

COLECCIÓN  
UMBRALES

# ENSEÑAR LITERATURA ESPAÑOLA

NARRATIVAS BIOGRÁFICAS  
ENTRE DOS TIEMPOS

---

GERMÁN PRÓSPERI



**VERA** editorial cartonera

**ENSEÑAR**  
**LITERATURA ESPAÑOLA**  
**NARRATIVAS BIOGRÁFICAS**  
**ENTRE DOS TIEMPOS**



**ENSEÑAR  
LITERATURA ESPAÑOLA  
NARRATIVAS BIOGRÁFICAS  
ENTRE DOS TIEMPOS**

COLECCIÓN  
**UMBRALES**

---

GERMÁN PRÓSPERI



**VERA** editorial cartonera

---

Los textos que aquí comparto fueron escritos en circunstancias y contextos diversos, de allí las variedades de sus tonos, inflexiones y estructura. El primero de ellos conjuga el relato de una experiencia con el desafío de un regreso a un tiempo desaparecido. El segundo pretende ser un homenaje a quienes me formaron. Ambos son un ejercicio de la dificultad.

# RELATOS, REGRESOS Y DESAFÍOS <sup>1</sup>

## RELATOS

Este texto tiene dos orígenes, una lejana tesis de maestría y un interés sostenido, una invitación y, como prefiero llamarlo, un entusiasmo. Ese entusiasmo es el de Analía Gerbaudo para que yo regrese a ese trabajo por razones que son de orden académico pero también personal.

En noviembre de 2003 defendí una tesis elaborada en el marco de la Maestría en Didácticas Específicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Más allá de una reconstrucción de las coordenadas de producción de aquella investigación, me interesa señalar con qué insumos llegaba a esa carrera, qué traía como horizonte y como promesa y cuáles fueron los dones que pude reconocer una vez que el proceso finalizó.

Traía un título de Profesor en Letras y en ese recorrido la Didáctica estaba casi ausente a pesar de la cantidad de espacios curriculares dedicados a la llamada formación pedagógica. De 33 materias del plan de estudios, 16 pertenecían a la formación pedagógica, pero con

<sup>1</sup> Una primera versión de este trabajo fue leído en el encuentro de investigadores Conversaciones en línea. Didácticas de la lengua y la literatura en el nivel superior, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Noviembre 2021. Agradezco a Isabel Molinas la oportunidad de poder regresar a este texto.

programas desactualizados y falta de reflexión sobre el sentido de ese núcleo. En muchas de esas materias ni siquiera había bibliografía.

Era 1987, un año maravilloso para ingresar a la Universidad; los '80 del siglo pasado fueron muy interpelantes para quienes comenzábamos una carrera universitaria en las áreas de las Humanidades y las Ciencias Sociales, aunque fui consciente de eso mucho tiempo después.

De la totalidad de esas asignaturas rescato dos en las que algo aconteció. Quiero remarcar la categoría de acontecimiento en tanto hecho destacado que irrumpe como desconocido y provoca un movimiento inesperado. Esas materias fueron Psicología de la Educación y Conducción del aprendizaje. De la primera rescato la cuidada preparación de las clases por parte de quien era la profesora titular en ese momento. Luego del primer parcial, la docente nos devolvió cada trabajo y recuperó buenas respuestas, marcó errores, corrigió lecturas, orientó nuevas interrogaciones. Fue mi primera experiencia de una enseñanza metaanalítica, aunque a eso también lo aprendí después, una vez que cursé la Maestría.

De Conducción del Aprendizaje (en el nuevo plan esa materia sería Didáctica General y Conducción del Aprendizaje Especializado fue luego Didácticas de la Lengua y la Literatura) rescato la experiencia de una enseñanza compartida, el equipo de cátedra era numeroso y los temas estaban distribuidos de acuerdo con la clásica diferencia entre teóricos y prácticos. Era 1990 y recuerdo muchas clases en las que se proponía la participación de quienes cursábamos y eso me permitió comprender que lo que ocurre o acontece en una clase es importante y que el docente debería (y uso el condicional) intentar provocar eso.

También traía con el título de Profesor una alta sospecha en la Didáctica, provocada por la marcada disociación durante los años de cursado entre la formación pedagógica y la formación específica o disciplinar, cuyos profesores y profesoras evaluaban de manera negativa a aquella pedagogía. Luego entendí que esa evaluación tenía que ver con los propios recorridos formativos de esas y esos profesores.

Llegaba también a la Maestría con un interés por especializarme en otra cosa, en Literatura Española, cátedra que ya integraba desde 1992 como Ayudante alumno y en la que en 1996 (año de ingreso a la Maestría) era Jefe de Trabajos Prácticos. En esos años la Universidad del Litoral no ofrecía posgrados en el área que me interesaba y opté, y vuelvo a destacar que con mucha sospecha, por la Didáctica. Me ayudaron a tomar la decisión tres variables. La primera era que estaba atravesando una situación personal de mucha complejidad, la segunda es que tenía y tengo amigas y amigos que supieron ver eso como positivo y me instaron a hacer la carrera. La tercera fue la ayuda de mis padres. En aquel tiempo mis padres fueron mi beca de posgrado, en un momento en que yo trabajaba en la Escuela Media y tenía un cargo con dedicación simple en la Universidad. No hubiera podido hacer ese recorrido sin la conjunción feliz de esas tres dimensiones.

