Maestría en Escritura Creativa que la Universidad Nacional de Tres de Febrero puso en funcionamiento en 2013 y la Licenciatura en Artes de la Escritura por la Universidad Nacional de las Artes en 2015. Sobre el final, un énfasis: «revisar la propuesta del taller de escritura cobra sentido» porque «persisten prejuicios» alrededor de «una metodología» desvalorizada como «mero juego», en ese borde difuso que en las escuelas tiene lugar «entre el recreo y el aula» (75). Interesante síntoma que, por estos días, escribamos en inglés el nombre de nuestros espacios de trabajo armados con lógica de «taller»: escribir en inglés no obedece ni a un capricho ni a una pose esnob. Con la inercia de toda colonia, nuestras instituciones de investigación y enseñanza tienden a valorar, prácticamente sin pestañear, lo legitimado desde ciertas instituciones del Norte y desde la lengua hipercentral de los intercambios académicos (Heilbron, 2020). Llamar «Workshop» a esos espacios es solo el puntapié inicial para legitimar una manera de trabajar al que se espera le siga la reposición lingüística que, junto a su nombre en español (tanto el nombre como la lengua elegida para rotular la cosa expresan una toma de posición política), restituya al juego su relevancia en el sentido Julio Cortázar (1969), Jacques Derrida (1972), Daniel Link (2015), Maite Alvarado (1990, 1994), Alberto Giordano (2017, 2019, 2020a, 2020b) o Natalia Biancotto (2021) del término.

Bórtoli, Pamela (2019). *Género y literatura en los manuales para la escuela secundaria argentina (1984–2011).* Tesis. Doctorado en Letras, UNR.

•

Esta investigación analiza el modo en que «discusiones en torno a los géneros y a las sexualidades comienzan a ingresar (o no) en los manuales de lengua y de literatura» destinados a la escuela secundaria entre 1984 y 2011. Pamela Bórtoli lee los manuales escolares como un producto tensionado entre el mercado y el Estado. Desde esa asunción repone las dinámicas tanto de las políticas públicas como del campo editorial

en el período estudiado para, a partir de ese cruce, analizar lo que sucede alrededor de la pregunta que atraviesa su trabajo. Su respuesta se aleja de la improductiva y anacrónica detección de la falta para «reconstruir las fuerzas en pugna que posibilitaron o dificultaron la aparición de algunas perspectivas sexogenéricas en los manuales». Su tesis deja entrever, ya desde los epígrafes como desde la sección que rotula «Instantáneas autobiográficas», el enrevesado terreno de luchas entre campos que se intersectan alrededor del objeto que estudia, a saber: religioso, político, estatal, intelectual y editorial.

Picallo, Ximena (Ed.) (2020). ***Tram(p) as textuales. Una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y de literatura.*** Comodoro Rivadavia: Editorial Universitaria de la Patagonia.

•

Ximena Picallo abre esta compilación de resultados de investigación explicitando las razones de su hechura: «el reconocimiento de la función social de la enseñanza de la literatura como una de las formas de transmisión, organización e intervención de y en los significados y valores de la formación cultural, social y política» estuvo en la base de un proyecto que buscó «analizar los *modos de leer* legitimados desde los manuales de literatura para la escuela secundaria»; esto es, «enfocar el problema» en torno a «cómo se explica, didactiza o prescribe qué y cómo debe leerse» (10). Junto con ello, se trata de delimitar «los modelos de lectura que han sido canonizados y, por ende, la concepción de literatura que circula en las instituciones educativas» (12).

Los resultados específicos ligados a modos de leer promovidos por los manuales al uso en las escuelas de Comodoro Rivadavia entre 2013 y 2017, años en los que se desenvolvió la investigación, son antecedidos de un detallado estado del arte en el que se repasan los cambios de legislación sobre el nivel medio, resultados de investigaciones previas sobre manuales escolares, análisis de diversos materiales paracurriculares y un repaso de los efectos de la censura sobre determinados asuntos y autorxs en diferentes cortes de nuestra historia. En el análisis de lo relevado, el concepto «canon escolar» funcionó como organizador: Paola Piacenza derivó este concepto de sus investigaciones históricas (su tesis de maestría, *Canon escolar y enseñanza de la literatura en la escuela media argentina (1966–1976)*, y la doctoral citada en el punto 2.1.). Definió al canon escolar como «un espacio dinámico y en conflicto» (Piacenza, 2012:118) ya que allí donde se logra reconocer «mucho más que una lista» se empieza a entrever «un verdadero campo de poder donde distintas fuerzas luchan por imponer sus sentidos» (123). En ese juego «autores, lectores, críticos,

profesores, traductores, editores» (123) intervienen de un modo mucho más complejo y menos unidireccional de lo que se ha pretendido. Este foco en los conflictos promovido por Piacenza le permitió a Picallo y a su equipo detectar énfasis y eclipses en su estudio de los manuales en diálogo con los Diseños Curriculares para el Ciclo Orientado de Chubut y con propuestas didácticas elaboradas por docentes para aulas de literatura de la región. Lxs autorxs precisan que es en base a una encuesta a lxs docentes como llegaron a obtener el dato sobre los materiales usados en las aulas de literatura de nivel medio de Comodoro Rivadavia. También incluyen la grilla con los criterios de análisis seguidos por el equipo.

Herrera, Graciela (Comp.) (2020). ***Lengua y Literatura: temas de enseñanza e investigación.*** Córdoba: UNC.

•

Herrera recoge en esta publicación resultados finales de investigaciones llevadas adelante en el marco de la Especialización en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura de la Universidad Nacional de Córdoba que dirigió durante veinticinco años. Se destaca la importancia política tanto de visibilizar trabajos que suelen tener una circulación prácticamente secreta como su apuesta por una domiciliación en línea, en acceso abierto y gratuito. Importa destacar, más allá de la convergencia en los protocolos, las apuestas metodológicas diferenciales: nueva ratificación de los muy distintos modos de construir conocimiento alrededor de la literatura en situación de enseñanza.

Prieto, Martín (2021). ***Saer en la literatura argentina.*** Santa Fe: UNL.

