

Sobre el eco persistente de una voz y otros envíos

✉ ANALÍA GERBAUDO / Universidad Nacional del Litoral – CONICET

analia.gerbaudo@conicet.gov.ar

Comprendre, c'est comprendre d'abord le champ avec lequel et contre lequel on s'est fait

PIERRE BOURDIEU, *Esquisse pour une auto-analyse*

El nombre de esta revista surge de una conversación con Florencia Garramuño. Fue durante un *Argentino de literatura* (ese encuentro de rótulo más bien pretencioso que cada año organiza la Universidad Nacional del Litoral y que reúne a escritores, críticos, profesores, traductores, editores, es decir, a quienes intervienen en la institucionalización de la literatura en nuestro país). Participaron del diálogo Rossana Nofal, Fermín Rodríguez y Judith Podlubne (que nos acompañan como Comité Científico desde este primer número). La cosa fue más o menos así: en el intento de describirle a Florencia lo pesado que resulta escribir en Santa Fe durante el verano (estación que viene acompañada por una conjunción insoportable de calor, humedad y mosquitos), apelo a la imagen más gráfica a la mano para traducir algo de esa sensación de agobio. Apelo a una instantánea de Juan José Saer en *Nadie nada nunca*: la sandalia de Elisa pegada a la brea del pavimento. El taco en la brea. «Ya está», acota Florencia. «Ahí está el nombre de la revista». Porque nos entusiasmó la ocurrencia, inventé razones para darle la razón a Florencia.

La primera es de género: escoger esa imagen de Saer desde el nombre de una revista sobre investigaciones del campo literario es luchar contra el otro Saer. El de los muchachos (siempre los muchachos) en el bar, el de las interminables discusiones intelectuales en las que ocasionalmente participa alguna mujer (personajes usualmente circunscriptos a la cocina o a la cama como esferas de acción dominantes). Elegir esa imagen de Saer supone, en principio, rescatar una de esas escasas fulguraciones en las que las mujeres aparecen rutilantes ya sea por sus «destellos» de inteligencia, ya sea por una belleza aleatoriamente canónica. En cualquier caso, irresistibles.

El taco en la brea tiene también ecos de Almodóvar. Si algún resto de falogocentrismo queda en la elección del retrato saeriano, esta otra reminiscencia pretende disolverlo.

Finalmente, el nombre trae también algo del trabajo de todos estos años: buena parte de nuestras investigaciones han girado en torno a Saer o se han recortado alrededor de la literatura española. Este trabajo es el que da lugar a esta revista, al Centro del que surge y a los espacios de interlocución con amigos y compañeros de otras universidades de Argentina y de otros lugares del mundo que con generosidad aceptan integrar nuestro Comité Científico.

La revista propone un conjunto de secciones fijas («Papeles de investigación», «Dossier», «Apuntes») y otras de aparición eventual («Archivo», «Conversaciones», «Pasajes») que se completarán según los resultados existentes para comunicar en cada número. «Papeles de investigación» reúne los artículos recibidos en la convocatoria abierta y aprobados por el referato; el «Dossier» presenta artículos escritos a pedido del coordinador sobre un tema puntual; «Archivo», tal como lo indica su nombre, intenta materializar las formulaciones derrideanas (1995) sobre la importancia de domiciliarizar y de poner en un soporte resistente con acceso público y abierto el material que se pretende rotular bajo esa categoría (la sección repone textos fundacionales de líneas teóricas, de tradiciones de investigación o de debates en el campo literario que, por múltiples razones —siempre se conjuga más de una— permanecieron inéditos o se publicaron en sitios de circulación reducida, en parte debido al soporte); «Conversaciones» recoge entrevistas con escritores, críticos, profesores, editores, etc.; «Pasajes» pone a circular traducciones recientes realizadas desde nuestro centro.

Dada la importancia en los desarrollos de investigación, en principio, de quienes dirigimos esta revista (y luego, de quienes participamos del Centro que la edita), vale detenerse en el texto que inaugura la sección «Archivo». Un texto perseguido con obstinación durante dieciocho años: los que mediaron entre su enunciación pública en 1996 en el marco del *Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores* organizado por la Universidad Nacional del Litoral y su publicación. Un congreso cuyo título ha incumplido una promesa ya que, a pesar del éxito del primero, no hubo un «Segundo Congreso Internacional de Formación de Profesores». Se realizaron luego, desde esta universidad, otros congresos sobre educación pero sin seguir la línea de este: ninguno de los que vendrían hizo foco como aquel en la práctica que Edith Litwin (directora de la entonces flamante Maestría en Didácticas Específicas), debió haber avizorado como una de las más jaqueadas por la política menemista: poner el eje en 1996, no en problemas epistemológicos ligados a las didácticas puntuales (generales o disciplinares) ni en aspectos diversos embolsados bajo el gran saco «educación» sino en la problemática de la formación de profesores obligaba a pensar cuestiones afines al recorte que impone el título.

Cuestiones que se convertirán, en los años siguientes, en puntos clave de la discusión tanto de «obstáculos ideológicos» y «epistemológicos» como de «buenas prácticas» (cf. Gerbaudo 2011; Dalmaroni 2013) en la enseñanza hasta el presente, porque cualquier investigación que intente cartografiar lo que acontece en los niveles primario y secundario terminará interrogando lo que sucede en el nivel superior, en el espacio de formación de formadores, es decir, en el lugar donde en gran medida se modelan las prácticas por venir.¹ No parece ser otro el nudo que expone Eduardo Rinesi en una entrevista reciente cuando discute la poca escucha de la problemática de la formación de profesores desde las universidades públicas que, embriagadas por los excelentes resultados del Programa de jerarquización de la actividad científica (cf. Girbal), soslayan la enseñanza.² Me apresuro en aclararlo: no me excluyo de la responsabilidad del colectivo del que participo y no me disculpa dedicarme a temas de enseñanza desde mi trabajo como investigadora, con subsidio de CONICET (o autofinanciada otrora, durante los noventa, con mis horas de trabajo en la escuela media de entonces). Se plantea aquí un problema muy complejo atado, como siempre, a diversos factores: el jaque a la profesionalización de la docencia durante la gestión de Carlos Menem a partir de un plan artero entrevisto entonces sólo por algunos pocos (cf. Puiggrós 1995) ha descalabrado un sistema que costará muchos años rearticular.³ En una entrevista reciente Josefina Ludmer⁴ busca tranquilizar cuando afirma que la crisis de la escuela media es un fenómeno que observa tanto en Argentina como en Estados Unidos y en Francia: un fenómeno mundial. Sospecho que no inquietarnos por el tema no aporta al cambio. Tampoco sirve descansar en que el gobierno nacional destine, desde hace años, más del 6 % del Producto Bruto Interno a educación. Lamento decepcionar, pero sólo el contenido de una ley que intenta desandar la errada reforma educativa menemista no garantiza una transformación, si bien constituye un instrumento necesario para promoverla, combinado con otras leyes también necesarias (ligadas a derechos humanos, a identidad de género) y con medidas reparatorias (como la Asignación Universal por Hijo y el reciente plan Progresar —Programa de Respaldo a estudiantes de Argentina—) que permitan llegar a la escuela en condiciones de aprender. Una condición que, como sabemos, se fue corroyendo durante la lenta devastación que terminó en el estallido social de 2001 y en lo que vino inmediatamente después. A la transformación tampoco ayudan las improvisadas versiones de contenidos jurisdiccionales (en algún momento publiqué un texto aparentemente panfletario con un análisis sobre un borrador de diseño para la provincia de Santa Fe —2012—; en este mismo número Facundo Nieto sanciona con elocuencia aguda los diagramados para la provincia de Buenos Aires) y los avasallamientos, amparados en las autonomías de las jurisdicciones, sobre las decisiones profesionales de los docentes (cf. Carbajal) y sobre sus cuerpos y el de sus alumnos (cf. Videla). Por ejemplificar a partir de un antipático contraste habilitado por la recuperación que algunos sectores profesionales lograron en relación con otros en estos últimos diez años: a nadie se le ocurriría arrojar a investigadores del CONICET a oficinas—contenedo-