La Maestría me enseñó que para aprender Didáctica Específica (que era lo que nosotros buscábamos) había que saber mucho de Didáctica General. Y vuelvo al nosotros porque allí también están mis amigas y amigos; el cursado de esa Maestría fue un hecho colectivo de mucha incertidumbre pero también de felicidad porque nos permitió aprender juntos. Algunos de mis compañeros, que eran y siguen siendo mis amigas y amigos, fueron Analía Gerbaudo e Isabel Molinas, las que luego fueron Profesoras Titulares de Didácticas de la Lengua y la Literatura y de Introducción a los Estudios Literarios y Problemática de la Literatura y las Artes actuales. Esa experiencia colectiva, más allá del dato subjetivo que poco importa (¿cómo se puede narrar una amistad?), me permitió hacer consciente algo que fue una enseñanza central: la importancia de contarle al otro lo que hacíamos. En esos encuentros de las clases, más allá de lo que recibíamos por parte de las y los docentes, nos contábamos nuestras propias clases, las que eran de trabajos prácticos para muchos de nosotros porque estábamos recién comenzando. Nos contábamos las actividades que poníamos en práctica, las clases que dábamos en la escuela media, los discursos que redactábamos para los actos

escolares o cualquier actividad de escritura en la que creíamos ver o intuir una posibilidad de escucha. Recuerdo una mañana de un viernes en que Analía compartió un texto que debía leer en el acto por el 25 de mayo en la escuela de la ciudad de Esperanza donde trabajaba. Recuerdo que allí usó la palabra «resemantizan», haciendo referencia a cómo los hechos históricos se pensaban de diferentes maneras. Analía escribía ese texto al mismo tiempo que tomaba los apuntes de la clase, en un ejercicio de reciclado teórico que hoy me maravilla y que, por el recuerdo que sigue activando, intuyo que sigue siendo un acontecimiento.

En esos intercambios provocadores nos contábamos además otra cosa, los modos de relacionarnos con nuestras y nuestros Profesoras y Profesores Titulares y en ese relato definimos, para siempre, una relación entre maestros y discípulos que sostenemos hasta el día de hoy y que cada vez nos cuesta más reafirmar. No entro en esa dimensión porque nos llevaría a otros temas, pero no dejo de advertir su la importancia para definir los contornos de una formación docente.

En esa maestría conocí a Edith Litwin. Sus clases eran indescribibles, maravillosas, como el género lo decreta. Lo que acontecía allí era tan novedoso para todos nosotros que salíamos con la idea de no estar entendiendo nada y que jamás podríamos acercarnos a esa práctica, aunque sea en alguna de sus dimensiones y recursos. Edith nos enseñó a dar clases en el nivel superior y eso implicaba saber mucho sobre aquello que estábamos enseñando, que teníamos que pensar mucho antes de dar una clase y que lo que allí pasaba iba a tener consecuencias para las y los estudiantes. Eso fue lo mejor que aprendí de Edith y lo que en aquellos años adoptamos (y vuelvo al plural) como un mandato de felicidad.

1996 y 1997 fueron los años en que Edith estaba terminando su investigación doctoral, que luego leímos publicada como *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. El año anterior se había publicado otro libro fundamental, *Corrientes didácticas contemporáneas*, otro ejemplo de escritura colectiva que marcó la agenda de la formación didáctica en Argentina y que



incluyó capítulos de Litwin, Alicia Camilloni, Gloria Edelstein, María Cristina Davini, Marta Souto y Susana Barco.

En el libro de Edith aprendimos a leer una clase, algo que tuvo un impacto altísimo en nuestras prácticas porque allí confluían de manera muy potente la didáctica general con las específicas y de ese modo, leyendo las clases de otros, podíamos regresar a las propias.

## REGRESOS

Dije al principio que esto que comparto tenía su origen en la tesis de maestría y en un entusiasmo. Voy a ellos. La tesis puede reseñarse y el entusiasmo puede intentar ser relatado y explicado con dificultad, mucho más cuando se trata de un entusiasmo ajeno. A lo largo de los últimos 20 años Analía Gerbaudo me invitó, me sugirió, me exigió amorosamente que volviera a aquella tesis. Es la primera vez que voy a escuchar ese pedido como una manera de agradecer todo lo que vino después. Y en esta decisión estoy poniendo el pasado en el futuro, estoy trayendo lo que aprendí en el pasado para imaginar una forma de futuro.

Mi tesis se tituló *Enseñanza de la Literatura Española en la Universidad. Derivaciones didácticas en la configuración del contenido*. El título tiene, como puede advertirse, un homenaje y un envío al texto de Edith, pero en mi osadía yo no leí clases sino programas de cátedra.

La pregunta que la tesis intentaba responder es cómo se enseñaba literatura española en la universidad en esos años, pregunta que luego advertí como imposible de responder, al menos de manera completa. Es así que reformulé esa pregunta en otros sentidos y eso amplió el campo de las interrogaciones. ¿Qué consecuencias tiene para la enseñanza de un objeto la manera en que la configuramos? ¿Cómo se puede leer un programa de cátedra en tanto escritura de un experto? ¿Los contenidos seleccionados allí favorecen el aprendizaje de esa disciplina? ¿Esa lectura es válida para la enseñanza de cualquier literatura o solo es algo que provoca el objeto *literatura española*? ¿Cómo operan las censuras o autocensuras en el momento de pensar un corpus de enseñanza?

Como se podrá observar, son preguntas que tienen una inactualidad muy marcada, porque en estas dos décadas muchísimas investigaciones pensaron alguna de estas aristas o contornos, tales como las indagaciones sobre manuales (Gerbaudo 2006), sobre planificaciones de la enseñanza, sobre prácticas de enseñanza novedosas en contextos particulares (Gerbaudo, 2016), sobre manuales que derivaron en propuestas de enseñanza (Nieto, 2015), entre otras.

Mi tesis, además de la cuestión de la configuración del contenido, dialogaba con dos o tres focos teóricos que en aquel momento me atraían. Uno era el libro *LiteraturayEducación* compilado por Gustavo Bombini en 1992 para el Centro Editor de América Latina. Los trabajos allí recopilados fueron un insumo que reseñé con exageración en la tesis, porque entendía que allí había preguntas que podían iluminar las mías. De esa totalidad, dos trabajos fueron centrales: el de Roland Barthes y el de Philippe Sollers. En ellos encontré dos afirmaciones que sigo sin entender muy bien y por eso mismo las sostengo en el tiempo. La de Barthes acerca de que no solo se puede enseñar literatura sino que solo hay que enseñar eso y la de Sollers acerca de que no se enseña literatura, sino a anestesiarse la violencia que esta genera. Por supuesto que a eso lo entendí después o, mejor dicho, lo empecé a pensar después, como un modo de seguir mirando mis clases, mis prácticas y la relación con mis colegas. En el momento de la tesis creí ciegamente en esas verdades. Eran también los tiempos en que la enseñanza de la literatura debía implicar la cuestión del placer, pero eso que los docentes decíamos automáticamente no nos dejaba ver que a Barthes, el padre de esa construcción, le había llevado años y varios libros llegar a esas conclusiones demoledoras. Desde *Elplacerdeltexto* a *Fragmentosdeundiscursoamoroso*, pasando por el *RolandBarthesporRolandBarthes* y llegando a *Incidentes*, *La cámaraalúcida* y *Diariodeduelo*, sin conocer aún la publicación de sus seminarios que recién leeríamos a partir de los años 2000 en las ediciones de Siglo XXI al cuidado de Beatriz Sarlo o Alan Pauls.