•

En su estudio de los procesos de fabricación de Juan José Saer como escritor nacional, las clases dictadas por María Teresa Gramuglio en la Universidad de Buenos Aires juegan un rol preponderante. Prieto rescata borradores de guiones de clases mientras da cuenta de un proceso complejo que no se desentiende de otras preguntas cifradas junto a las que formuló y reiteró en diferentes momentos de su argumentación: ¿quiénes pueden «agregarle» un autor a la literatura nacional? ¿Desde dónde se puede y/o se contribuye o se ensaya o se osa esa operación? ¿Y cuáles efectivamente logran que ese autor «entre» en esa literatura? La enseñanza tiene un papel protagónico en esta lectura alrededor de la composición de esta firma. En clave de autosocioanálisis, Prieto resalta el lugar de una historia literaria de la literatura argentina como estrategia de envío y transferencia en un aula de literatura. Así, señala la importancia dada al cuidado en el modo en que se «muestra» y se «expone una cosa para que sea vista y apreciada» (base simple pero no sencilla ni de baja exigencia de esta suerte de poco ortodoxo tratado de pedagogía:

Prieto transforma en mandato la observación de Borges respecto del lector como alguien cuya atención conviene retener); a la vez, subraya la reposición de datos que exhiben los tiempos diferenciales entre la producción, recepción, circulación y apropiación de teorías. A la vez, Prieto se pronuncia sobre formaciones como *Punto de Vista* y algunas otras clases universitarias (además de las de Gramuglio) definitivas en la solicitación de certezas y líneas hegemónicas del campo tanto en investigación como en enseñanza: su argumentación propende a subrayar la potencia metodológica y el aporte epistemológico de la descripción y la enseñanza de errores en las investigaciones propias. Importa atender a los materiales usados como fuentes: programas de cátedra, apuntes de clases, manuales destinados a la enseñanza, fotos, cartas, mensajes de WhatsApp, notas de terreno tomadas en congresos, aulas, bares y también durante intercambios telefónicos. Una anteliana reunión que trae como en eco la frase que precipita en metodología: «nada, en principio, me resulta ajeno» (Antelo, 2021).

Saítta, Sylvia (2022). *Notas a la edición.* En Sarlo, Beatriz, *Clases de literatura argentina.* Facultad de Filosofía y Letras. UBA, 1984–1988. Buenos Aires: Siglo XXI.

•

Esta exhumación comprende la selección y edición de clases de Literatura argentina II dictadas por Beatriz Sarlo entre 1984 y 1988 en la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se trató de un «momento fundacional» después «de los años de universidades intervenidas por la dictadura militar de 1976»: un tiempo en el que «volvían a la universidad para intervenir, también desde este ámbito» quienes «habían sido expulsados, o habían renunciado a sus cargos después de la Noche de los Bastones Largos de 1966 o del corto período de la universidad nacional y popular de 1973» (Saítta, 2022:9). Un tiempo en el que se incorporaban a la institución quienes habían participado de «los diversos grupos de formación e investigación de la denominada «universidad de las catacumbas» que transcurría en los ámbitos cerrados que imponía la dictadura» (9). Entonces, «desde la propia especialidad, podían pensarse los problemas políticos, sociales, culturales que los diferentes sectores de la sociedad estaban debatiendo» (10). En sus «Notas a la edición», además de explicitar los criterios seguidos en su trabajo, Sylvia Saítta realizó tres afirmaciones que vale la pena reponer. La primera, sobre la importancia social y política de nuestra universidad pública y plebeya (Carli, 2012):

> Espero que logre transmitir lo que significaron esas míticas clases dictadas en los años ochenta, cuando todo estaba por hacerse y aprendimos, de una vez y para siempre, que la

> universidad pública es una pieza fundamental en la construcción de una sociedad más igualitaria. (Saítta, 2022:13)

La segunda afirmación, además de una sintética e incontestable lectura de lo que las clases de Sarlo hicieron en la imaginación crítica y pedagógica argentina, es también una fundamentación para proyectos en curso sobre exhumaciones de clases de otrxs profesorxs de nuestras carreras de letras. Una elocuente traducción de lo aprendido a partir de lo enseñado mientras se deslizan los inevitables hiatos y las asincronías que median entre uno y otro proceso:

> Quienes cursamos la materia en esos años aprendimos que el momento de enunciación de un texto explica mucho de lo que dice, o calla, una novela o un ensayo de crítica literaria; que la literatura construye sentidos, muchas veces fragmentarios o inconclusos, sobre la sociedad en la que se inscribe; que la crítica literaria es un ámbito de disputa ideológica y confrontación de sentidos; que la literatura y la historia de la literatura se escriben en los libros, pero también en las revistas, los diarios, los folletines sentimentales, las publicaciones periódicas; que reflexionar sobre literatura argentina es pensar la cultura nacional. Aprendimos también que las clases universitarias son ámbitos de imaginación razonada y de puesta a prueba de hipótesis de lectura. (11–12)

Por último, Saítta rescata intervenciones de Sarlo en términos de actualizaciones teóricas, fabricación de escritorxs y espigones.

Vasallo, Isabel (2022). ***Clases de Teoría Literaria. Huellas de una experiencia.*** Buenos Aires: Paidós.

•

Vasallo pone a disposición los textos sobre los que basó sus clases de Teoría Literaria en el Instituto Superior del Profesorado «Joaquín V. González» (asignatura de «primer año del plan de estudios del Profesorado de Castellano, Literatura y Latín; hoy, Lengua y Literatura») (19). Esta tarea, emprendida durante la pandemia, obedeció a una fantasía de nano–intervención que importa evocar ya que complejiza la respuesta que la propia Vasallo dio a una pregunta anotada en sus primeras páginas: «¿cuál sería la necesidad de poner por escrito clases que ya fueron dadas, que cumplieron su función en cantidad de circunstancias precisas, atendiendo a grupos humanos concretos en climas singulares? (19). Se trata de «dar cierta perdurabilidad al acto docente» puesto en juego al enseñar teoría de la literatura «que es también enseñar literatura» (20); asimismo, de «hacer resonar en el transcurso de la escritura ciertos rasgos propios de la clase» (20); pero se trata además de poner a disposición un material que apuesta a la «comunicación intersubjetiva», a la «transformación de la vida (…),

inseparable de la enseñanza» (22). La transformación de la vida como efecto posible de la apropiación de alguna teoría. «Otra vez he sido llevada por la misma esperanza» (22), desliza mientras pone por escrito esa fantasía que animó la preparación de estos materiales, ya no para sus estudiantes de una cohorte puntual del Instituto sino para otrxs estudiantes y profesorxs por–venir (esxs que imagina, por ejemplo, «habiendo realizado ya su formación» y «necesitan[do] un panorama global para tomar alguna decisión con respecto a sus cursos» [21]).