res (un para nada improvisado ministro desafortunadamente sabía lo que hacía y a quién respondía cuando los había mandado a «lavar los platos») y ningún profesor de la universidad pública corre el riesgo de ser exonerado o suspendido por leer autores que contravengan la moral o la posición político-partidaria de ningún estudiante.

Apunto aquí sólo algunas de las facetas involucradas en una situación de difícil aunque apremiante y necesariamente parsimoniosa solución: es más simple y también más rápido resolver los entuertos ligados a investigación porque el personal involucrado es menor y porque el organismo más prestigioso que concentra buena parte de las prácticas (cf. Girbal) es uno. Difícil pero no imposible.

Sobre el punto, más allá del comprensible desencanto de Rinesi en la mencionada entrevista, hay algunos signos positivos sobre los que cabría volver. Para empezar, hacia 2009 Miguel Dalmaroni trata de combatir el desánimo que le provocan los prejuicios sobre ciertos temas de borde disciplinar (tanto entre investigadores como entre críticos) incorporando en un manual (que luego tendrá alta difusión) destinado a divulgar los protocolos de la investigación literaria el apartado «Literatura y enseñanza» junto a otros en alza en la bolsa de valores de la crítica (como «Literatura y testimonio») y a lo que llama «campo clásico», es decir, el que contiene las formas de trabajo más legitimadas y reconocidas por su tradición. No es poco contar con que entre 2009 y la fecha aparecieron libros y publicaciones periódicas que, desde aristas marcadamente disímiles, ponen a la enseñanza en un lugar de alta visibilidad (excluyo del listado lo producido desde el área de didáctica de la literatura que, como es obvio, toca esta cuestión, para privilegiar los aportes sobre la enseñanza de críticos, lingüistas, semióticos): en *Los prisioneros de la torre. Política, relatos y jóvenes en la postdictadura*, Elsa Drucarof describe la «nueva narrativa argentina» escrita por las «generaciones de postdictadura» (178). En su relato sobre los acontecimientos que marcan diferentes cortes históricos en el pasado reciente ocupan un lugar central las «marchas por la educación» (179) de 1992; por otro lado su caracterización de las intervenciones de los críticos sitúa en un mismo nivel las publicaciones y las acciones emprendidas desde la cátedra (en varios pasajes vuelve tanto sobre lo que acontece en escenas de aula como en sus diseminaciones). También desde la Universidad de Buenos Aires (UBA) Leonardo Funes repone programas y prácticas alrededor de la teoría literaria durante la «universidad montonera», rótulo deliberadamente elegido por Josefina Ludmer para nombrar ese breve período de 1973 que contó además con la figura del poeta y militante Paco Urondo como director del Departamento de Letras. Más tarde Miguel Vitagliano interviene en una conversación sobre el estado actual de las investigaciones en literatura (me apresuro en aclararlo: una conversación centrada en lo que acontece en la UBA) trayendo al análisis el Seminario «Algunos problemas de Teoría Literaria» dictado por Ludmer en 1985. En la misma institución los dos números de la revista *Exlibris* editados por el Departamento de Letras componen archivos (en el sentido ya explicitado que Derrida da a este término) que permiten acceder a programas y clases de momentos funda-

cionales de la institución incluyendo flashes sobre el presente (cf. Iglesia y otros, Schvartzman, Romano, Ledesma). Las figuras de Ricardo Rojas (cf. Link), David Viñas y Ana María Barrenechea (cf. Panesi 2013; Romanos, Menéndez) son las destacadas así como desde la revista *Espacios* se vuelve sobre las derivas de las enseñanzas de Enrique Pezzoni (cf. Cristófolo, Louis, Panesi 2009) a propósito de la reedición de *El texto y sus voces*. Desde la Universidad Nacional de Rosario, Judith Podlubne ha exhumado materiales que, convertidos en archivo, ponen en valor las prácticas docentes de María Teresa Gramuglio; en la misma línea Nora Avaro tiene un volumen sobre las de Adolfo Prieto. Desde la Universidad Nacional de Misiones, Ana Camblong aloja dentro de la semiótica una zona que llama «alfabetización intercultural» (2012a, 2012b): la reciente publicación de los resultados del armado categorial sostenido en una puesta a prueba en territorio durante más de treinta años la alejan del aplicacionismo en todas sus formas (como bien aclara en la introducción a los textos, no se trata de producir «semiótica de la alfabetización» sino «alfabetización semiótica» —2012a:10—: un verdadero artefacto que se sirve de los conceptos de la disciplina, no para leer la alfabetización como objeto sino para involucrarse en su entramado aportando nociones y procedimientos no recetales). Desde la Universidad Nacional de Tucumán, Rossana Nofal teoriza sobre la lectura a partir del ensamble de sus investigaciones (centradas sobre literatura y testimonio) con el trabajo en terreno que lleva adelante junto al Grupo Mandrágora desde 1995 en su ciudad (cf. Nofal): una experiencia pionera en el cruce entre extensión e investigación que profundiza, a propósito de otro tema, Juan Pablo Parchuc (ver su ensayo en este número). Finalmente que el *Primer Coloquio de avances de investigaciones* del mismo Centro que publica esta revista haya podido armar junto a mesas de literatura latinoamericana, española y argentina, una sobre Literatura y enseñanza con tres becarios doctorales y una investigadora del CONICET cuyos proyectos toman esa articulación para instalarse, en cada caso, en pantanosas zonas de borde disciplinares (cf. Ingaramo, Bórtoli, Peralta, Gerbaudo 2013) vislumbra una perspectiva promisoriosa.