El segundo foco teórico en el momento de redactar la tesis fue el texto de Jorge Panesi (2003) sobre Enrique Pezzoni en el que define

la enseñanza de la literatura como el contagio de un entusiasmo. Esa verdad complejísima me enfrentaba no solo otra vez a Barthes, sino a la cuestión de la relación entre didáctica general y específica, ya que Panesi también sostiene que enseñar literatura es enseñar teoría literaria, algo con lo que en ese momento no acordaba porque yo estaba pensando la enseñanza de literatura española, una literatura nacional con bordes altamente difusos en el currículum: literatura extranjera, escrita en una lengua común pero con altas diferencias con la lengua de la literatura argentina, literatura que solo se circunscribe a la lengua castellana y deja afuera otras lenguas de la península, literatura que compite con otros objetos de enseñanza más valorados tales como la teoría, la crítica, las literaturas argentinas y americanas.

El tercer foco fue una de las notas de Philpe Sollers en el texto de la antología de Bombini. Allí dice: «Un enseñante vale por la forma en que se enseña a sí mismo. El sistema actual de reproducción y de transmisión del saber no le permite afianzarse en esta posición de auto-enseñanza. ¿Por qué exigir, además, que se le escuche?» (1992: 69). Cada inicio de año, en cada clase inaugural de las materias que enseñé, esa cita vuelve. Muchos años no la incluyo en el guión de la clase, pero indefectiblemente aparece allí, como una sorpresa o como un fantasma no querido.

A partir de la provocación de esas hipótesis, la tesis leyó 22 programas de Literatura Española de 8 Universidades de diferentes períodos e intentó construir una categorización que creo fue el rasgo de originalidad que la tesis tuvo, eso fue lo que encontré y que no estaba hecho. Los programas fueron solicitados a las Profesoras y los Profesores Titulares y abarcaron un período de casi 10 años, desde inicio de los 90 a inicios de los 2000, con un criterio que permitía ver el impacto de los reformas de los planes de estudios de muchas Universidades públicas y su evaluación en un período extendido. Cuando señalo de diferentes períodos me refiero al modo en que la literatura española se segmentó en las universidades públicas a la hora de pensar su espacio curricular. Literatura medieval, Literatura

del Siglo de Oro, Literatura Moderna y Contemporánea, fueron y son los modos de proponer la enseñanza de ese objeto. En algunas universidades esos espacios se mantienen (en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Cuyo, por ejemplo), en otras se reduce a dos (Universidades Nacionales de La Plata, Litoral, Córdoba, Mar del Plata) y en otras a uno (Universidades Nacionales de Rosario y Salta). Las razones de esa segmentación son diversas pero cualquier evaluación de esa situación no puede dejar afuera algunas dimensiones tales como las tensiones al interior de las tribus académicas de cada universidad, la historia de constitución del currículum, las tensiones entre teorías y literaturas específicas, las lógicas de la investigación en cada centro universitario, la formación de posgrado de los docentes a cargo de las cátedras, las relaciones de amplio espectro de los docentes y las instituciones con otras y otros. La tesis estudió esas dimensiones y advirtió sobre las diferentes flexiones que adquieren en cada Universidad.

La tesis clasificó y caracterizó los modos de configurar el contenido a partir de tres criterios:

- Criterio historicista: programas que organizan sus contenidos a partir de una línea temporal. Más allá del período estudiado, los textos (que leo aquí como contenidos) se presentan en una secuencia que plantea a la historia literaria como dimensión central. Es el criterio de mayor frecuencia.
- Criterio isotópico: se trata de aquellos programas que seleccionan un tema, un problema o una isotopía y a partir de allí ordenan la presentación de los textos. Puede coincidir con el criterio anterior, pero impacta, en términos de las derivaciones didácticas, con mayor registro. Este criterio, propio de los programas de Seminarios, también aparece en los programas de Literatura Española analizados.
- Criterio de derivación teórica o metodológica: son aquellos programas que anclan su organización a partir de una categoría, la que permite leer el conjunto de esos textos a partir de las

derivaciones que la misma habilita. Por ejemplo, uno de los programas analizados se organiza a partir de la categoría de serie literaria y no distingue Unidades. Se presenta un listado de textos y son los estudiantes, como actividad de promoción, quienes deben rearmar el programa en términos de propuesta didáctica.

La tesis también pensó, en relación con cada período estudiado, las marcas más fuertes que organizan los programas. Así, en los programas de Literatura Española medieval, el valor del canon, los diálogos de la literatura con los diversos contextos y los desarrollos del didactismo como forma narrativa fueron las principales variables que aparecieron en el análisis

En los programas de Literatura Española del Siglo de Oro, fue una dimensión estética, la de «lo barroco», la que más fuertemente organizaba los contenidos, presencia puesta de manifiesto en los espacios paratextuales (Fundamentación o Introducción) que la tesis también estudió.

En el caso de los programas de Literatura Española contemporánea, se evidenció una mayor presencia de las demandas de la teoría y la crítica con un impacto especial de los conceptos de generación literaria, autores representativos o épocas (posmodernidad, fundamentalmente). Esos conceptos tienen un fuerte anclaje en la bibliografía que referencian los programas respectivos.

Estos diversos criterios de organización favorecen los procesos de enseñanza y plantean desafíos de aprendizaje, aspecto que la tesis sugirió como hipótesis pero no desarrolló porque no observé clases. Ese fue uno de mis mayores temores a la hora de la defensa, pero allí, en ese momento, entendí por las preguntas del Jurado (Edith Litwin, Roberto Retamoso y Melchora Romanos) que eso hubiera sido otra tesis que nunca escribí. Eso está perdido, ya no hay tiempo de ir a ver esas clases que pusieron en práctica los mejores programas en términos de buena enseñanza. ¿Qué puedo hacer entonces con lo que queda?