Algunas de las principales revistas especializadas

Enunciación

•

Primer número: 1996.

https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc

ISSN 2248–6798 2248-6798

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

•

Primer número: 2001.

ISSN 1669–824X

El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura

•

Primer número: 2010.

http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/

ISSN 1853–3124

Álabe. Revista de Investigación sobre lectura y escritura

•

Primer número: 2010.

http://revistaalabe.com/index/alabe

ISSN 2171–9624

Exlibris

•

Primer número: 2012.

http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris

ISSN 2314–3894

La rivada

•

Primer número: 2013.

http://www.larivada.com.ar/

ISSN 2347–1085

Chuy. Revista de estudios literarios latinoamericanos

•

Primer número: 2014.

https://revistas.untref.edu.ar/index.php/chuy

ISSN 2422–5932

El taco en la brea

•

Primer número: 2014.

https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ElTacoenlaBrea

ISSN 2362–4191

Catalejos. Revistas sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños

•

Primer número: 2015.

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/index

ISSN 2525–0493

Umbral. Revista del Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de General Sarmiento

•

Primer número: 2020.

https://umbral.ungs.edu.ar/

ISSN 2796–7549

Referencias bibliográficas

Altamirano, Carlos (2019). *Estaciones*. Ampersand.

Alvarado, Maite (1990). *El lecturón II.* Colaboración de Gustavo Bombini. Dibujos: Gustavo Roldán. Libros del quirquincho.

Alvarado, Maite y Bombini, Gustavo (1994). *El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir.* Colaboración de Daniel Feldman e Istvan. El hacedor.

Antelo, Raúl (2021). Clase abierta junto a Diana Klinger y Mario Cámara. 6 de octubre. https://www.fhuc.unl.edu.ar/veracartonera/en-muerte-miniaturas-urbanas-de-raul-antelo/

Antelo, Raúl (2022). La teoría es profecía. En *Teoría en tránsito. Arqueología de la crítica y la teoría literaria españolas de 1966 a la posdictadura* (pp. 489–500). UNL. https://www.unl.edu.ar/editorial/index.php?act=showPublicacion&id=9728

Arnés, Laura (2015). Ficciones del género: modos de leer, modos de enseñar, modos de escribir. *Exlibris* (4), 215–219.

Arnés, Laura (2020). Entre la universidad y la calle: reflexiones en torno a la emergencia feminista. *Exlibris* (9), 132–136.

Avaro, Nora (2015). Pasos de un peregrino. Biografía intelectual de Adolfo Prieto. En *Conocimiento de la Argentina. Estudios literarios reunidos* (pp. 7–108). e(m)r.

Bentivegna, Diego (2022). *Benvenuto Terracini. El concepto de libertad lingüística*. Vera cartonera. https://www.fhuc.unl.edu.ar/veracartonera/catalogo/

Berezagá, Gastón y Forchino, Verónica (2021). Perspectivas en torno a la institucionalización de los estudios literarios en la formación docente de Educación Primaria en universidades e institutos (provincia de Santa Cruz). *Catalejos*, 12(6), 99–126.

Biancotto, Natalia (2021). El jardín de la escritura. *Badebec,* 11(21). https://revista.badebec.org/index.php/badebec/article/view/518/467

Bogado, Fernando y Lacalle, Juan Manuel (2017). Aproximaciones a la historia de la teoría literaria en la carrera de letras de la UBA. Parte VI (1990–1999). *Luthor* 33, 1–21.

Bogado, Fernando y Lacalle, Juan Manuel (2018). Aproximaciones a la historia de la teoría literaria en la carrera de letras de la UBA. Parte VII (1990–1999 bis). *Luthor* 37, 1–19.

Bogado, Fernando; Lacalle, Juan Manuel y Vilar, Mariano (2019). Aproximaciones a la historia de la teoría literaria en la carrera de letras de la UBA. Parte VIII (2000–2019). *Luthor* 41, 20–37.

Bollig, Ben, Laura García y Gerbaudo, Analía (2022). Ernesto Laclau y la fabricación de su teoría: obstáculos, azares y decisiones. Una primera aproximación. I Workshop Internacional *La Literatura y su estudio en los espacios nacional, regional y transnacional de circulación de las ideas (Argentina, Brasil, España, 1945–2020)*. UNT/UNL.

Bombini, Gustavo (Comp.) (1992). *Literatura y educación*. CEAL.

Bombini, Gustavo (2012a). Una trama inusual. En *Conjeturas. Acerca de lectura, lectores y literatura* (pp. 7–9). El hacedor.

Bombini, Gustavo (2012b) (Coord.). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. El hacedor.

Bórtoli, Pamela (2019). *Género y literatura en manuales para la escuela secundaria argentina (1984–2011)* (tesis doctoral). UNR, Rosario. http://hdl.handle.net/2133/21947

Bourdieu, Pierre (2004). *Esquisse pour une auto–analyse*. Raisons d'agir.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Seuil.

Breganni, Roberto (2021). Umbrales de disrupción: notas iniciales para una genealogía de las intervenciones críticas y didácticas sobre literatura y perspectivas sexogenéricas. *Saga* (14), 64–96.

Breganni, Roberto (2022). Institucionalización de perspectivas sexogenéricas en los estudios literarios (UADER, 2001–2020). I Workshop Internacional *La Literatura y su estudio en los espacios nacional, regional y transnacional de circulación de las ideas (Argentina, Brasil, España, 1945–2020)*. UNT–UNL.

Bustamante, Patricia (Coord.) (2012). *Conjeturas. Acerca de lectura, lectores y literatura*. El hacedor.

Bustamante, Patricia, Latronche, María Isabel y Rodríguez, Patricia (2012). Escenas de lectura: una mirada sobre los «pocos lectores». En *Conjeturas. Acerca de lectura, lectores y literatura* (pp. 33–56). El hacedor.

Bustamante, Patricia y Rodríguez, Patricia (2012). Qué nos dicen los lectores. En *Conjeturas. Acerca de lectura, lectores y literatura* (pp. 33–86). El hacedor.

Bustelo, Cynthia (2017). *Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica* (tesis doctoral). UBA, Buenos Aires. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4363

Camponovo, Lorena (2012). Los diarios de los lectores. En *Conjeturas. Acerca de lectura, lectores y literatura* (pp. 87–112). El hacedor.