De todas maneras, otra vez, estamos hablando de investigación sobre la enseñanza o de análisis pensados desde el nivel más profesionalizado de la educación argentina. Otra vez, se imbrican causas multiformes que se recortan sobre la autonomía universitaria y sobre lo que favorece contar con la unificada administración nacional de los recursos, entre muchas otras. Quisiera exponerlo con franca honestidad para no caer en el cinismo: la arena en la que se juegan los que ponen los cuerpos en otros niveles del sistema es el punto a atender. Me permito arriesgar que hasta que no se creen las condiciones materiales para jerarquizarlos profesionalmente, va a ser inevitable escuchar en nuestros egresados el «zafé» que motiva la desazón de Rinesi (y la indignación de Holubicki). El problema es complejo porque, más allá del voluntarismo, hay una trama del deseo que se va construyendo alrededor de las prácticas que requiere no sólo de la participación responsable (cf. Derrida 1980:397) de los activistas o de los que apelan a la enquistada moralina de la «vocación».

En ese sentido quisiera volver a aquel congreso de 1996 y a la Maestría en Didácticas específicas de la que surge ya que constituyeron dos de las excepciones frente a la banalidad y la decadencia entonces reinantes. Sin lugar a dudas, la continuidad de aquel encuentro hubiese permitido contar con resultados que, desde 1996 a esta parte, ayudarían a describir las «discusiones» y «polémicas» (cf. Panesi 2003) sostenidas alrededor de la formación de formadores. Lamentablemente esta práctica, como otras de la UNL, estuvieron marcadas por la discontinuidad: una tendencia reñida con la necesaria apuesta a largo plazo que requiere cualquier política de investigación, de extensión o de docencia.⁵

Este retorno al congreso de 1996 está motivado en la imperiosa necesidad de, por un lado, evocar el conjunto de prácticas profesionales al que estaba unido aportando, de este modo, espesor histórico y densidad al relato⁶ sobre el proceso de institucionalización de la investigación literaria no sólo en la UNL. Ni epopeya educativa ni cruzada heroica: describir el «caso UNL», es decir, el de una institución con tradición emergente en humanidades, supone deparar en las muy heterogéneas condiciones y tiempos de institucionalización de la enseñanza y la investigación teórico-literarias en las universidades de Argentina. Por el otro, esta exhumación busca reponer lo que quede, en términos materiales, de aquellos restos.⁷

Para empezar, cabe destacar las prácticas de Edith Litwin que traía a las clases de la Maestría en Didácticas Específicas la más importante y también la última bibliografía circulante sobre los temas que trataba (se me disculpará si parece que enunció una obviedad, pero no todas las clases de la universidad pública argentina están atravesadas ni por la generosa actitud de compartir lo que se sabe ni por la posición de poner a circular incluso aquella bibliografía que se recorta desde posiciones ideológicas no compartidas).⁸ La preocupación por enseñar lo que luego exigía, en especial en las tesis, hacía que aportara no sólo los resultados de sus investigaciones, los de su equipo o de los profesores que cuidadosamente seleccionaba para el dictado de seminarios sino que además acompañaba ese trabajo con el armado de una colección que acercaba, en español o en versión traducida, los libros que entendía de lectura imprescindibles: el nombre de la colección, *Agenda educativa*, reforzaba la controversial categoría que reiteraba en sus investigaciones (cf. 1996, 1997).⁹ Como quien acude amorosamente a una cita, la puntualidad y su estética daban cuenta de un armado cuidadoso: detalles sólo aparentemente insignificantes que en el marco de una investigación reciente (cf. Gerbaudo 2011) sobre la enseñanza en escuelas secundarias de Santa Fe retoma Gabriela Turco, una de las profesoras entrevistadas, porque también se deja entrever en ellos la preparación para el encuentro con el estudiante y, en buena medida, la valoración de ese encuentro (también en una aparente nimiedad estética, se dirimen cuestiones de un orden otro). Repongo estas características supuestamente intrascendentes en parte porque sobre las configuraciones didácticas de Litwin, nada mejor que leer su investigación que, al dar cuenta de las clases «deconstructivas» (1997), vuelve como en «bucle extraño» (Hofstadter) sobre las propias. Pero fundamentalmente las retomo porque es la entonces insólita atmósfera profesional que creaba la que

importa rescatar. Un último punto al respecto: Litwin aconsejaba, no sólo para la dirección de tesis sino también para constituir los jurados en las instancias de defensa, los mejores investigadores del campo, los que más desarrollo sobre el tema tenían. Porque se trataba de eso: de partir de lo que se sabe para avanzar, sin demagogia ni confraternización paternalista, sobre lo que no se sabe. Porque hacer y defender una tesis suponía ese desafío y ese nivel de conversación.

Ese marco de alto profesionalismo¹⁰ chocaba brutalmente con las prácticas dominantes tramadas desde el Estado noventista: no voy abundar sobre este tema ya transitado (cf. Hidalgo, Birgin y Trímboli, Sanjurjo, AA. VV. 2005,¹¹ Gerbaudo 2006, Puiggrós 1995, 2010). Sí quisiera destacar que en la corrosión del profesionalismo no sólo contaron las deplorables condiciones laborales, materiales, etc., sino también el corrimiento del docente del lugar de «supuesto saber»: una operación acompañada por los medios de comunicación dominantes contra los que entonces se alzaba la voz solitaria de *Página/12* (cf. González 1992). La criminalización de las protestas docentes se hilvanaba peligrosamente a lo que con sagacidad Eliseo Verón ha llamado «la lógica del porlomenismo». Una lógica que comprendía a alumnos y a docentes: si se mira cualquier material educativo destinado a los docentes de lengua y de literatura del nivel medio emitido desde el Ministerio de Educación de la Nación de los noventa se advertirá la subestimación intelectual como marca «hegemónica»¹² (un concepto que uso en el sentido de Raymond Williams y que comprende las excepciones que he documentado con detalle). En cuanto a los alumnos, la construcción de una imagen de escuela *delivery* (y luego, de universidad *delivery*) daña la relación entre aprendizaje, dificultad y esfuerzo: la oposición pensamiento/diversión, expandida en el seno de la cultura, atraviesa el permeable tejido escolar. A esto se agrega una batería de contenidos recogidos entre los detritus de la «madre patria» que rompen con una de las pocas certezas con que contaba la escuela: saber qué enseñar y en qué nivel hacerlo. Nadie discute la necesidad que había entonces de un cambio (el Congreso Pedagógico, del que muchos participamos, fue una primera respuesta a ese requerimiento social), pero no todo cambio supone necesariamente una modificación que mejora lo que había. Lo que vendrá será una escuela donde las palabras «placer», «utilidad» y «calidad» irrumpen como muletillas vacías, muecas paradójales de un país que día a día avanza hacia el retroceso, la desocupación y la miseria. El cierre de las escuelas técnicas (cf. Kaufmann) tuvo su correlato en la progresiva desindustrialización y las escuelas públicas en general se transformaron en guarderías para adolescentes que abandonaron, no por desidia sino por agotamiento, el derecho a la formación o, más bien, la posición de valorar la lucha por la formación entendida como derecho.