## DESAFÍOS

Este relato y este regreso me permiten plantear algunos desafíos, preguntas o propuestas que señalo como notas de un devenir:

- El valor del espacio de la clase como lugar donde debe ocurrir el acontecimiento. Es así como podemos volver a pensar en nuestras clases a partir del lugar que tienen en nuestros programas. Reconozcamos nuestra posición de expertas y expertos en eso que enseñamos. Pensemos en la clase antes. Diseño, planificación, guión, propuesta. Solo un guión preciso dará lugar a lo inesperado, a la sorpresa, que es la mejor zona de la clase, el momento no de suspensión de las certezas, sino de su actualización. Esa sorpresa puede advenir en una pregunta, en una digresión de nuestra argumentación o en un envío que la lectura plantee.
- Reafirmar la importancia de la narración de la clase a otras y otros. Este relato antes o después siempre potencia el modo en que enseñamos.
- Asumir el riesgo de repetir contenidos e incluso clases enteras en diferentes años académicos. Sospecho de esa demanda de originalidad autobiográfica: «yo cambio el programa porque me aburro». A veces el aburrimiento es también una forma de la seguridad de lo que está bien hecho. Porque nunca, a pesar de lo que creamos, un tema se enseña de la misma manera.
- Reconocer a la clase como un texto que genera conocimiento y militar esa creencia con la solidez y el oficio con los que escribimos un artículo. Esto no cuenta a la hora de la acreditación. Nadie puede registrar en su currículum que planificó y puso en práctica una potente clase sobre la Generación del 27, pero sí puede compartir esa experiencia en otros soportes de escritura. ¿Podremos seguir sosteniendo el formato artículo como el privilegiado para producir saber o conocimiento?
- Respecto de esos otros ámbitos y otras escrituras que producen acontecimiento, sería productivo mirar lo que ocurre una

vez que las investigaciones se realizan y son puestas en circulación. Hablo aquí de lo que ocurre en las defensas de tesis, en los concursos, en las mesas redondas, en las preguntas en los Congresos, en la tarea de las y los comentaristas de Coloquios, en los cursos de extensión, en las mesas de lectura de poemas o cuentos, en las reuniones de departamento y en todos aquellos espacios del encuentro entre cuerpos y lenguas.

- ¿Es lo mismo enseñar que investigar? ¿Deben ir juntas tal como aprendimos con Barthes y todo un sistema de transmisión del saber de las Ciencias Humanas y Sociales en Argentina? ¿Un buen investigador es siempre un buen docente y viceversa?
- Podemos también preguntar si existen otras maneras de configurar el contenido más allá de las descritas en la tesis que reseñé. Hay algunos ejemplos: en la Universidad de la Patagonia Austral, las Literaturas Españolas se enseñaron como derivación de los proyectos de investigación allí acreditados. En la Universidad de Buenos Aires, en algunos programas de Literatura española contemporánea, el criterio historicista no coincide con el isotópico; es decir, los contenidos se presentan a partir de un tema puntual pero no en una línea cronológica determinada por la fecha de publicación de los textos.
- El abandono de la queja. A pesar de todos los recortes, censuras y borramientos, la literatura española se sigue enseñando en nuestras universidades públicas, así sea en un espacio optativo. Y esta dimensión habilita también las preguntas acerca de la enseñanza de la literatura española en la escuela media. La literatura española casi no se enseña allí, pero puede constituir una forma de envío en tanto regreso a buenas prácticas.
- Vuelvo a la cita de Sollers. Más allá de las distancias entre el sistema al que se refiere el autor francés y el nuestro, hay una pregunta que sigue teniendo validez y es la que les hago a mis estudiantes en todas las clases de inicio y planteo como cierre: ¿Por qué leemos y enseñamos? ¿Por qué me están escuchando?

# **LOQUE PUEDE UNAMAESTRA. HISPANISMO, INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA <sup>2</sup>**

La Asociación Argentina de Hispanistas cumplió en 2021 sus primeros 35 años de existencia, período en el que pueden reconstruirse las modalidades, características específicas y desafíos de lo que denominamos, al menos provisoriamente, un hispanismo nacional. En esa historia, por supuesto no alejada de las circunstancias determinantes de todo desarrollo científico, encuentra una línea fundamental la tarea llevada a cabo por algunas mujeres, trabajo del que pretendo retomar algunas escenas y describir una serie de intervenciones.

Para cumplir este objetivo un posible camino metodológico sería confeccionar la lista de aquellas mujeres que ocuparon el cargo de Presidentas de la AAH: Emilia de Zuleta (1989-1992), Melchora Romanos (1995-1998), Lila Perrén de Velasco (1998-2001), Gloria Chicote (2001-2004), Mariana Genoud de Fourcade (2004-2007), Laura Scarano (2010-2014), Graciela Ballestrino (2014-2017) y en calidad de integrante de Honor, Ana María Barrenechea. Este procedimiento, más allá de dejar fuera nombres indispensables para

<sup>2</sup> Este texto fue leído en el panel Mujeres e Hispanismo en el marco del XII Congreso de la Asociación Argentina de Hispanistas (UBA, mayo 2021) del que participaron además Nora Catelli, Marisa Elizalde, Florencia Calvo y Gloria Chicote. Agradezco a mis colegas la oportunidad de aquella charla que se prolonga hasta esta publicación.



la reconstrucción de aquel hispanismo argentino, no permite hacer una lectura que se detenga en los modos de construcción de una agenda de temas de investigación surgida a partir de ciertas intervenciones de aquellas que integran el listado referido.

Debo a Daniela Fumis algunas de las preguntas de inicio. En una de las clases de un Seminario de Doctorado en el que participaron varios docentes nacionales y extranjeros en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Litoral<sup>3</sup>, Fumis reconstruyó algunos episodios del hispanismo argentino y se preguntó por sus posibilidades de existencia. En el cierre de su presentación analizó un caso, el de Emilia de Zuleta y concluyó en que su figura aparece algo encapsulada en las historias del hispanismo tanto nacional como aquel pensado por fuera de las fronteras de Argentina (Tuset Mayoral, 2016). Fumis se preguntaba por las razones de esa cierta invisibilización y pugnaba por la necesidad de incluir ese nombre en los circuitos de institucionalización e internacionalización de la disciplina, posición desde todo punto de vista indiscutible para el caso de Emilia de Zuleta.