Camponovo, Lorena y Fittipaldi, Martina (2016). Representaciones de la lectura literaria: reflexiones desde las voces de los docentes. En Cañón *et al.* (2016). *Libros que importan. La literatura para niños en la Educación Primaria* (pp. 141–150). Punto de fuga.

Campuzano, Betina (2021). Los *apachetas* de los viajeros. Los aportes de Elena Altuna a los estudios coloniales andinos e hispanoamericanos contemporáneos. *Escritura y pensamiento* 20–24 (40–48), 247–266.

Canala, Juan Pablo (2023). Edición crítico–genética de *Literatura argentina y política* de David Viñas. EDUVIM.

Canala, Juan Pablo; Dumont, Lucile y Gerbaudo, Analía (2022). Lucien Goldmann entre Francia y Argentina. Una aproximación preliminar. I Workshop Internacional *La Literatura y su estudio en los espacios nacional, regional y transnacional de circulación de las ideas (Argentina, Brasil, España, 1945–2020)*. UNT–UNL.

Cano, Fernanda y Vottero, Beatriz (2018). *La escritura en taller. De Grafein a las aulas.* Arandú.

Cañón *et al.* (2016). *Libros que importan. La literatura para niños en la Educación Primaria.* Punto de fuga.

Catelli, Nora (2018). Asimetría: espectros del comparatismo en la circulación de la teoría. *Badebec*, 15, 179–198.

Catelli, Nora (2021). Historia nacional y transnacional de las literaturas: ¿cuántas Américas? Conferencia inaugural. XV Argentino de literatura. UNL. https://www.youtube.com/watch?v=Xc7oVywr2oc&t=5554s

Cicurel, Francine (2021). Escuchar la palabra de los profesores. *XI Congreso de Didáctica de la Lengua y la literatura*. La Quiaca–Abra Pampa, UNSAM, Instituto de Educación Superior N° 1 de La Quiaca. https://www.youtube.com/watch?v=zkvX7voqs7E

Ciordia, Martín (2022a). Introducción Dossier A veinte años de la fundación de la cátedra de literatura europea del renacimiento. *Exlibris* (11), 143. http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3798/2535

Ciordia, Martín (2022b). Poggio Bracciolini en Puan. *Exlibris* (11), 210–219. http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3805

Colombi, Beatriz (2021). *Diccionario de términos críticos de la literatura y de la cultura en América Latina*. CLACSO.

Colussi, Romina y Labeur, Paula (2012). Un ensayo, dos hojitas, tres preguntas. En *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente* (pp. 47–66). El hacedor.

Cortázar, Julio (1969). Último round. Siglo XXI.

Contreras, Sandra (2020). Beatriz Sarlo, las lenguas del presente. *Cuadernos de literatura* (24). https://doi.org/10.11144/Javeriana.cl24.bslp

Crespi, Maximiliano (2016). La especialización de la sensibilidad. Héctor Ciocchini y la estilística como enseñanza de la literatura. En *La enseñanza de la filosofía con niños y adolescentes* (pp. 77–96). UNAM.

Crespi, Maximiliano (2018a). La función antimoderna. Filología y estilística como modelos de investigación humanística en Héctor Ciocchini. *Boletín de Estética* (44), 35–63.

Crespi, Maximiliano (2018b). *El objeto total. Dos imágenes del estudio.* 17 grises.

Crespi, Maximiliano (2020). El espacio filológico. Héctor Ciocchini y el Instituto de Humanidades de la unsur. *Chuy* (9), 298–314.

Croce, Marcela (2018). Magister dixit: Ana María Barrenechea. *Boca de sapo* (26), 44–53.

Croce, Marcela (2021). María Rosa Lida, un ejercicio superlativo de geometría y fineza. *Revista de crítica literaria latinoamericana* (93), 257–284.

Croce, Marcela (2022). Géneros (de) mayores. Panel Enseñanza y exhumación. *xvi Argentino de literatura.* https://www.youtube.com/watch?v=Neb7WrmeQ6Y

Cuesta, Carolina (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (tesis doctoral). unlp, La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte641

Cuesta, Carolina (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza.* unsam Edita–Miño y Dávila.

Charaf, Sabrina *et al.* (2022). Introducción. Voces y recorridos de la carrera de letras en el Centro Universitario Ezeiza. *Exlibris* (11), 69–85.

Dalmaroni, Miguel (2006). El largo camino del «silencio» al «consenso». La recepción de Saer en Argentina (1964–1987). En Premat, Julio (Coord.). *Glosa. El entenado (edición crítica)* (pp. 607–664). Archivos.

Dalmaroni, Miguel (Dir.) (2009). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica.* unl. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5552/investigacion_literaria_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Dalmaroni, Miguel (2013). El dios alojado. Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de la clase. *Educación, lenguaje y sociedad* (10), 129–156.

Dalmaroni, Miguel (2023). Un profesor de Ensenada en el aula yugoslava de Shklovski (y vuelta). En *Notas para clases en la universidad montonera* (pp. 38–42). Vera cartonera. https://www.fhuc.unl.edu.ar/veracartonera/catalogo/

Dalmaroni, Miguel y Gerbaudo, Analía (2012). La insistencia de lo ilegible. La escuela, los clásicos y el caso Saer. *Revista Iberoamericana* (241), 953–964.

De Alba, Alicia (2004). Crisis estructural generalizada: sus rasgos y sus contornos sociales. En *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo* (pp. 25–40). unl.

De Diego, José Luis (2020). Beatriz Sarlo en *Punto de Vista. Cuadernos de literatura*, 24. https://doi.org/10.11144/Javeriana.cl24-47.bspv

De Diego, José Luis y Amícola, José (2008). *La teoría literaria hoy. Conceptos, enfoques, debates*. Ediciones al margen.

Derrida, Jacques (1972). *La dissémination*. Du Seuil.

Derrida, Jacques (2003 [1980]). La loi du genre. En *Parages* (pp. 233–266). Galilée.

Derrida, Jacques (1992 [1989]). «This Strange Institution called Literature»: An Interview with Jacques Derrida. En Derek Attridge (Comp.). *Acts of Literature* (pp. 33–75). Routledge.

Didi–Huberman, Georges (2016). *Peuples en larmes, peuples en armes. L'œil de l'histoire, 6*. Minuit.

Domínguez, Nora y Álvaro, Fernández Bravo (2015). A 30 años de los Seminarios Ludmer. *Sala grumo*, 44. https://www.salagrumo.com/_files/ugd/de3363_8e9a338153784cd1a6bd074113fa5e19.pdf

Doubrovsky, Serge & Todorov, Tzvetan (1971) *L'enseignement de la littérature. Centre Culturel de Cerisy–la–Salle. 22 au 29 juillet 1969*. Plon.