A mucho de todo esto se oponía Litwin desde el universo altamente profesionalizado que sabía armar: aulas repletas de docentes de todas las especialidades acudían a las citas que se daban viernes y sábados en la vieja Facultad de Formación Docente en Ciencias para discutir epistemologías de las didácticas específicas, teorías de la enseñanza, del aprendizaje, de la evaluación, etc. En ese marco pro-

pone el nombre de Panesi como conferencista del congreso de 1996: un foro público que haría extensivas las discusiones sostenidas en aquellas y, como veremos, en otras aulas (en la presentación al Dossier vuelvo sobre la relación entre esta conferencia de Panesi y sus clases de grado en la Universidad de Buenos Aires).

La elección del lugar fue estratégica: el congreso no se hizo en ningún establecimiento de la Universidad Nacional del Litoral sino en el emblemático Colegio Nacional (el mismo que Juan José Saer mitifica en *La vuelta completa*). Una puesta en valor de algo más que un edificio.

Jorge Panesi lee en ese congreso «La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria». Durante dieciocho años he citado ese texto a partir de los rudimentarios apuntes que había tomado mientras lo escuchaba. Cuando comparo esos apuntes con la versión que amorosamente Panesi volvió a tipear para el primer número de esta revista, no puedo soslayar el concepto de «block maravilloso» de Sigmund Freud. Así como creí inventar un concepto nuevo hablando de «lingüísticismo» (cf. Gerbaudo 2006) para dar cuenta de la excesiva confianza en la lingüística como dadora de un «metalenguaje universal» que asegurara cómo leer «científicamente» la literatura para terminar descubriendo, con cierto desconsuelo, que había funcionado allí un olvido de la lectura de Jacques Derrida quien ya hablaba de la cuestión en *De la grammatologie* (Derrida 1967a, Gerbaudo 2007), del mismo modo puedo reconocer ahora en esta conferencia el germen de los trabajos que siguieron a aquella escucha. Trabajos producidos por los estudiantes que entonces fuimos, fascinados por el mundo que se abría a partir de esos envíos (cf. Prósperi, Gerbaudo 2006). Como en un juego de infinitas muñecas rusas, esa era otra deriva profesional de aquella primera iniciativa, de esa otra conversación intelectual que Litwin había sabido armar. Sin lugar a dudas, las mayores confrontaciones con lo que no sabíamos se desencadenaron en esos diálogos, siempre amables pero nunca complacientes.

No voy a osar resumir o hacer un mal parafraseo de lo que ahora sí se puede reponer mediante la lectura prescindiendo por fin de la mediación de mis apuntes (pensemos además en las rudimentarias notas que puede haber tomado aquella joven egresada y estudiante de licenciatura, con escasísima formación en teoría y crítica literarias, sobre el tipo de interlocución que van a encontrar en este «Archivo»). Sí me voy a permitir precisar por qué esa conferencia surtió los efectos que le siguieron: qué ofrecía de dislocador, por qué decimos que abría a otros mundos, cuáles fueron sus envíos, por qué hasta hace pocos meses amigos y compañeros me motivaban a que insistiera con el pedido de «La caja de herramientas» (que no es tal) a Panesi.

Debo decir, en primer lugar, que hay una marca ligada al tono: Panesi habla con su auditorio, formado especialmente por profesores que ejercen la docencia en los niveles medio y superior no universitario, sin ceder un ápice a los facilismos porlomenistas. Tanto su retórica como el material que discute dan cuenta de una posición que repone la marca profesional en la conversación con los colegas. Un primer punto de contraste con la subestimación entonces dominante.

En segundo lugar, las tesis centrales de la conferencia, empezando por la que adelanta el título, corroen la forma entonces hegemónica en la UNL y en los institutos de la zona de plantear la relación entre teoría, literatura y enseñanza: lejos del uso aplicacionista de la teoría como receta universal para leer toda la literatura (que quede claro: cualquier obra, toda obra) invisibilizando el espesor histórico y cultural de los textos convertidos en un conjunto más o menos previsible de «mecanismos» automatizados, Panesi repone su rol intempestivo y libertario. Pasa revista para ello a episodios (tomados de diferentes cortes históricos y contextos) que han terminado en la censura, la persecución y el exilio de sus protagonistas. También desmantela las premisas de buena parte de la bibliografía entonces leída por buena parte de la universidad argentina: desconstruye los escasos y lábiles argumentos utilizados por el famosísimo Harold Bloom en su exitoso best-seller, *El canon occidental*, para desautorizar al colectivo que rotulaba como «crítica del resentimiento»: feministas, foucaultianos, derrideanos, entre otros, aparecían como la encarnación de la no-lectura, la traición a la literatura, el triunfo del activismo salvaje sobre la «gran cultura». Panesi desnuda esta petulante moral (que, cabe reconocerlo, nos costó años desandar) que oculta una mezquina operación corporativa: no son estos más que los coletazos de una larga guerra contra la desconstrucción y ciertas corrientes de la filosofía francesa, triunfantes entonces en los departamentos de Teoría literaria de Estados Unidos. Una des-sedimentación unida a otra: la de la anterior reacción que enchastra el nombre de Paul De Man con sus libelos neonazis buscando en realidad salpicar en la movida a la prolífica maquinaria transdisciplinar asociada a Jacques Derrida.

Frente al amnésico monologismo entonces reinante en la carrera de letras de nuestra universidad con materias blindadas contra las «interferencias» de la crítica, Panesi presentaba algo así como la guerra de las teorías. O la guerra de las lecturas. Y lo hacía reponiendo un panorama internacional y nacional complejo a partir del cual discutía los ejes centrales de la entonces recién estrenada reforma educativa contra la que pocas voces críticas se alzaban, fuera y dentro de la universidad.

También en Santa Fe y también dirigiéndose a un público formado por estudiantes y profesores de diferentes instituciones, diecisiete años después vuelve sobre los nudos del problema que había atacado tomando en consideración nuevas reinscripciones de la misma cuestión. Esta vez el foco está puesto sobre la inercia de la universidad francesa y la imposibilidad de salirse de los protocolos y teorías literarias que fueron revisadas con inteligencia en ese mismo país, en especial desde la filosofía y la sociología:¹³ otra vez hablamos de una encerrona corporativa leída desde estos lares en el contexto de otra reforma educativa (cf. Panesi 2014).