Esta evaluación me permite pensar otra vía de acceso al problema, como una alternativa a la mera confección de una lista, esto es habilitar una mirada a la manera en que el trabajo de investigación y docencia de algunas mujeres hispanistas fundó líneas, realizó algunos desvíos y trazó un futuro que se sigue escuchando en las mesas de numerosos congresos. Porque no solamente resulta importante ver aquí los temas que esas mujeres instalaron en el hispanismo nacional, sino detenerse también en aquellas intervenciones no esperadas dentro de las agendas personales de cada una de las integrantes de este grupo. Mi hipótesis es que cada vez que esas mujeres

<sup>3</sup> La institucionalización y la internacionalización de los estudios literarios, lingüísticos y semióticos (Argentina, Brasil, España), coordinado por Analía Gerbaudo en el marco del Doctorado en Humanidades de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Integraron el equipo docente Daniela Fumis, Annalisa Mirizio, Marta Puxán Oliva, Daniela Szpilbarg, Rossana Nofal, Nora Catelli, Max Hidalgo Nácher, Santiago Venturini, Alejandro Gasel y Martín Prieto.

intervinieron sobre temas no tradicionalmente inscriptos en sus agendas de investigación, generaron una importante red de envíos posibles de señalar, al menos parcialmente.

En el VII Congreso de la AAH celebrado en Tucumán se desarrolló un panel en el que participaron Emilia de Zuleta y Melchora Romanos y cuyo tema convocante era la enseñanza de la literatura española. Poniendo en suspenso sus temas de investigación, Zuleta y Romanos realizaron una evaluación sobre la enseñanza de la literatura española en la escuela secundaria (Zuleta) y en la Universidad (Romanos), con el objeto de recuperar, casi 20 años después de su fundación, las preocupaciones iniciales de la Asociación Argentina de Hispanistas como espacio para discutir «qué se enseñaba y qué se investigaba en aquel momento sobre Literatura Española en los niveles de formación secundaria y universitaria» (Romanos, 2006: 123). Pero como la misma Romanos aclara:

Los motivos de esta convocatoria iban más allá del interés por abordar una problemática de orden didáctico y del objeto de estudio de la disciplina, puesto que lo que nos preocupaba entonces y aun nos sigue preocupando hoy, es el espacio cada vez más reducido de la literatura española en el currículum de las Licenciaturas de la mayoría de nuestras universidades. (123)

La afirmación de Romanos ofrecería hoy algunas relecturas luego de transcurridos 15 años de su planteo, pero no pierde actualidad en un contexto que sigue ofreciendo resistencias en el interior de cada institución. Esta observación no puede generalizarse porque cada Universidad establece los flujos de construcción del currículum de acuerdo a factores que varían en cada escenario. ¿Cómo se establecen líneas de investigación prioritarias en cada Universidad? ¿Cómo se organizan los grupos o tribus académicas (Becher, 2001)? ¿Cómo impactan las trayectorias de graduación y posgraduación de las y los docentes en la constitución de las propuestas formativas? ¿Cómo se establecen nexos interdisciplinarios y agendas en común? ¿De qué

manera impactan las tradiciones presentes en cada Institución en los nuevos modos de configurar un objeto de enseñanza?

Al alejarse de sus temas de investigación (la literatura española de los Siglos de Oro con especial hincapié en esos años en el teatro histórico del siglo XVII), Romanos diseña una agenda de investigación que no solo recupera una tradición presente en el Hispanismo argentino, sino que traza líneas de futuro que son un poco más complejas de reconstruir. Su intervención recuperó un trabajo de quien escribe estas reflexiones (Prósperi, 2003), elaborado como tesis de Maestría en Didácticas Específicas y no en un ámbito de posgradación esperado para un hispanista en los inicios de los años 2000. En esos momentos las discípulas de Romanos ya habían comenzado a defender sus tesis doctorales sobre temas que no se ligaban a preocupaciones didácticas, tal como demuestra el caso de la tesis doctoral de Florencia Calvo sobre teatro histórico defendida en 2003 y a la que se sumaron los trabajos de Patricia Festini sobre la novela corta postcervantina (2008), de Eleonora Gonano sobre la sátira en el teatro de Juan Ruiz de Alarcón (2011) o de Ximena González sobre la mitología clásica en la obra de Lope de Vega (2012), todas realizadas en la Universidad de Buenos Aires.

La segunda intervención del panel de Tucumán, el texto leído por Emilia de Zuleta, concluyó con una serie de recomendaciones para quienes enseñaban literatura en la escuela secundaria, con un claro posicionamiento hacia el futuro de la disciplina. Entre estas sugerencias Zuleta planteó la necesidad de tener al texto siempre como centro de la clase y que el mismo «no debe ser oscurecido por consideraciones teóricas o deformado por esquemas o guías que distorsionen la libre lectura del alumno» (Zuleta, 2004: 115). Sin dudas que desde 2004 la didáctica de la literatura atravesó en nuestro país un proceso de profunda transformación, operación que, tal como en el caso de Romanos, no deja fuera las observaciones pioneras de Zuleta.

Ambas intervenciones, al alejarse de los temas esperados de las panelistas, no solo permiten trazar líneas de lectura disidentes, sino que habilitan algunas hipótesis sobre los envíos y los impactos que