Fernández, Mirta y Bombini, Gustavo (2012). Metarrelatos sobre la lectura en la formación de profesores en Letras. En *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente* (pp. 31–46). El hacedor.

Fernández Bravo, Álvaro (2012). Enrique Pezzoni: traducir (con) el cuerpo. *Badebec*, 02. https://revista.badebec.org/index.php/badebec/article/view/25

Fernández Cobo, Raquel (2016). La enseñanza de la lectura literaria en el siglo XXI: la teoría de la lectura de Ricardo Piglia en el nivel universitario. *Tejuelo* 24, 205–207.

Fernández Cobo, Raquel (2018). *Ricardo Piglia, escritor, profesor y diarista. Una historia de la educación literaria como novela* (tesis doctoral). Universidad de Almería.

Fernández Cobo, Raquel (2022a). El escritor como profesor: posturas, maniobras y modos de leer en Ricardo Piglia. *I Coloquio Internacional La escritura en América Latina desde una mirada docente: crítica, ficción y enseñanza*. Universidad de Almería, Centro de estudios literarios iberoamericanos Mario Benedetti. Almería. https://www.youtube.com/watch?v=btJFjQkf9zo

Fernández Cobo, Raquel (2022b). La lección del maestro. Hacia una ontología relacional de la literatura en Ricardo Piglia. I Workshop Internacional *La Literatura y su estudio en los espacios nacional, regional y transnacional de circulación de las ideas (Argentina, Brasil, España, 1945–2020)*. Tucumán, Santa Fe: UNT–UNL.

Forster, Ricardo (2013). *La anomalía kirchnerista. La política, el conflicto y la invención democrática.* Planeta.

Fumis, Daniela (2021) La institucionalización y la internacionalización de los estudios literarios, lingüísticos y semióticos (Argentina, Brasil, España). Seminario de doctorado. Clase 8: A las vueltas con los fantasmas. Investigar las derivas del hispanismo en Argentina. UNL.

Funes, Leonardo (2009). Teoría literaria: una primavera interrumpida en los años setenta. En *Actas de las Primeras Jornadas de Historia de la Crítica en la Argentina* (pp. 79–84). Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Funes, Leonardo (2011). Medievalismo en el otoño de la Edad Teórica. Consideraciones parciales sobre la operación filológica. *Perspectivas actuales de la investigación literaria* (pp. 45–78). Filo: UBA.

Garayalde, Nicolás (2019). La enseñanza de Teoría literaria en la Universidad. Notas sobre la historia de la cátedra de Teoría literaria en la Escuela de Letras de la UNC. *Recial*, 15. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/recial/article/view/24852

García, Laura (2022). La institucionalización de la literatura infantil y juvenil en la UNT entre 1985 y 1987. I Workshop Internacional *La Literatura y su estudio en los espacios nacional, regional y transnacional de circulación de las ideas (Argentina, Brasil, España, 1945–2020)*. UNT–UNL.

García, Laura y Indri, Carla (2021). Las disputas en la formación de la memoria literaria latinoamericana durante la transición posdictatorial de los años ochenta en la Universidad Nacional de Tucumán. Eje: literatura infantil y juvenil. *XI Congreso Nacional de Didácticas de la lengua y de la literatura*. UNSAM, Instituto de Educación Superior N° 1 de La Quiaca.

Gasel, Alejandro (2020). ¿Cómo se hace un profesor de literatura para la escuela primaria? *Catalejos*, 10 (5), 135–157.

Gasel, Alejandro (2021). El profesor de literatura en la escuela primaria. *Catalejos*, 12 (6), 4–21.

Gastaldello, Daniel (2015). *Las publicaciones para la enseñanza de la teoría de Charles S. Peirce en la Universidad argentina (1910–2010)* (tesis doctoral). UNC, Córdoba.

Gauna, Daniela (2022). La institucionalización de la teoría literaria, la literatura latinoamericana y la literatura argentina en los IFD: el caso del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del Instituto Joaquín V. González (Rafaela, 2001–2020). I Workshop Internacional *La Literatura y su estudio en los espacios nacional, regional y transnacional de circulación de las ideas (Argentina, Brasil, España, 1945–2020)*. UNT–UNL.

Gerbaudo, Analía (2009). Literatura y enseñanza. En Dalmaroni, Miguel (Dir.). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica* (pp. 165–194). UNL. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5552/investigacion_literaria_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gerbaudo, Analía (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Homo Sapiens–UNL. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5752/Libro_Gerbaudo_Web_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gerbaudo, Analía (Dir.) (2014). *La institucionalización de las letras en la universidad argentina. Notas «en borrador» a partir de un primer relevamiento.* UNL. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01659638/document

Gerbaudo, Analía (2016). *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la universidad argentina de la posdictadura 1984–1986*. UNGS–UNL.

Gerbaudo, Analía (2017). Ante un segundo ciclo de la posdictadura. *El Taco En La Brea*, 6, 4–8.

Gerbaudo, Analía (2019). Sin la pretensión de una cartografía. Notas sobre la enseñanza de Saer en la universidad argentina (1984–2003). En *Sexto Coloquio de Avances de Investigaciones del CEDINTEL*. UNL. https://www.fhuc.unl.edu.ar/cedintel/publicaciones/

Gerbaudo, Analía (2020a). «El equipo»: cuentos y prácticas alrededor de un mítico seminario de la universidad argentina de la posdictadura. *Revista Iberoamericana* (270), 241–272.

Gerbaudo, Analía (2020b). Nuevas configuraciones de las posdictaduras en América Latina. *El taco en la brea* (11), 2–5.

Gerbaudo, Analía (2022a). Espigones argentinos. En Gonzalo Aguilar; Amigo Pino Claudia y Mirizio, Annalisa. *Travesías, desvíos, obstrucciones. La circulación de la teoría francesa en Latinoamérica y España* (pp. 159–180). USP. https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/843

Gerbaudo, Analía (2022b). Algo más sobre Josefina Ludmer, sus «espigones» y sus clases. *Estudios de Teoría literaria* (26), 14–30.

Gerbaudo, Analía (2023). *Tanto con tan poco. Los estudios literarios en Argentina (1958–2015)* (en proceso).