Si bien retomo estas conferencias en la introducción al Dossier de este número, vale la pena comentar dos efectos de recepción con la fantasía de que esto contribuirá a desmontar algunos prejuicios sobre lo que se puede hacer sobre la enseñanza en diálogo con la teoría desde la universidad. Por un lado, compañeros y amigos que trabajan en diferentes niveles educativos insistían para que consiguiera la ya mítica conferencia del 96 y, «ya que estaba», la del 2013 (entre

los ineludibles sobresalen Alberto Giordano, Germán Prósperi, Ivana Tosti y Ricardo Barberis). Por el otro, la extendida conversación que siguió a la lectura de Panesi en la sala de la Biblioteca Popular de la UNL se sostuvo en la inquietud generada por su texto (cf. Panesi 2014), en especial en formadores de formadores y estudiantes. Una conversación asociada al papel de la teoría en la enseñanza.

El tema del Dossier que armamos es también una forma indirecta de seguir estas conversaciones por otros medios. Porque si, como bien observa Derrida, es imposible reconstruir hoy «todos los fenómenos de la teoría, todas las producciones teóricas, todos los teoremas» (1987 [2009]:224) armando un gran «cuadro botánico» de lo que hay, no obstante vale la pena volver a las razones que fundamentan obstinarse en traer algunos nombres, en exhumar el carácter subversivo de algunas prácticas. No en vano los burócratas de turno han visto gestos peligrosos que motivaron el encierro de Mijail Bajtin y de Antonio Gramsci, la persecución a los formalistas, el exilio de Roman Jakobson y, por estos lados, el de David Viñas, Horacio González, Adolfo Prieto y tantos otros (por no hablar de la trágica lista de profesores y críticos «desaparecidos» durante las últimas dictaduras, por no hablar de la suerte corrida por los escritores, de la quema de libros... y la lista, como sabemos, podría seguir). No estoy enarbolando un anacrónico discurso sesentista: estoy hilvanando prácticas pasadas con otras en curso que permiten la paulatina recolocación sociocultural de la educación como un derecho y no como una obligación (cf. Rinesi), la recuperación lenta de la lectura asociada a ideales libertarios (cf. González 2010) y la progresiva reinscripción de «polémicas» que habilitan apuestas por la reinstauración del libro (en el formato que sea: impreso, digital, etc.) y de la conversación intelectual como objetos y prácticas que importan.

Apuestas contra la escuela *delivery*. Apuestas por una educación que redescubre la poderosa inutilidad del arte (leído en los términos del capitalismo de mercado), la productiva gratuidad de la literatura. De esto nos seguía hablando Juan Gelman cuando partió de este mundo, mientras terminábamos de editar esta revista. A él va dedicado este número que se empeña en expandir el eco persistente de su voz (en especial esa que, con timbre un tanto desconfiado, previene contra las desmesuras de toda euforia triunfalista pero, a pesar de todo, sigue y sigue susurrando...):

se sienta a la mesa y escribe
 «con este poema no tomarás el poder» dice
 «con estos versos no harás la revolución» dice
 «ni con miles de versos harás la revolución» dice

y más: esos versos no han de servirle para
 que peones maestros hacheros vivan mejor
 coman mejor o él mismo coma viva mejor
 ni para enamorar a una le servirán

no ganará plata con ellos
 no entrará al cine gratis con ellos
 no le darán ropa por ellos

(...)

«con este poema no tomarás el poder» dice
 «con estos versos no harás la revolución» dice
 «ni con miles de versos harás la revolución» dice
 se sienta a la mesa y escribe.

Notas

¹ Como sabemos, por un lado, la relación entre lo enseñado y lo aprendido nunca es lineal. Por el otro, la educación institucional no es la única que modela las decisiones de un profesor: cuentan también su capital cultural, su posición política e ideológica, sus gustos, pero sin que ninguno sea determinante dada la intrincada red en la que interactúan (cf. Lahire 2004).

² Un reclamo similar se advierte en el balance de Jéssica Holubicki respecto del público que asiste a los *Talleres de experiencias docentes* organizados desde nuestro Centro (junto a Fabiana Viñas, Natalia Sara, Patricia Torres y Cecilia Somasco): su señalamiento de la ausencia casi total de estudiantes universitarios por contraste con la alta participación de estudiantes de institutos terciarios permite leer, entre otras cosas y en líneas generales, la diferente valoración de la enseñanza por parte de uno y otro sector.

³ Pablo Buchbinder y Mónica Marquina apuntan algunos de los cambios nodales que intentan desandar las causas y los efectos de la devastación: «El gobierno de Kirchner que asumió en 2003 hizo explícita su voluntad de revertir los efectos de la reforma educativa de los años 90, dando impulso a una serie de normas en línea con un nuevo modelo de país productivo. La sanción de la Ley de Educación Técnica, la de la Ley de Financiamiento Educativo y la de una nueva Ley Nacional de Educación —que reemplazó a la controvertida Ley Federal de Educación de 1993— fueron todas iniciativas de este período de gobierno que dan cuenta de esta decisión» (76).

⁴ Se trata de una entrevista que Ludmer concede a un canal de su ciudad natal, San Francisco, a propósito de su viaje en 2011 para recibir la distinción de «ciudadana ilustre».

⁵ Vuelvo con detalle sobre este punto en un Informe Técnico (2014) que compara diferentes procesos de institucionalización de las letras en la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional del Litoral. Mi obsesiva insistencia en la importancia de la continuidad, lejos de ser un capricho, se fundamenta en la comparación de los resultados obtenidos a partir de instituciones e incluso de «formaciones» (Williams) que han podido sostener prácticas en el tiempo (a pesar incluso de las condiciones más adversas) con instituciones dominadas por la eventualidad. Entre otros ejemplos, el informe retoma cómo Boris Spivacow funda el Centro Editor de América Latina invirtiendo sus bienes personales, los de su esposa y los de otros compañeros universitarios para darle continuidad a la tarea que había iniciado en Eudeba y que había interrumpido el onganato; vuelve sobre el obstinado armado de los «grupos de estudio» clandestinos frente al oscurantismo dominante en la universidad pública de la última dictadura (esos grupos permitían sostener la conversación intelectual entonces obturada en la universidad); repertoria las revistas (verdaderas formaciones) que desarrollaban furtivamente y con escasos medios las prácticas que no se podían alojar ni en el CONICET ni en la universidad, etc. También describe emprendimientos

menos heroicos aunque no exentos de audacia: muestra lo que han podido durante los noventa tanto los centros de investigación de tres universidades que han mantenido, a pesar de las fluctuaciones políticas y económicas, la organización de congresos y publicaciones periódicas que permitieron presentar los resultados de las investigaciones realizadas en su seno, difundirlas y progresivamente, instalar temas en los campos disciplinares, como los resultados de una política de investigación generada por otra universidad a contrapelo de las tendencias nacionales dominantes entonces en Ciencia y Tecnología.