aquellas lecturas poseen al interior del hispanismo o al menos en ese núcleo institucionalizado que es la AAH. En el caso de Romanos, confirma una posición en el campo que va más allá de su espacio de especialización en el Siglo de Oro. Este dato es importante porque de alguna manera postula una reconfiguración que sigue constatándose en el caso argentino. La organización de las cátedras y equipos de investigación a partir de los tres períodos clásicos (Medieval – Siglo de Oro – Moderna y contemporánea) sufriría una probable y tal vez beneficiosa reconfiguración a partir de estas constataciones, por las cuales una especialista en uno de aquellos períodos se desplaza con solidez teórica y epistemológica hacia otros, pero ingresando en ellos con preguntas que provienen incluso de otras disciplinas, como en este caso la Didáctica de la Literatura. ¿Quién puede discutir el lugar de Melchora Romanos en un jurado de tesis sobre corpus contemporáneos o en un jurado de concurso para acceder a un cargo de Profesor Titular en Literatura Española Contemporánea? Sería desafiante reconstruir estos archivos, recuperar aquello que ocurre en las defensas de tesis o en los concursos para evaluar el modo en que lo que sucede allí no solo impacta en las trayectorias de quienes se someten a esa evaluación sino en las de todos los sujetos involucrados en las prácticas futuras de docencia e investigación de quien defiende una tesis o responde a las preguntas de un Jurado. Seguramente desde el campo de la lingüística estos estudios ya están hechos, pero no conozco su abordaje desde otras disciplinas. Y por otro lado, ¿a quién le corresponde leer este devenir?, ¿desde dónde leer eso?, ¿desde el hispanismo, la Teoría Literaria, la Historia, la Sociología, la Didáctica? No estoy en condiciones de responder estos interrogantes en estos momentos pero no quiero dejar de sugerir el desafío.

La hipótesis acerca de lo que puede una maestra puede seguir tensándose cuando revisamos algunos ejemplos del trabajo de discípulas de Romanos, quienes formadas en el siglodorismo pueden, por vía de la investigación, desplazarse. Los proyectos de investigación dirigidos por Florencia Calvo sobre la reconfiguración del canon del Siglo de oro en el siglo XIX claramente se inscriben en una zona

desplazada y generan derivaciones productivas a través de publicaciones, tesis de posgrado y propuestas de enseñanza diversas.

Estas observaciones también pueden realizarse al registrar aquello que las lecturas de Zuleta, en un sentido amplio, han generado en el espacio en el cual se produjeron. No voy a detenerme aquí en el notable proceso de internacionalización de la labor de Zuleta, con sus publicaciones en Gredos y sus numerosos contactos con investigadoras e investigadores de España y otros países a través de los cursos organizados a partir de 1987 por el Centro de Estudio sobre la Crítica Literaria (GEC) de la Universidad de Cuyo. Quiero sí llamar la atención sobre aspectos ligados a algunas investigaciones alojadas en esa Universidad que pueden leerse en esa serie. Destaco aquí el proyecto de investigación de largo aliento, iniciado en 1995 y que hoy transita su XI etapa, *Laliteraturacomoformadeconocimiento*, dirigido alternativamente por Mariana Genoud, Gladys Granata y Susana Tarantuviez, recortado sobre aspectos teóricos precisos (memoria, representación, cruce de discursos, entre otros) y que incorpora como corpus textos de diferentes nacionalidades y períodos. Más allá de las lógicas de la investigación institucional quiero pensar o imaginar que esos movimientos también tienen que ver con una impronta formativa que posee en la perspectiva plural de Zuleta un posible origen.

Estas líneas se continúan también en la Universidad de Cuyo, por ejemplo en el interés sostenido de Gladys Lizabe por la enseñanza de la literatura española más allá de su especialización en Literatura medieval o en los trabajos de Luis Emilio Abraham, actual Profesor Titular de Literatura Española III y codirector del Proyecto *Delaescuelaalauniversidadydevuelta:teoríaliterariaydidácticadela literatura*, dirigido por Gustavo Zonana.

Otro nombre de investigadora que produjo un desplazamiento desde su horizonte de pertenencia y que provocó diálogos productivos entre campos de especialización es Laura Scarano. En el x Congreso de la AAH (2014) Scarano leyó su trabajo *Nuevos hispanismos*

*transatlánticos en el Siglo XXI* y se preguntó allí por la emergencia de «una nueva generación de hispanistas transatlánticos». (2016: 118)

Más allá de la recuperación de una perspectiva transatlántica, cuya discusión merece otra aproximación que excede este acercamiento, me interesa rescatar lo que Scarano señala en relación con la conformación de un hispanismo argentino de múltiples aristas y alcances tal vez poco advertidos:

Si miramos estas tres décadas de vida académica en Argentina, comprobamos que esa praxis de los 80 y 90 fue exitosa: en la actualidad son centenares los proyectos individuales y grupales del área en el sistema científico nacional y universitario, y sobrepasan con creces el número de socios oficiales de la AAH. Basta recorrer los índices de las voluminosas actas de los nueve congresos (en el portal de la AAH), más todos aquellos simposios, jornadas y encuentros que la AAH ha propiciado y auspiciado, para constatar tanto la envergadura y calidad de la producción crítica del hispanismo argentino, como los intereses temáticos, la apertura interdisciplinaria, la densidad reflexiva de los enfoques. Ese amplio cordón de hispanistas no «registrados», que rodea al núcleo de «socios empadronados», es muy importante a la hora de aquilatar la producción científica total, y así lo hemos querido mostrar en este congreso, invitando a varios directores de los muchos centros e institutos del país que se dedican a las literaturas y culturas en lengua española. La cantidad y calidad de dichos lugares de irradiación —pertenecientes en general a universidades públicas— reflejan una riqueza que afortunadamente no depende de compartimentos institucionales. (118)

Resulta significativa la idea de «cordón de hispanistas no registrados», en la cual quiero ver, siguiendo los argumentos de Scarano, a aquellas y aquellos investigadoras e investigadores, quienes no ocupándose específicamente del estudio de la lengua y la literatura españolas, también pueden ser considerados hispanistas. La pregunta es quién convoca a quién para que se produzcan el encuentro y los diálogos. Hace algunos años Scarano lo planteaba en estos términos:

Pero me parece justo advertir que en lo que va del nuevo siglo, la expansión de editoriales españolas en América y la residencia en la península de renombrados escritores latinoamericanos han comenzado a dismantlar tales prejuicios, volviendo permeables las fronteras en un flujo material que la teoría aún resiste. (120)

Si bien es innegable la presencia de autores y autoras latinoamericanos y argentinos en los corpus de investigación de la academia española, caso al que se refiere Scarano, la investigadora argentina evalúa la resistencia que la teoría ejerce sobre ese hispanismo ampliado. Si nos posicionamos en la frontera inversa observamos que nuestro hispanismo ha sabido ser permeable a la teoría. En el mismo Congreso de 2014, organizamos un Panel sobre el estatuto de la investigación sobre hispanismo en Centros e Institutos Nacionales<sup>4</sup> y lo que allí se puso en evidencia fue que en esos centros las investigaciones sobre literatura española conviven y muchas veces son superadas en volumen por acercamientos a otros corpus. Esto puede leerse como una apuesta de renovación de la disciplina que gestos como los de Laura Scarano buscan instalar. Desde una enunciación hispanista fuertemente internacionalizada se proponen nuevos horizontes que incluyan a la teoría para vencer aquellas resistencias. Sabemos que el flujo es inestable, que la presencia de investigaciones sobre Literatura española son menores en los Congresos específicamente dedicados a la Teoría pero los movimientos que acabo de describir permiten trazar una hipótesis de futuro que incluya la variedad de miradas.