Giordano, Alberto (2017). *El tiempo de la convalecencia. Fragmentos de un diario en Facebook.* Iván Rosado.

Giordano, Alberto (2019). *El tiempo de la improvisación. Fragmentos de un diario en Facebook.* Iván Rosado.

Giordano, Alberto (2020a). *Tiempo de más. Fragmentos de un diario en Facebook.* Iván Rosado.

Giordano, Alberto (2020b). *Los domingos del profesor. Fragmentos de un diario en Facebook.* Vera cartonera. https://www.fhuc.unl.edu.ar/veracartonera/catalogo/

Gómez, Mariela y Prado, Esteban (2020). Esto también es teoría literaria. *Catalejos* (10), 84–105.

Grossi, Bruno (2022). El profesor ensayista. Una conjetura sobre las posibilidades y los límites de la comunicabilidad de la experiencia (proyecto de investigación en curso). Universidad Católica de Santa Fe.

Grossi, Bruno y Cherep, Paula (2023). El profesor ensayista: entre la comunicación y la experimentación. *Itinerarios educativos* (18). https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/12896

Heilbron, Johan (2020). Obtaining World Fame from the Periphery. *Dutch Crossing*, 44(2), 136–144.

Heilbron, Johan; Sorá, Gustavo y Boncourt, Thibaud (Eds.) (2018). *The Social and Human Sciences in Global Power Relations*. Palgrave Macmillan.

Herrera, Graciela (Comp.) (2020). *Lengua y literatura. Temas de enseñanza y de investigación*. UNC. https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wpcontent/uploads/sites/35/2021/03/EBOOK_ENSENANZA_LENGUA.pdf

Hirschfeld, Hernán (2021a). *El proyecto semiótico de Carlos Caudana (1987–2010): reinvenciones y proyecciones de una semiosis de institucionalización* (tesina de licenciatura). UNL, Santa Fe.

Hirschfeld, Hernán (2021b). *La institucionalización de los estudios semióticos en las carreras de letras de la UNL y su internacionalización (1987–2013)* (tesis doctoral). UNC, Córdoba (en proceso).

Ichaso, Inés (2022). Cruces de lenguas: la escritura en la cárcel frente a la lengua jurídica. *El Taco En La Brea* (15), 109–125.

Ingaramo, Ángeles (2012a). La Didáctica de la Literatura en Argentina: de intervenciones fundacionales y mediaciones democráticas. Álabe, 6. http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/117/103_

Ingaramo, Ángeles (2012b). Responsabilidades compartidas: el papel de los estudios literarios en la reflexión sobre la enseñanza de la literatura. *Badebec*, 3. http://www.badebec.org/badebec_3/sitio/pdf/ingaramo.pdf_

Indri, Carla (2022a). ¿Cómo se piensa la formación literaria y el rol mediador de los futuros docentes de la escuela primaria? Una aproximación a dos Institutos Superiores de San Miguel de Tucumán. I Workshop Internacional *La Literatura y su estudio en los espacios nacional, regional y transnacional de circulación de las ideas (Argentina, Brasil, España, 1945–2020)*. UNT–UNL.

Indri, Carla (2022b). *La literatura como herramienta en la configuración de estrategias de inclusión socioeducativa. Un estudio sobre las prácticas de enseñanza de literatura en las aulas de 5to y 6to año de escuelas primarias urbanas de Tucumán* (tesis doctoral). UNT, Tucumán.

Indri, Carla (2022c). Defensa de tesis doctoral. UNT, Tucumán.

Labeur, Paula (2017). Formación docente y selección de textos: desafíos para aquellos que serán lo que «dan para leer». *Catalejos* (4), 110–128.

Lacalle, Juan Manuel y Riva, Gustavo (2014a). Aproximaciones a la historia de la teoría literaria en la carrera de letras de la UBA. Parte I (1920–1946). *Luthor* 19, 13–24.

Lacalle, Juan Manuel y Riva, Gustavo (2014b). Aproximaciones a la historia de la teoría literaria en la carrera de letras de la UBA. Parte II (1947–1966). *Luthor* 20, 12–24.

Lacalle, Juan Manuel y Riva, Gustavo (2015). Aproximaciones a la historia de la teoría literaria en la carrera de letras de la UBA. Parte III (1966–1975). *Luthor* 24, 14–22.

Lacalle, Juan Manuel y Migliore, Majo (2015). Aproximaciones a la historia de la teoría literaria en la carrera de letras de la UBA. Parte IV (1976–1985). *Luthor* 26, 33–45.

Lacalle, Juan Manuel y Migliore, Majo (2016). Aproximaciones a la historia de la teoría literaria en la carrera de letras de la UBA. Parte V (1986–1989). *Luthor* 30, 48–61.

Laera, Alejandra *et al.* (2012). Cómo enseñamos Literatura Argentina. *Exlibris* (1), 82–85.

Link, Daniel (1993). *Literator IV. La batalla final. Antología y actividades sobre literatura para cuarto año de la escuela secundaria*. Ediciones del Eclipse.

Link, Daniel (1994a). Posiciones. En *La chancha con cadenas* (pp. 13–17). Ediciones del Eclipse.

Link, Daniel (1994b) *Literator V. La batalla final. Antología y actividades sobre literatura para quinto año de la escuela secundaria.* Ediciones del Eclipse.

Link, Daniel (1994c). *Escalera al cielo. Utopía y ciencia ficción.* La marca.

Link, Daniel (2003). *El juego de los cautos.* La marca.

Link, Daniel (2009). Cartas. En *Fantasmas. Imaginación y sociedad* (pp. 39–78). Eterna Cadencia.

Link, Daniel (2015). Entrevista por Leonel Cherri. En Gerbaudo, Analía. *Tanto con tan poco...* (en proceso).

Link, Daniel (2017). *La lectura: una vida...* Ampersand.

Link, Daniel (2022). Conferencia de apertura. II Workshop Internacional *Políticas de exhumación. Investigaciones en curso*. Proyecto Trans.arch. Santa Fe: UNL. https://trans-arch.org/portafolio/

Link, Daniel (2023). Humanidades latinoamericanas: una transición. *El taco en la brea* (17), 178–184.

Longoni, Ana (2009). Relatos *otros* de los conceptualismos. En *Conceptualismos del Sur* (pp. 277–281). Annablume.

Longoni, Ana (2016). Another Map of Art and Politics. The Archive Policies of Red Conceptualismos del Sur. *Decolonising Archives* (pp. 25–31). L'Internationale.