⁶ Uso el término en el sentido de Carlos Altamirano quien, a propósito de su *Historia de los intelectuales en América Latina* aclara que en la construcción de su objeto «existen elementos comunes y factores unificantes, pero ellos no son suficientes para fundir hechos y procesos dispares en el cauce de un relato único» (15). Un relato, entonces, que supone otros, convergentes o divergentes con el que aquí se presenta, en los muy diferentes planos que lo conforman: teórico, epistemológico, ético, político e incluso estético.

⁷ Lamentablemente en la publicación posterior de lo discutido, sólo se incluyeron las conferencias: por más que el formato era CD, no se alojaron los trabajos de los expositores en mesas (cf. AA. VV. 1996). Pero además entre las conferencias faltaba la que había leído Jorge Panesi (1996 [2014]).

⁸ Muchos años después, conversando con Alejandra Birgin, entonces directora de la Casa Argentina en París, le cuento que el primer texto suyo que leí, *Imágenes de los noventa*, fue gracias a un envío de Litwin en el Litoral durante los cursos que entonces dictaba a propósito de la incorporación de la enseñanza a distancia. Una actitud intelectual que se valora porque, en las antípodas de una moral desde la que se dictamina cómo pensar el objeto aplanando las posibles perspectivas teóricas divergentes, Litwin presentaba su posición junto a otras para que los estudiantes sean quienes diriman las suyas. Esa bibliografía que abría a otros derrotados muchas veces no estaba incluida en el programa pero aparecía en los momentos de la clase que llamaba «puerta de entrada» o en las instancias finales de su muy usual «configuración» desconstructiva (Litwin 1997).

⁹ Cito, a modo de ejemplo, algunos de los títulos publicados bajo su rol de directora de colección por el sello

Amorrortu (para los textos traducidos, coloco entre corchetes la fecha de la publicación en Argentina): *Cognición y curriculum. Una visión nueva* (1982 [1998]) de Elliot Eisner, *Enseñanzas implícitas* (1992 [1999]) y *Práctica de la enseñanza* (1986 [2002]) de Philip Jackson, *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica* (1993 [1999]) de Nicholas Burbules, *El estudio de casos como método de enseñanza* (1994 [1999]) de Selma Wassermann, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (1995 [1998]) de Hunter McEwan y Kieran Egan, *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar* (1996 [1999]) de Michael Fullan y Andy Hargreaves, *Enfoques de la enseñanza* (1998 [1999]) de Gary Fenstermacher y Jonas Soltis, *La enseñanza como arte de representación* (1999 [2002]) de Seymour Sarason, *Pensar la didáctica* (2009) de Ángel Díaz Barriga. Intento mostrar el lazo entre su preocupación por el armado de un estado del arte riguroso, su alerta respecto de que buena parte de sus estudiantes no estaban habituados a leer bibliografía en lengua extranjera y el armado de esta colección. Se sabe, aunque a veces creo que se olvida: el estado de la cuestión va más allá de lo producido en la propia institución y/o de lo publicado en la propia lengua.

¹⁰ La obra de Edith Litwin es uno de los ejemplos más claros de lucha universitaria por la profesionalización del trabajo docente. No obstante su último libro, *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, porta un título ambivalente legible, de todos modos, como subrayado sólo retórico. La tensión entre las posiciones que piensan la docencia como oficio, trabajo o profesión es un dato del campo, aunque a veces los matices las acercan. Quisiera plantearlo a los efectos de evitar (o al menos atenuar) malentendidos: cuando defendiendo la profesionalización me aparto de la pose sólo discursiva instalada durante los noventa (pose que tiene su correlato, por ejemplo, en la promesa de «revolución productiva») y criticada por los gremios (en *Las reformas educativas en los países del Cono Sur*, puntualmente sobre la situación argentina durante los noventa, CTERA —Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina— se expide con firmeza sobre la misma operación que interrogo, sólo que me inclino a pensar que, más que rechazar el término en cuestión, es más productivo contribuir

a resemantizarlo para devolverlo, acompañado por las correspondientes condiciones materiales de trabajo, al conjunto de los docentes: «Una división del trabajo con carácter desigual —soporte funcional de la reforma tecnoburocrática que desarrolló el sistema educativo— ha llevado a denominar “los profesionales de la educación” a las personas que se desempeñan en la planificación, las asesorías, el diseño de políticas y el gobierno de la educación. Mientras en las aulas, en las conducciones de las escuelas trabajan “los que deben ser profesionalizados” para estar al nivel del conjunto. Es un planteo falso» —AA. VV. 2005:163—. Una defensa que no está reñida ni con el carácter «artesanal» de los armados de «aulas de literatura» (si se entiende por ello la necesidad constante de crear nuevas propuestas atendiendo a los cambiantes escenarios —cf. Gerbaudo 2011—) ni con el modo en que se tramita la defensa de la práctica entendida como fuente laboral (para un análisis de las variaciones históricas que paulatinamente han llevado de la docencia como «apostolado» a la docencia como un «empleo», ver *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego* de Alejandra Birgin).

¹⁴ Esta publicación fue elaborada por un equipo de investigación intersindical constituido por representantes de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), el Colegio de Profesores de Chile, la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación de Brasil (CNTE), la Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria (FENAPES) y la Asociación de Funcionarios de la Universidad del Trabajo (AFUTU) de Uruguay. La coordinación técnica estuvo a cargo del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del Laboratorio de Políticas Públicas (Río de Janeiro, Buenos Aires) bajo la responsabilidad de Pablo Gentili y Daniel Suárez. Se publicó en la Colección dirigida por Atilio Borón en CLACSO. Los

resultados permiten cotejar los puntos de confluencia en la aplicación de las políticas neoliberales en educación sobre la región.

¹² He analizado con detenimiento estos materiales en *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado* (2006).

¹³ Los primeros escritos de Derrida (cf. 1967b, 1972a, 1972b, 1972c, 1974), producidos en el momento del reinado estructuralista, podrían leerse como verdaderos intentos de resituar a la literatura como un discurso con poder de desconstrucción y de debilitamiento del lugar subsidiario en el que la propia teoría, supuestamente creada para mejorar los estudios y las investigaciones literarias, la colocaba al relegarla al sitio del ejemplo. Desde el campo sociológico, los aportes de Pierre Bourdieu arman un sistema de legibilidad alternativo (cf. 1987, 1992). Las actuales investigaciones de Gisèle Sapiro (cf. 1999, 2011) continúan esta línea acentuando el trabajo sobre institucionalización y circulación internacional de las teorías. También lo hace Bernard Lahire quien toma primero una distancia crítica al reemplazar el concepto de «campo» por el de «juego literario» (cf. 2006:11-13); en sus desarrollos aparecen duras observaciones sobre el estructuralismo (13-16) así como respuestas directas a Roland Barthes que contravienen sus tesis sobre la «muerte del autor» y sobre los límites que tendría la sociología para la investigación literaria. Lahire cuestiona tanto el encierro en el concepto ortodoxo de «campo literario» tal como lo piensa Bourdieu (1992) como el encierro en el «texto» tal como lo piensan los estructuralistas y los filólogos para proponer un nuevo concepto de «autor» a partir del estudio del «caso Kafka»: su lectura intenta reponer, a través de una «biografía sociológica» (2010:68), una figura no sacralizada y socializada a través de la cual se reingresa a la obra (74) siguiendo un conjunto pautado de reglas metodológicas (99-105).

Bibliografía

- AA. VV. (1996). *Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores. Conferencias*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. CD-ROM.
- AA. VV. (2005). *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*. Buenos Aires: CLACSO.

- ALTAMIRANO, CARLOS (Dir.) (2010). *Historia de los intelectuales en América Latina (II. Los avatares de la «ciudad letrada» en el siglo XX)*. Buenos Aires: Katz.
- AVARO, NORA (2013). «Estudio preliminar» a compilación de escritos de Adolfo Prieto. En prensa.
- BIRGIN, ALEJANDRA (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- BIRGIN, ALEJANDRA y JAVIER TRÍMBOLI (Coords.) (2003). *Imágenes de los noventa*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- BLOOM, HAROLD (1994). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama. Traducción de Damián Alou.
- BOURDIEU, PIERRE (1987). *Choses dites*. París: Minuit, 1995.
- (1992). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama. Traducción de Thomas Kauf.
- BÓRTOLI, PAMELA (2013). «Momentos de crisis y diáspora de envíos: Género y literatura en manuales para la escuela secundaria argentina (1984–2011)» [en línea]. *Primer Coloquio de Avances de Investigaciones del CEDINTEL*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Consultado el 3 de febrero de 2014 en <http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/publicaciones/coloquio_cedintel_final.pdf>
- BUCHBINDER, PABLO y MÓNICA MARQUINA (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983–2007*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento/Biblioteca Nacional.
- CAMBLONG, ANA y OTROS (2012a). *Alfabetización Semiótica en las Fronteras. Volumen I: Dinámica de las significaciones y el sentido*. Misiones: Editorial Universitaria.
- (2012b). *Alfabetización Semiótica en las Fronteras. Volumen II: Estrategias, juego y vida cotidiana*. Misiones: Editorial Universitaria.
- CARBAJAL, MARIANA (2013, 3 de junio). «Torquemada todavía vive en San Luis» [en línea]. *Página/12*. <<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-221439-2013-06-03.html>>
- CRISTÓFALO, AMÉRICO (2009). «Enrique Pezzoni». *Espacios* 42, 60.
- DALMARONI, MIGUEL (Dir.) (2009). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- (2013). «El dios alojado. Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de la clase». *Educación, lenguaje y sociedad*. En prensa.
- DERRIDA, JACQUES (1967a). *De la grammatologie*. París: Minuit.
- (1967b). *L'écriture et la différence*. París: Du Seuil.
- (1972a). *La dissémination*. París: Du Seuil.
- (1972b). *L'écriture et la différence*. París: Du Seuil.
- (1972c). *Positions*. París: Minuit, 1987.
- (1974). *Glas*. París: Denoël/Gonthier, 1981.
- (1980). «Mochlos – ou le conflit des facultés», en *Du droit à la philosophie*. París: Galilée, 397–438.
- (1987). «Some statements and truisms about neologisms, newisms, postisms, parasitisms, and other small seisms», en Thomas Dutoit y Philippe Romanski, directores. *Derrida d'ici, Derrida de là*. París: Galilée, 2009, 223–252.
- (1995). *Mal d'Archive. Une impression freudienne*. París: Galilée.
- DRUCAROFF, ELSA (2011). *Los prisioneros de la torre. Política, relatos y jóvenes en la postdictadura*. Buenos Aires: Emecé.

- FREUD, SIGMUND (1924). «El “block” maravilloso», en *Obras completas, Tomo 20*. Barcelona: Losada, 1997, 2808–2811. Traducción de Luis López Ballesteros y de Torres.
- 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* [en línea]. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 79–84. Consultado el 3 de febrero de 2014 en <http://filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/actas_jornadas/cont/pdf/12Funes.pdf>
- GERBAUDO, ANALÍA (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- (2007). *Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias*. Córdoba: Universitas/Sarmiento editor/Universidad Nacional de Córdoba.
- (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe/Rosario: Universidad Nacional del Litoral/Homo Sapiens.
- (2012). «Crispada e in-tolerante. Contra los “edificios de la indiferencia”» [en línea]. *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura* 3, 96–114. Consultado el 3 de febrero de 2014 en <www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/...3/m-gerbaudo-nro-3.pdf>
- (2013). «El Derrida de Josefina Ludmer y otras figuraciones en las clases de los críticos (1984–1986)» [en línea]. *Primer Coloquio de avances de investigaciones del CEDINTEL*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Consultado el 3 de febrero de 2014 en <http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/publicaciones/coloquio_cedintel_final.pdf>
- (2014). *La institucionalización de las Letras en la universidad argentina (1945–2010). Notas «en borrador» a partir de un primer relevamiento*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. En prensa.
- GIRBAL, NOEMÍ (2007). «Après la crise terminale, le système scientifique et technologique de l’Argentine (2001–2005)», en *L’Argentine après la débâcle. Itinéraire d’une recomposition inédite*. París: Michel Houdiard, 368–382.
- GONZÁLEZ, HORACIO (1992). *La realidad satírica. 12 hipótesis sobre Página/12*. Buenos Aires: Paradiso.
- (2010). *Historia de la Biblioteca Nacional. Estado de una polémica*. Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional.
- HIDALGO, JUAN CARLOS (2001). *Economía política y educación superior. Crítica al pensamiento neoliberal*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- HOFSTADTER, DOUGLAS (1979). *Gödel, Escher, Bach. Un Eterno y Grácil Bucle*. Barcelona: Tusquets, 1998. Traducción de Mario Usabiaga y Alejandro López Rousseau.
- IGLESIA, CRISTINA y otros (2012). «Cómo enseñamos Literatura Argentina» [en línea]. *Exlibris* 1. Consultado el 3 de febrero de 2014 en <<http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/exlibris/ensenanza/ensenanza4A.pdf>>
- INGARAMO, ÁNGELES (2013). «De la Teoría Literaria a la Didáctica de la literatura: la importación de teorías en la conformación de la Didáctica de la literatura en la universidad argentina» [en línea]. *Primer Coloquio de avances de investigaciones del CEDINTEL*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Consultado el 3 de febrero de 2014 en <http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/publicaciones/coloquio_cedintel_final.pdf>
- KAUFMANN, CAROLINA (2009). «Permanencias y mutaciones en la educación técnica argentina (de los albores a fines del siglo XX)». *Proyectos educativos en escenarios políticos. Historia de la Escuela Industrial Superior. Vol. I*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 9–41.

- LAHIRE, BERNARD (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. París: La Découverte.
- (2006). *La condition littéraire. La double vie des écrivains*. París: La Découverte.
- (2010). *Franz Kafka. Éléments pour une théorie de la création littéraire*. París: La Découverte.
- LEDESMA, JERÓNIMO (2013). «La academia literaria en debate» [en línea]. *Exlibris* 2, 245–254. Consultado el 3 de febrero de 2014 en <<http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/exlibris/contenido/2-res6-Ledesma.pdf>>
- LINK, DANIEL (2013). «Literatura argentina y modos de reproducción. Sobre el vitalismo de Ricardo Rojas» [en línea]. *Exlibris* 2, 26–33. Consultado el 3 de febrero de 2014 en <<http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/exlibris/contenido/2-ens4-Link.pdf>>
- LITWIN, EDITH (1996). «El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda», en Alicia Camilloni, compiladora. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Aique, 91–115.
- (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Biblos.
- LOUIS, ANNICK (2009). «La hora de los maestros». *Espacios* 42, 61–63.
- LUDMER, JOSEFINA (2010). «Una biografía» [en línea]. Consultado el 3 de febrero de 2014 en <http://www.josefinaludmer.com/Josefina_Ludmer/biografia.html>
- MENÉNDEZ, MARTÍN (2013). «Ana María Barrenechea y las teorías lingüísticas: una tensión constante» [en línea]. *Exlibris* 2, 17–25. Consultado el 3 de febrero de 2014 en <<http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/exlibris/contenido/2-ens3-Menendez.pdf>>
- NIETO, FACUNDO (2014). «Literatura sin crítica: el fin de los grandes currículos». *El taco en la brea* 1. En este mismo número.
- NOFAL, ROSSANA (2006). *Subjetividad y figuras de la memoria*. Elizabeth Jelin y Susana Kaufman, compiladoras. Buenos Aires: Siglo XXI, 111–129.
- PANESI, JORGE (1996 [2014]). «La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria». *El taco en la brea* 1. En este mismo número
- (2003). «Polémicas ocultas». *Boletín* 11, 7–15.
- (2009). «El texto y sus voces». *Espacios* 42, 66–69.
- (2012). «Ana María Barrenechea: la deuda» [en línea]. *Exlibris* 2, 3–9. Consultado el 3 de febrero de 2014 en <<http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/exlibris/contenido/2-ens1-Panesi.pdf>>
- (2013). «Diques, flujos y fronteras (episodios de la teoría literaria en el pensamiento de Jacques Derrida)», en Mónica Cragolini, directora. *Entre Nietzsche y Derrida*. Buenos Aires: *La cebra*, 113–125.
- (2014). «La decepción de la literatura (notas sobre Foucault, Derrida y la teoría literaria)». *IX Argentino de literatura*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- PARCHUC, JUAN PABLO (2014). «Dar margen: teoría literaria, crítica e instituciones». *El taco en la brea* 1. En este mismo número.
- PERALTA, SERGIO (2013). «Apunten contra Butler. Urgencias políticas y filosofía práctica» [en línea]. Consultado el 3 de febrero de 2014 en <http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/publicaciones/coloquio_cedintel_final.pdf>

- PEZZONI, ENRIQUE (1986). *El texto y sus voces*. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2009.
- PODLUBNE, JUDITH (2013). «La lectora moderna. Apuntes para una biografía intelectual», en María Teresa Gramuglio. *Nacionalismo y cosmopolitismo en la literatura argentina*. Rosario: e(m)r, 7–62.
- PRÓSPERI, GERMÁN (2003). *Enseñanza de La literatura española en la universidad. Derivaciones didácticas en la conformación del contenido*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- PUIGGRÓS, ADRIANA (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- (2010). *La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995–2010)*. Buenos Aires: Galerna.
- RINESI, EDUARDO (2013). «Educación, humanidades y políticas de Estado». Entrevista de Américo Cristóbal y Jerónimo Ledesma. *Exlibris* 2, 196–209.
- ROMANO, EDUARDO (2012). «Breve memoria de una experiencia docente accidentada» [en línea]. *Exlibris* 1. Consultado el 3 de febrero de 2014 en <<http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/exlibris/ensenanza/ensenanza4D.pdf>>
- ROMANOS, MELCHORA (2013). «Filología e Hispanismo en el magisterio de Ana María Barrenechea» [en línea]. *Exlibris* 2, 10–16. Consultado el 3 de febrero de 2014 en <<http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/exlibris/contenido/2-ens2-Romanos.pdf>>
- SANJURJO, LILIANA (2006). «La educación pública en la Reforma: viejos y nuevos contratos entre sociedad, Estado y educación», en *En tiempos de adversidad: educación pública. I Congreso Nacional y IX Jornadas de Producción y Reflexión sobre educación*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto, 69–81.
- SAPIRO, GISÈLE (1999). *La guerre des écrivains (1940–1953)*. París: Fayard.
- (2011). *La responsabilité de l'écrivain. Littérature, droit et morale en France (XIX–XX siècle)*. París: Du Seuil.
- SCHVARTZMAN, JULIO (2012). «Probando, probando» [en línea]. *Exlibris* 1. Consultado el 3 de febrero de 2014 en <<http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/exlibris/ensenanza/ensenanza4B.pdf>>
- VERÓN, ELISEO (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.
- VIDELA, EDUARDO (2014, 15 de enero). «Rechazos a las aulas-container» [en línea]. *Página12*. <<http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-237743-2014-01-15.html>>
- VIÑAS, DAVID (1993 [2012]). «Clase inaugural» [en línea]. *Exlibris* 1. Consultado el 3 de febrero de 2014 en <<http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/exlibris/acercade/archivo/1/contenido.html>>
- VITAGLIANO, MIGUEL y otros (2011). *Perspectivas actuales de la investigación literaria*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- WILLIAMS, RAYMOND (1977). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península, 1980. Traducción de Pablo Di Masso.