Lo pregunta que también es posible formular es a quiénes convocamos del campo de la teoría desde el hispanismo. ¿Cómo no

4 El Panel titulado estuvo integrado por Melchora Romanos (Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas Dr Amado Alonso , UBA), Gloria Chicote (Centro de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP – Conicet), Analía Gerbaudo (CEDINTEL, FHUC, UNL), Aymar de Llano (CELEHIS, UNMD P), Carmen Perilli (INVELEC, UNT) y José Maristany (Instituto de Investigaciones Literarias y Discursivas, UNLPam).

recordar aquí las lecturas de Jorge Panesi (2003) sobre las paradojas del funcionamiento del deseo en la poesía de Luis Cernuda? ¿O la hipótesis de Daniel Link (2014) sobre la manera fantasmática con que la infancia se figura en la obra de García Lorca y construye, por eso mismo, una ficción teórica? ¿Cómo no pensar aquí en la lectura de Nora Catelli (2007) sobre uno de los episodios del Diario de Gil de Biedma y su evaluación como experiencia colonial? Y como se trata de plantear el espacio que las mujeres tuvieron para el desarrollo de nuestra disciplina me pregunto por aquellos nombres que no estuvieron pero que hubiera sido y es deseable incorporar.

¿Qué hubiera podido traer, por ejemplo, a la discusión hispanista alguien como Josefina Ludmer? No se ha señalado con la suficiente claridad que en sus desarrollos sobre las literaturas postautónomas Ludmer recurre a ejemplos de la literatura española contemporánea para construir sus argumentos a través de los cuales la novela *Lostopos* del argentino Félix Bruzzone entra en serie con los *Nocilla* españoles.

¿Qué nos trae la mirada de Nora Catelli? Su posición como una hispanista particular puede orientarnos lúcidamente en estas derivas acerca de poéticas que convocan una perspectiva no tenida en cuenta hasta el momento.

¿Qué hubiera podido decirnos la perspectiva teórica y crítica de Silvia Molloy? Recordemos que en 1998 publica *Hispanism and Homosexualities*, no traducido aún al castellano, texto en el que no solo se posiciona por unos estudios hispánicos que deben repensarse sino, y allí está la apuesta, queerizarse. «La hispanidad estaba suplicando, se podría decir, ser *queerizada*» a partir de «una fractura, una invitación a releer los textos cuya movilidad ha sido denegada por la rigidez del canon». (11)

No estoy muy seguro de que hayamos escuchado la súplica de la hispanidad que habla por boca de Molloy, pero sí puedo evaluar su presencia como un territorio que busca encontrar sus caminos en la investigación hispanista en Argentina. Están allí como muestra los indispensables trabajos de Juan Diego Vila (2005)



sobre los derroteros femeninos en el Quijote o las tesis doctorales de René Vjarra (2019) sobre mujeres escritoras en el Siglo de Oro, de Virginia Bonatto (2014) sobre género y memoria traumática, de Facundo Saxe (2014) sobre la representación transnacional de sexualidades disidentes en España y Alemania o de Daniela Fumis (2019) sobre ficciones de infancia y familia en autores españoles contemporáneos entre los que se incluye a Eduardo Mendicutti.

Una última pregunta que quiero plantear es que si los primeros movimientos para pensar estas reconfiguraciones, que en este caso hemos centrado en las intervenciones femeninas, vendrán de la investigación o tendrán su germen en una zona algo más borrosa como es la de la enseñanza. Y utilizo este término no porque la enseñanza signifique un escalón de posicionamiento inferior respecto de la investigación, sino porque resulta mucho más dificultoso leer ese archivo, descubrir lo que ocurre una vez que un programa de cátedra se ha formulado y es puesto en práctica por quien lo firma.

Estoy seguro que los desplazamientos descritos en este breve acercamiento permiten hipotetizar que tanto Emilia de Zuleta como Melchora Romanos y Laura Scarano se autofiguran como buenas maestras. Una serie abierta e incompleta, ese es su rasgo porque es la memoria individual la que la reconstruye a partir de evocaciones y escenas compartidas; serie en la que también están, entre tantas otras mujeres de múltiples geografías Mabel Brizuela, Gladis Gatti, Delia Dagún, Marta Villarino, Graciela Fiadino, Raquel Macchiuci, Alicia Parodi, María del Carmen Porrúa y un largo etcétera que elijo cerrar con mi maestra, Nora González. Las derivas de las clases de todas ellas también se leen en las lecturas que habilitaron, las tesis que dirigieron o los trazos invisibles, pero no por ello indecibles, de sus potentes intervenciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECHER, T.** (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- BOMBINI, G.** [Comp.]. (1992). *Literatura y Educación*. Centro Editor de América Latina.
- BONATTO, V.** (2014). *Género, literatura y memoria en la España del último entre siglos*. Eduardo Mendicutti, Rosa Regás y Rosa Montero. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata.
- CALVO, FLORENCIA (2003)**. *La configuración ideológica de la comedia del Siglo de Oro: cánones dramáticos y estructuras discursivas de poder*. (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires.
- CAMILLONI, A.** et al. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Aique.
- CATELLI, N.** (2007). Diarios, experiencia colonial y fabricación de una prosa de la interioridad. Gil de Biedma en Filipinas. En *La era de la intimidad. Seguidos de: El espacio autobiográfico* (pp. 91-107). Beatriz Viterbo.
- FESTINI, P.** (2008). *La interacción textual como principio constructivo de la novela cortapostcervantina*. (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires.
- FUMIS, D.** (2019). *Ficciones de familia e infancia entre narradores españoles contemporáneos: Juan José Millás, Eduardo Mendicutti y Manuel Rivas*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional del Litoral.
- GERBAUDO, A.** (2006). *Nidioses, nibichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Ediciones UNL.
- GERBAUDO, A.** (2016). *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la*