Longoni, Ana (2017). Masotta y sus espectros. *La teoría como acción* (pp. 8–24). MUAC–UNAM.

López, Claudia (2012). La formación de profesores en Letras: cartografía de una práctica. En *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente* (pp. 15–30). El hacedor.

Louis, Annick (Ed.) (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria.* Paidós.

Louis, Annick y Gerbaudo, Analía (2011). Le scandale de l'objet. L'enseignement de la littérature à l'Université de Buenos Aires dans l'après dictature (1984–1986). *Journées Internationales d'étude Autonomie de la littérature et ethos démocratique.* EHESS. https://www.ehess.fr/fr/journ%C3%A9es-d%C3%A9tude/autonomie-litt%C3%A9rature-et-ethos-d%C3%A9mocratique

Ludmer, Josefina (2015 [1985]). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria.* Paidós.

Manzoni, Celina (2018). Memoria y otras cuestiones, más crónica de una experiencia. *El taco en la brea* (8), 132–137.

Maradei, Guadalupe (2020). *Contiendas en torno al canon. Las historias de la literatura argentina posdictadura.* Corregidor.

Maradei, Guadalupe (2022). Mutabilidad de los cánones. Apuntes para una discusión. *Telar* (29), 55–67.

Martínez, Ana Teresa (2013). Intelectuales de provincia: entre lo local y lo periférico. *Prismas* (17), 169–180.

Mitelman, Mariana y Ortiz, Florencia (2021). Desandando. Reflexiones en torno a los talleres en tiempos de aislamiento y virtualidad. Su posibilidad, sentido y planificación. *xi Congreso de Didáctica de la Lengua y la literatura*. La Quiaca–Abra Pampa, unsam, Instituto de Educación Superior N° 1 de La Quiaca.

Nieto, Facundo (Dir.) (2012). *Antinomias. Historias de una literatura*. ungs.

Nieto, Facundo (2017). *Segundas letras. Discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria (2003–2013)*. ungs–unl.

Nieto, Facundo (2020). Una propuesta para enseñar literatura. En Nieto, Facundo y Moyano, Estela (Coords.). *Ensayar la enseñanza. Escritos sobre prácticas docentes en Lengua y literatura* (pp. 19–35). ungs.

Nieto, Facundo (2021). ¡Zarpado! Literatura y esi 1. Secundaria Básica. ungs.

Nieto, Facundo (2022a). ¡Zarpado! Literatura y esi 2. Secundaria Básica. ungs.

Nieto, Facundo (2022b). ¡Zarpado! Literatura y esi 3. Secundaria Básica. ungs.

Oubiña, David (2020). Lectores y espectadores: Beatriz Sarlo crítica de cine. *Cuadernos de literatura* (24). https://doi.org/10.11144/Javeriana.cl24.lebc

Panesi, Jorge (2009). El texto y sus voces. *Espacios* 42, 66–69.

Parra Triana, Clara María y Rodríguez Freire, Raúl (Comps.) (2018). *Crítica literaria y teoría cultural en América Latina. Para una antología del siglo xx*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Parchuc, Juan Pablo (2013). Los bordes del canon y las instituciones de la literatura. En *iii Congreso Cuestiones críticas*. unr. http://celarg.org/publicaciones/index.php

Parchuc, Juan Pablo (2014). *Dar margen*: teoría literaria, crítica e instituciones. *El taco en la brea* (1), 89–107.

Parchuc, Juan Pablo (2020). *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Filo: uba.

Peralta, Sergio (2018). Cada veinticinco. *El taco en la brea* (7), 221–224.

Piglia, Ricardo (2016 [2015]). *Los diarios de Emilio Renzi. Años de formación*. Anagrama.

Piglia, Ricardo (2016). *Los diarios de Emilio Renzi. Los años felices*. Anagrama.

Piacenza, Paola (2012). Lecturas obligatorias. En Bombini, Gustavo (Coord.). *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 107–124). Biblos.

Piacenza, Paola (2017). *Años de aprendizaje. Subjetividad adolescente, literatura y formación en la Argentina de los sesenta*. Miño y Dávila.

Picallo, Ximena (Ed.) (2020) *Tram(p)as textuales. Una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y de literatura*. Editorial Universitaria de la Patagonia.

Podlubne, Judith (2013). La lectora moderna. Apuntes para una biografía intelectual. En *Nacionalismo y cosmopolitismo en la literatura argentina* (pp. 7–62). E(m)r.

Podlubne, Judith y Prieto, Martín (Eds.) (2014). *María Teresa Gramuglio. La exigencia crítica. Quince ensayos y una entrevista*. Beatriz Viterbo.

Prieto, Martín (2020). *Juan José Saer en la literatura argentina* (tesis doctoral). unr, Rosario.

Prieto, Martín (2021). *Saer en la literatura argentina*. unl.

Prósperi, Germán (2021). Enseñar literatura española en la universidad. Relatos, regresos y desafíos. *Conversaciones en línea: Didácticas de la lengua y de la literatura en el nivel superior*. Posadas, UNaM.

Prósperi, Germán (2022). Enseñanza de la literatura española en la universidad argentina. Restos y retos. I Workshop Internacional *La Literatura y su estudio en los espacios nacional, regional y transnacional de circulación de las ideas (Argentina, Brasil, España, 1945–2020)*. Tucumán, Santa Fe: UNT–UNL.

Prósperi, Germán (2023). *Enseñar literatura española. Narrativas biográficas entre dos tiempos*. Vera cartonera. https://www.fhuc.unl.edu.ar/veracartonera/catalogo/

Quereilhac, Soledad (2022). Problemas de literatura argentina en el CUE, 2016. *Exlibris* (11), 113–115.

Ramírez, Cristian (2023). *Las operaciones didácticas, críticas y de traducción de Enrique Pezzoni (1946–1984). Reconstrucción y análisis* (tesis doctoral). UNL, Santa Fe.

Rinesi, Eduardo (2009). Literatura y política. Nota sobre los lugares de la teoría y la ficción. En Ferreyra, Sandra y Fonsalido, María Elena (Comps.). *Palabras cruzadas. Dimensiones culturales de la lengua y la literatura* (pp. 175–183). UNGS.

Rodríguez, Patricia (2012). La mediación con docentes: un espacio para pensar la lectura literaria en la escuela. En *Conjeturas. Acerca de lectura, lectores y literatura* (pp. 113–162). El hacedor.

Romano, Eduardo (2012). Breve memoria de una experiencia docente accidentada. *Exlibris* (1), 93–94.

Romano, Marcela (2017). El breve espacio en que sí estás. Literatura y artes de lo «menor»: desafíos teóricos, críticos y metodológicos. *Catalejos* (5), 6–21.

Saítta, Sylvia (2022). Notas a la edición. En Beatriz Sarlo, *Clases de literatura argentina. Facultad de Filosofía y Letras. UBA, 1984–1988* (pp. 9–13). Siglo XXI.

Santomero, Lucila (2021). *Estudios lingüísticos en la formación docente en Letras: Universidad Nacional del Litoral, 1983.2003* (tesis doctoral). UNL, Santa Fe.

Santomero, Lucila y Ramírez, Cristian (2020). Letras y enseñanza: notas sobre institucionalización y resistencias en la posdictadura argentina. *Badebec*, 9, 89–111.

Santucci, Silvana (2015). La formación de la literatura latinoamericana en la universidad argentina de la posdictadura (1983–1984). En *II Coloquio de avances de investigaciones del CEDINTEL* (pp. 162–171). UNL.

Santucci, Silvana (2018). Teoría literaria latinoamericana en Argentina. Lecturas, debates, ¿crisis? *El taco en la Brea* 8, 54–58.

Sapiro, Gisèle (2013). Le champ est–il national ? La théorie de la différentiation sociale au prisme de l'histoire globale. *Actes de la recherche en Sciences Sociales* (200), 70–85.

Sapiro, Gisèle; Brun, Eric y Fordant, Clarisse (2019). The Rise of the Social Sciences and Humanities in France: Institutionalization, Professionalization, and Autonomization. En Christian Fleck, Duller, Matthias & Karády, Victor (Eds.). *Shaping Human Science Disciplines. Socio–Historical Studies of the Social and Human Sciences* (pp. 25–68). Palgrave Macmillan.

Sapiro, Gisèle (2021). Entrevista por el Colectivo Vera cartonera. Vera cartonera. https://www.fhuc.unl.edu.ar/veracartonera/gisele-sapiro-conversacion-con-el–equipo-de-vera-cartonera/

Sardi, Valeria (2009). *El rol de la literatura en la escuela primaria argentina en el marco de la constitución de identidades nacionales (1900–1940)* (tesis doctoral). UNLP, La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/30846

Sardi, Valeria (2010). *El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940.* UNL.

Sardi, Valeria (2011). *Políticas y prácticas de lectura. El caso Corazón de Edmundo De Amicis*. Miño y Dávila.

Scotto, Victoria (2021). *Filología y arquetipo. Una historia política de la fijación de la tradición textual*. Tesis doctoral. UNLP, La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2324/te.2324.pdf

Scotto, Victoria (2022). El otro lado de las letras: la filología hispánica en la UBA y la UNLP. Profesionalización del campo y circulación de actores y saberes (1960–1986). I Workshop Internacional *La Literatura y su estudio en los espacios nacional, regional y transnacional de circulación de las ideas (Argentina, Brasil, España, 1945–2020).* Tucumán, Santa Fe: UNT–UNL.

Schvartzman, Julio (2012). Probando, probando. *Exlibris* (1), 86–92.

Sorá, Gustavo (2020). La traducción de libros de ciencias sociales y humanas entre Francia y Argentina como intercambio desigual. En *Las humanidades por venir. Políticas y debates en el siglo xxi* (pp. 89–124). Hya ediciones.

Sorá, Gustavo (2021). *Las ciencias sociales y humanas como hecho público: edición, legitimación, consagración*. Centro de Investigaciones Sociales y Políticas, Universidad Nacional de Entre Ríos. https://www.youtube.com/watch?v=zl_11Wmrdzs

Sozzi, Martín (2018). Enseñar literatura: Pedro Henríquez Ureña, profesor de literatura en Argentina. *Exlibris* (7), 114–120.

Surghi, Carlos (2017). Prólogo. En *La edad de la lectura y otros ensayos* (pp. 8–22). Nube negra.

Szurmuk, Mónica y Mckee Irwin, Robert (Coords.) (2009). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. Siglo XXI–Instituto Mora.

Szurmuk, Mónica; Mckee Irwin & Robert (2011). Cultural Studies in Graduate Programmes in Latin America. *Cultural Studies*, 22, 1–21.

Tarkovsky, Andrei (2002 [1988]). *Esculpir en el tiempo. Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine* (trad. de Enrique Banús Irusta). Rialp.

Torres, Patricia (2022). La enseñanza de la teoría literaria en Institutos de Formación Docente de la provincia de Santa Fe (1984–2014): un espacio en configuración. I Workshop Internacional *La Literatura y su estudio en los espacios nacional, regional y transnacional de circulación de las ideas (Argentina, Brasil, España, 1945–2020).* Tucumán, Santa Fe: UNT–UNL.

Vasallo, Isabel (2022). *Clases de Teoría Literaria. Huellas de una experiencia.* Paidós.

Ventura, Mariana (2020). Introducción Dossier La enseñanza del latín en el nivel medio y superior. *Exlibris* 9, 75–79.

Villalonga, María Eugenia (2022). *La universidad de las catacumbas. Filosofía y letras en dictadura*. Eudeba.

Vitagliano, Miguel (2011). Variaciones sobre un punto: notas de trabajo sobre teoría y crítica literaria. En *Perspectivas actuales de la investigación literaria* (pp. 123–154). Filo: UBA.

Vitagliano, Miguel (2015). Dos maneras de leer. Josefina Ludmer/Calixto Oyuela. *La ballena azul*, 5, 4–5.

Wimmer, Andreas & Glick Schiller, Nina (2003). Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology. *The International Migration Review*, 37 (3), 576–610.

Wolff, Jorge (2016). *Telquelismos latinoamericanos. A teoria crítica francesa no entre–lugar dos trópicos*. Papéis selvagens.

Ximenes, Vinícius (2021). *Ler a extração, ler na extração. Pedagogias de leitura em um discurso latino–americano (Argentina–Brasil, 1966–2016)*. Manuscrito correspondiente al examen de «cualificación». Niterói, Universidade Federal Fluminense.

Ximenes, Vinícius (2023). *Ler a extração, ler na extração. Estudos com Josefina Ludmer (Argentina–Brasil, 1966–2016) [ou: Pedagogias de leitura, poesia e impasse na América Latina]* (tesis doctoral). Niterói, Universidade Federal Fluminense.