- universidadargentina delaposedictadura(1984-1986). Ediciones UNL / UNGS.
- GONANO, E.** (2011). *Funcionalidad de los motivos de las títeres en la construcción dramática del teatro de Juan Ruiz de Alarcón*. (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires.
- GONZÁLEZ, XIMENA (2012)**. *La mitología clásica en la comedia nueva: tensiones y relaciones en el corpus de Lope de Vega*. (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires.
- LINK, D.** (2014) Locuela. En *Fantasmas. Imaginación y sociedad* (pp. 250-263). Eterna Cadencia.
- LITWIN, E.** (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- LUDMER, J.** (2010). “Lo que viene después”. Texto leído en ocasión del otorgamiento del Doctorado Honoris causa de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://lavaca.org/notas/lo-que-viene-despues/>
- MOLLOY, S. & MCKEEIRWIN, R.** [eds.]. (1998). *Hispanisms and Homosexualities*. Durham, Duke University Press (Series Q).
- NIETO, F.** [Dir.] (2015). *Antinomias. Historias de una literatura. 5º y 6º Secundaria*. Los Polvorines: UNGS.
- PANESI, J.** (2000). Enrique Pezzoni: profesor de literatura. En *Críticas* (pp. 255-262). Norma.
- PANESI, J.** (2003). Luis Cernuda, la dialéctica del deseo. En Porrúa, Ma. Carmen [Ed.]. *Actas Jornadas Luis Cernuda* (pp. 77-80). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- PRÓSPERI, GERMÁN (2003)**. *Enseñanza de la literatura española en la universidad. Derivaciones didácticas en la configuración del contenido*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional del Litoral.
- ROMANOS, M.** (2006). Estado actual de la enseñanza de la literatura española en las universidades argentinas. En Flawiá de Fernández, N. e Israilev, S. [Comp.]. *Hispanismo, Discursos culturales, identidad y memoria* (pp. 123-128). San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- SAXE, F.** (2014). *Representación transnacional de las sexualidades disidentes en textos culturales alemanes y españoles recientes (1987-2012)*, (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata.

- SCARANO, L.** (2016). Nuevos hispanismos transatlánticos en el siglo XXI. En Prósperi, G. [coord.]. *Debates actuales del hispanismo, balance y desafíos críticos* (pp. 111-126). Ediciones UNL.
- SOLLERS, P.** (1992). Notas sobre literatura y enseñanza. En Bombini, G. [Comp.]. *Literatura y Educación* (pp. 66-67). Centro Editor de América Latina.
- TUSET MAYORAL, V.** (2016). *Los efectos de la estructuralismo en la crítica literaria española y argentina: aproximación teórica a un estudio comparativo*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata.
- VIJARRA, R.** (2019). *Representaciones de la subjetividad femenina en la España de la temprana modernidad. El caso de tres españolas del siglo XVII*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba.
- VILA, J.** (2005). *La locura de la dama. Asedios a la cuestión femenina en el Quijote*. (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires.
- ZULETA, E.** (2006). La enseñanza de la literatura española en el nivel medio: un balance constructivo. En Flawiá de Fernández, N. e Israilev, S. [Comp.]. *Hispanismo, Discursos culturales, identidad y memoria* (pp. 111-115). San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

# ÍNDICE

4	<b>RELATOS, REGRESOS Y DESAFÍOS</b>
4	RELATOS
8	REGRESOS
13	DESAFÍOS
15	<b>LO QUE PUEDE UNA MAESTRA.</b> HISPANISMO, INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA
25	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



---

### GERMÁN PRÓSPERI

es Profesor en Letras y Magister en Didácticas Específicas por la Universidad del Litoral y Doctor de la Universidad de Buenos Aires en el área Literatura. Enseña *Literatura Española* en la Universidad Nacional del Litoral y en la Universidad Nacional de Rosario. Investiga sobre problemas relativos a la literatura española contemporánea y en los últimos años se ha centrado en las figuraciones de la infancia y la vejez. Fue Presidente de la Asociación Argentina de Hispanistas y dirige el Doctorado en Humanidades en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL.

## COLECCIÓN **UMBRALES**

dirigida por Isabel Molinas

Su nombre refiere al ingreso, al movimiento inicial o zona de pasaje hacia una experiencia transformadora en el ámbito de la educación. La elección del plural inscribe lo diverso y alienta el cruce de múltiples puertas: bordes de las disciplinas, articulación de niveles y relatos de experiencias en el campo expandido de las artes en la contemporaneidad.

# V

**VERA** editorial cartonera

Centro de Investigaciones Teórico–Literarias de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales IHUCSO Litoral (UNL/Conicet). Programa de Lectura Ediciones UNL.



*Directora Vera cartonera:* Analía Gerbaudo

*Asesoramiento editorial:* Ivana Tosti

*Corrección editorial:* Valentina Miglioli

*Diseño:* Julián Balangero

Este libro fue compuesto con los tipos Alegreya y Alegreya Sans, de Juan Pablo del Peral ([www.huertatipografica.com](http://www.huertatipografica.com)).

---

Prósperi, Germán

Enseñar Literatura Española : narrativas biográficas entre dos tiempos / Germán Prósperi. - 1a ed - Santa Fe : Universidad Nacional del Litoral, 2023.

Libro digital, PDF/A - (Vera Cartonera / Umbrales)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-692-346-0

1. Ensayo Literario. 2. Ensayo Literario Argentino. 3. Estudios Literarios. I. Título. CDD A860

---

© Germán Prósperi, 2023.

© de la editorial: Vera cartonera, 2023.

Facultad de Humanidades y Ciencias UNL  
Ciudad Universitaria, Santa Fe, Argentina  
Contacto: [veracartonera@fhuc.unl.edu.ar](mailto:veracartonera@fhuc.unl.edu.ar)



Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional