

# Voces, archivos y contextos. Algunas problemáticas en torno a la edición de clases<sup>1</sup>

**JUAN PABLO CANALA** Universidad de Buenos Aires – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / ORCID 0000-0001-6766-8388 / [sanchocuarto@yahoo.com](mailto:sanchocuarto@yahoo.com)

## Resumen

La edición de clases de profesores constituye una tarea compleja que exige consideraciones múltiples, tanto conceptuales como metodológicas. La heterogeneidad de los soportes conservados —notas manuscritas, apuntes, registros sonoros y transcripciones— complejiza la relación entre los materiales disponibles y la producción misma de las clases, abriendo preguntas acerca de cómo abordar la práctica docente de los críticos–profesores en la universidad argentina y en distintas coyunturas histórico–institucionales. En este sentido, el artículo no busca ofrecer respuestas concluyentes ni establecer criterios normativos de aplicación general, sino problematizar los modos posibles de concebir la edición de clases universitarias. La hipótesis central sostiene que editar supone, de manera simultánea, una operación de interpretación e intervención sobre las fuentes. Ello implica una negociación inevitable entre dos dimensiones: la preservación de la argumentación conceptual del docente y la inscripción de la situación performática y contextual en la que tuvo lugar el acto de enseñanza. Por esta razón, la edición debe concebirse como una práctica dialéctica en la que lo expositivo–argumentativo y lo contextual se entrelazan, exigiendo

un ejercicio crítico de selección entre lo que se conserva y lo que se excluye.

**Palabras clave:** archivo / crítica literaria / edición / clases / literatura argentina

## Voices, Archives and Contexts: Some Problems Concerning the Editing of Lectures

### Abstract

Editing professors' lectures is a complex task that requires multiple conceptual and methodological considerations. The heterogeneity of preserved materials —manuscript notes, students' notebooks, sound recordings, and transcriptions— complicates the relationship between the available sources and the actual production of the lectures, raising questions about how to approach the teaching practice of critic–professors in Argentine universities and within different historical-institutional contexts. In this sense, the article does not aim to provide conclusive answers or to establish normative criteria applicable to all editorial processes, but rather to critically problematize the possible ways in which the edition of university lectures can be conceived. The central hypothesis argues

Recibido: 27/8/2025. Aceptado: 29/9/2025

Para citar este artículo: Canala, J.P. (2025). Voces, archivos y contextos. Algunas problemáticas en torno a la edición de clases. *El taco en la brea*, (22) (junio–noviembre). Santa Fe, Argentina: UNL. DOI: 10.14409/eltaco.11.22. e0191



that editing entails, simultaneously, an operation of interpretation and intervention upon the sources. This involves an unavoidable negotiation between two dimensions: on the one hand, the preservation of the conceptual argumentation developed by the professor; on the other, the inscription of the performative and contextual situation in which the lecture took place. For this reason, editing

must be understood as a dialectical practice where the expository–argumentative and the contextual dimensions intertwine, requiring a critical exercise of selection between what is preserved and what is excluded.

**Key words:** archive / literary criticism / editing / lectures / Argentine literature

#### *A quienes me formaron en la universidad pública*

En 1916, tres años después de su muerte, se publicó en Ginebra el *Cours de Linguistique Générale* de Ferdinand de Saussure. En el prefacio a la edición sus discípulos, los lingüistas Charles Bally y Albert Sechehaye, señalaban, en calidad de editores del volumen, que aquello que los lectores tenían en sus manos no era producto de la voluntad de su maestro —reacio a elaborar una obra derivada de los tres cursos universitarios que había impartido entre 1906 y 1911— sino el resultado de una compleja y laboriosa tarea editorial emprendida por quienes habían tenido «el privilegio de seguir tan fecunda enseñanza» (Saussure, 1945:31). Una vez fallecido el maestro, estos solícitos alumnos esperaban encontrar en su archivo los materiales necesarios para llevar a cabo el proyecto que se habían propuesto: «esperábamos hallar en sus manuscritos (...) la imagen fiel, o por lo menos suficiente, de aquellas lecciones geniales» (31). Sin embargo, la experiencia resultó un tanto decepcionante puesto que al revisar los escasos papeles conservados, aquellos que habían logrado salvarse frente a los que periódicamente Saussure «iba destruyendo» (1945:31), no hallaron en ellos la precisión de las ideas que diversos asistentes a esos mismos cursos habían registrado con escrúpulo cuidadoso, sino apenas algunos indicios que mantenían correlación con el contenido presente en «los cuadernos de sus discípulos» (31). Esa carencia los llevó a «recurrir a las notas y apuntes de los estudiantes» (32) que hicieron posible la reconstrucción de los postulados teóricos saussureanos que dieron origen a la lingüística moderna.<sup>2</sup> Sin embargo, la tarea de extraer de esas notas basadas en «la enseñanza oral» supuso para los editores un esfuerzo mucho más radical: intentar —a partir de todos los materiales disponibles— «una reconstrucción, una síntesis» (33). Aun cuando sus editores lo explicitaron, y aunque en cada ocasión en la que este libro es enseñado se aluda concretamente a las condiciones de su publicación, la ilusión de compacidad que produce el *Cours de Linguistique Générale* como libro lleva inevitablemente a sus lectores a olvidar que se trata —en rigor— de una reconstrucción elaborada a partir de registros fragmentarios de las clases impartidas por el lingüista ginebrino. Conscientes de su labor, y a modo de interrogante planteado al final del prefacio como una suerte de contraseña para los lectores del porvenir, Bally y Sechehaye se preguntaban: «¿Sabrá la crítica distinguir entre el maestro y sus intérpretes?» (35).<sup>3</sup>

A la luz de este caso puntual, cabría preguntarse: ¿cuáles de los libros que leemos son —en verdad— producto de la edición cuidadosa de clases dictadas por teóricos, filósofos o críticos literarios? La revalorización en las últimas décadas de la producción docente a partir de la publicación de los cursos impartidos por Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze o

Roland Barthes muestra —más allá del prestigio y de la indiscutible relevancia de estas figuras del pensamiento del siglo XX— cómo aquella tradición, gestada en los principales centros intelectuales europeos, puede pensarse hoy como un horizonte de posibilidad, como una fuente de inspiración para jerarquizar a la producción crítica, teórica y docente en el contexto latinoamericano. En consecuencia, resulta pertinente preguntarse: ¿por qué no recuperar, a través del propio gesto de la edición, las clases de aquellos críticos y profesores que resultaron decisivos en la transformación de la crítica argentina y que, al mismo tiempo, se constituyeron en figuras centrales para la renovación de las perspectivas teóricas sobre la literatura, en el marco de las diversas coyunturas histórico-políticas que atravesó la universidad argentina? En su ineludible balance historiográfico sobre el campo local, Nicolás Rosa —plenamente influido por un debate que había atravesado a la crítica literaria en la década del noventa— señalaba una escisión entre la crítica académica y la que se producía por fuera de los claustros universitarios,<sup>4</sup> advirtiendo que, luego de la transición democrática, la universidad había albergado a «los críticos disidentes —y perseguidos políticamente en la dictadura—» señalando que desde allí habían formulado «sus propios discursos y su práctica de enseñanza» estableciendo «los bordes del discurso académico, pero simultáneamente su propio contorno» (1999:325). Aunque Rosa pretendía mostrarse distante y crítico respecto de esa producción académica, en sus argumentos deslizó una clave que merece ser recuperada: la labor intelectual es también un ejercicio de los claustros, y las clases —incluidas aquellas que él mismo dictó esos años como profesor en las universidades de Rosario y Buenos Aires— pueden constituirse como un ámbito privilegiado para reflexionar sobre el quehacer crítico. En ese sentido, si figuras como David Viñas, Adolfo Prieto, Noé Jitrik, Enrique Pezzoni, Susana Zanetti, Beatriz Sarlo, María Teresa Gramuglio, Josefina Ludmer, Eduardo Romano, Jaime Rest, Juan Octavio Prenz o el propio Nicolás Rosa —entre una larga lista siempre abierta a eventuales revisiones o actualizaciones— resultaron ineludibles para pensar las transformaciones de la crítica literaria argentina en sus más diversas y particulares inflexiones, ¿por qué no considerar a aquellas clases que impartieron en distintos ámbitos de formación académica como una instancia más para reflexionar acerca de la producción intelectual de una crítica literaria que supo definir —en cada coyuntura— sus propias agendas y crear sus propias perspectivas de abordaje del hecho literario? En este sentido, fue Analía Gerbaudo quien —por primera vez— se planteó el desafío de abordar el problema de cómo revalorizar las clases como objeto de estudio que hasta ese momento parecían constituir un «material prácticamente olvidado y en buena medida, poco valorado desde el campo literario» (2016:42-43). La intervención de Gerbaudo puso de relieve que toda investigación sobre las prácticas docentes supone la incorporación de diversos materiales didácticos y pedagógicos exhumados y rescatados del más implacable de los olvidos. Así, tanto a partir de programas de cursos, guías de lectura y clases transcritas —producto de «versiones desgrabadas, mecanografiadas, entonces distribuidas por las librerías-fotocopiadoras» (2016:112)— como mediante la recolección de testimonios de alumnos y colegas, Gerbaudo demostró que era posible reconstruir esas experiencias de formación acontecidas en los claustros universitarios. De esta manera, la heterogénea constelación de diversos soportes conservados y exhumados complejiza la relación entre dichos materiales y la propia producción de las clases permitiendo la formulación de algunos interrogantes: ¿de qué modo puede abordarse la práctica docente de los críticos-profesores en la universidad argentina a partir de la edición de sus clases? ¿Cómo se articulan, en el proceso de edición de las clases, el tratamiento de diferentes fuentes

—como las notas manuscritas, los apuntes, los registros sonoros o las transcripciones— con la doble dimensión conceptual y performática que constituye el acto de enseñar en tanto acontecimiento? El presente artículo, lejos de ofrecer respuestas concluyentes o de establecer criterios normativos susceptibles de aplicación general a toda tarea de edición, se propone problematizar críticamente los modos en que puede pensarse la práctica editorial de las clases universitarias, a partir de la indagación de un conjunto heterogéneo de materiales que requieren ser sometidos a un examen riguroso y sistemático. La hipótesis que orienta esta propuesta sostiene que todo acto de edición debe comprenderse —simultáneamente— como una operación de interpretación e intervención sobre las fuentes disponibles y que, durante el proceso de establecimiento del texto de una clase, se produce una negociación ineludible entre, por un lado, la preservación de la argumentación conceptual desplegada por el profesor y, por el otro, la inscripción de la situación performática y contextual en la que dicha clase se desarrolló. En este sentido, la edición debe concebirse como una práctica dialéctica en la que la dimensión expositivo–argumentativa y la contextual de la clase se entrelazan, lo que le impone a la labor editorial un ejercicio crítico capaz de articular —con la mayor eficacia posible— la selección de aquello que deberá conservarse en el proceso editorial frente a lo que se optará por excluir. Así concebida, la edición no se limita al simple establecimiento de un texto como el resultado mecánico del trabajo con las fuentes, sino que necesariamente debe configurarse como un gesto de reconstrucción crítica que posibilite reinscribir —aunque sea de manera parcial— la experiencia situada que entraña el acto mismo de la transmisión del saber.

### **De la clase al libro: operaciones editoriales**

«Desde los árboles ideales del huerto teórico a la selva confusa de la práctica» (1983:12). Con esta imagen contundente, el filólogo español Alberto Blecha propuso, en su clásico *Manual de crítica textual*, una reflexión precisa sobre la necesidad de revisar el conjunto rígido de *a priori*s con los que —en muchos casos— cuentan quienes asumen la tarea de editar textos. En ese sentido, la práctica misma y el contacto con los materiales concretos obligan a quien edita a repensar sus hipótesis preliminares, evitando el facilismo simplificador de aplicar un recetario rígido a realidades materiales que suelen ser más complejas y diversas. A partir de esta advertencia, lo que se desprende es que no existe una única manera de llevar a cabo la tarea de editar un texto, sino que, por el contrario, resulta imprescindible evaluar en cada caso las decisiones editoriales en función de los materiales disponibles, del tipo de intervención proyectada y de los factores externos que también condicionan esas elecciones: la intervención —o no— del crítico–profesor o de sus eventuales albaceas en el proceso de edición, las imposiciones de los editores y, sobre todo, el tipo de público al que esa edición estará destinada. Como puede advertirse, son múltiples las variables —y, en consecuencia, también las decisiones— que intervienen en el proceso de edición de un texto, en especial cuando se trata de las clases que constituyen el objeto de análisis en este trabajo. No obstante, cabe subrayar que lo único verdaderamente problemático en esta labor es abordarla sin una perspectiva crítica que guíe las decisiones y dé sustento al trabajo editorial que deba llevar a cabo el eventual editor.

Contrariamente a lo que podría suponerse, en la Argentina se ha venido configurando, desde hace ya varias décadas, una tradición en torno a la edición de clases que —aunque aún pueda considerarse incipiente— resulta significativa para pensar ciertas apuestas editoriales

singulares. En esta línea, sobresalen los trabajos pioneros de Annick Louis, primero en relación con las clases impartidas por Enrique Pezzoni sobre la obra de Jorge Luis Borges y, posteriormente, con la edición del seminario de Josefina Ludmer, *Algunos problemas de teoría literaria*, dictado en 1985 en la Universidad de Buenos Aires. A esta tradición se suma la iniciativa de Aníbal Ford, quien decidió publicar sus propias clases de *Introducción a la literatura*, dictadas en 1973 en el marco de la «Universidad Nacional y Popular», también conocida como «Universidad Montonera». En esa misma línea, décadas más tarde, comenzaron a ver la luz cuatro cursos completos de Ricardo Piglia, publicados por la editorial Eterna Cadencia, que consolidaron el interés por poner en circulación la palabra del profesor como objeto editorial autónomo. Finalmente, este recorrido se amplía con la edición de las clases de Beatriz Sarlo realizada por Sylvia Saítta. Previsiblemente, en cada uno de estos volúmenes los editores de las clases debieron tomar decisiones específicas sobre los materiales con los que trabajaron. En algunos casos, como en los de Piglia, la transcripción de las clases fue supervisada por el propio autor —a excepción de las dedicadas a Borges— a partir de registros específicos, en general grabaciones sonoras o audiovisuales. Tanto en el caso de *Las tres vanguardias. Saer, Puig, Walsh* (2016), editado por Patricia Somoza, como en el de *Teoría de la prosa* (2019), centrado en la narrativa de Juan Carlos Onetti y editado por Luisa Fernández donde el procedimiento respondió a criterios semejantes. El primero se realizó a partir de «grabaciones de clases levemente corregidas que deben ser leídas como puntos de partida de una discusión» y donde la editora declara haber «enmendado algunos errores involuntarios y completado lagunas y referencias necesarias» (Piglia, 2016:11–12). En el segundo, Fernández señala que «Piglia solicitó su transcripción y dedicó los últimos meses de su vida a la preparación de este volumen. Las clases fueron concebidas y revisadas por él» (Piglia, 2019:9–10). En los otros casos referidos, la operación editorial implicó una intervención mayor, dado que, en las clases de Pezzoni, Ludmer, Ford o Sarlo, las únicas fuentes disponibles eran desgrabaciones destinadas a los estudiantes de las respectivas cursadas. Sobre este punto señaló Annick Louis en sus criterios de edición que «editar clases es siempre una tarea que implica una serie de decisiones aleatorias, en particular cuando no se dispone de las notas originales con las que fue armado el seminario» (2015:27).<sup>5</sup> Lejos de calificar la labor editorial de Louis como «aleatoria», la explicitación de los criterios con que abordó las clases de Ludmer revela un posicionamiento claro, al optar por reproducirlas como un documento de época:

Si bien hemos tratado de volver inteligible lo que no lo era del todo, también decidimos conservar los modos de la oralidad y algunos momentos donde era imposible restituir un significado claro. El juego de preguntas directas o indirectas, así como los niveles de reflexión, el modo en el que el discurso se vuelve sobre sí mismo para salir nuevamente hacia el auditorio y las repeticiones han sido por lo tanto conservados porque nuestro objeto era intentar preservar la estructura del discurso oral de Ludmer. (27–28)

Asimismo, aunque en la edición se incluyan el programa del curso y un índice con el orden estricto de las clases dictadas por el equipo de la cátedra, el libro edita únicamente aquellas a cargo de Ludmer, dado que el objetivo de Louis fue centrarse en su labor como docente y en la circulación de los debates de la teoría en el contexto universitario del retorno de la democracia. Con un espíritu similar fue concebida la edición de las clases de Aníbal Ford: «Estas son las clases que dicté en la materia *Introducción a la Literatura* en la Facultad de Filosofía y Letras,

Universidad de Buenos Aires en 1973. Se publican tal como fueran editadas en mimeógrafo en ese momento sin ninguna modificación» (Ford, 2005:43). Tal vez el punto más interesante a considerar sea la intervención de Sylvia Saítta en relación con su posicionamiento explícito como editora al trabajar sobre las clases de literatura argentina del siglo XX dictadas por Beatriz Sarlo en los años ochenta:

Fijé una versión de estas clases a partir de las desgrabaciones existentes e intenté preservar la oralidad de la Sarlo—profesora de literatura argentina, evitando los rípios de la repetición —tan necesaria en términos didácticos pero inoportuna en un texto escrito— así como las preguntas de los estudiantes y las interrupciones que se producían en el escenario del aula por parte de militantes de agrupaciones estudiantiles, vendedores ambulantes, o a causa de los tantos paros gremiales de finales de la década, cuyas marcas quedan en la extensión más reducida de algunas (...) Tampoco opté por reproducir las estructuras de los diferentes programas de estudio: como antes se señaló María Teresa Gramuglio enseñaba una parte importante de sus contenidos. (Sarlo, 2022:12)<sup>6</sup>

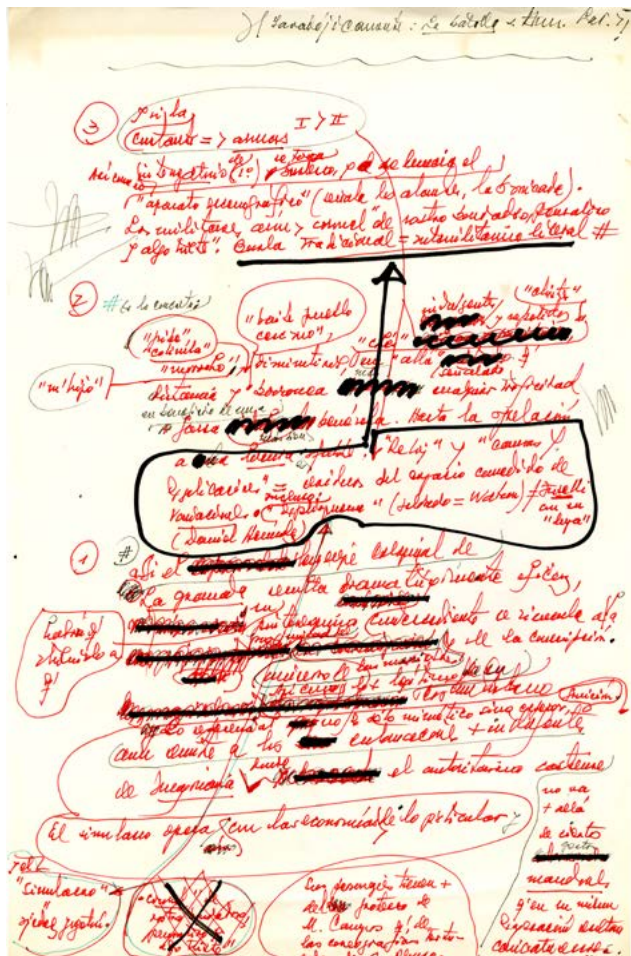
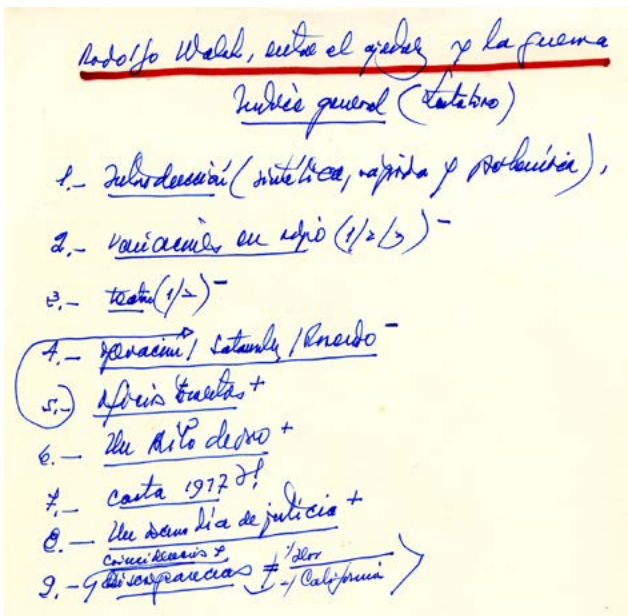
Cabría detenerse en dos aspectos que la propuesta de Saítta permite considerar: por un lado, su planteo concreto de edición y, por el otro, el gesto que este supone, entendido como una reflexión teórico–metodológica capaz de funcionar como paradigma para la edición de clases en tanto práctica de trabajo. En este marco, su decisión de editar las clases de Sarlo a partir de fuentes desgrabadas nos permitió reflexionar sobre la necesidad de distinguir, en el proceso de edición, dos planos fundamentales que convergen en el registro —ya sea escrito o sonoro— que constituye toda clase. Por un lado, lo que optamos por denominar *la clase* entendida como la construcción argumentativa y despliegue docente: la estructura didáctica y pedagógica elaborada por el profesor en torno a un tema o problema específico, organizada según un eje determinado y con un estilo expositivo propio. Mientras que por el otro, se debe señalar la *situación de clase*, que no remite al contenido argumentativo, sino a aquello que lo enmarca y —al mismo tiempo— lo condiciona: las interrupciones, los intercambios con los estudiantes, las descripciones del ambiente o las referencias a la coyuntura institucional y burocrática en la que esa clase se inscribe. No obstante, cabe señalar que estas dos dimensiones únicamente pueden preservarse en determinados tipos de registros, como las grabaciones sonoras o audiovisuales y las desgrabaciones realizadas a partir de esas intervenciones. Allí se advierte con mayor claridad la superposición de estos dos niveles mencionados anteriormente, con lo que el acto de deslindar *la clase* de la *situación de clase* implicaría, entonces, tomar una decisión de orden editorial que resulta clave. En ese sentido, al priorizar la voz, el contenido y el desarrollo argumentativo del profesor —esto es *la clase*— por sobre la circunstancia en la que ese contenido se produjo implicaría una tarea de jerarquización respecto de la *situación de clase*. No obstante, no todo aquello que corresponde a la coyuntura debe necesariamente ser excluido del texto editado sino que —en determinados casos— puede integrarse al texto de la clase o bien formar parte de otra instancia del proceso de edición reponiéndose como marco contextual dentro del estudio preliminar. Así, la *situación de clase* —esto es, la coyuntura histórico–política, el marco institucional, la organización académico–burocrática y las dinámicas de producción en que esas clases se inscriben— puede aportar datos valiosos para la reconstrucción del contexto que toda edición debe ofrecer al lector en la instancia de presentación de los textos, evitando así interferir con las exposiciones de los

temas desarrollados por el crítico–profesor cuya obra se edita. De modo que priorizar la voz y recuperar el contexto supone para quien edita la necesidad de establecer una negociación en la que lo conservado y lo excluido entren en una dinámica de análisis pormenorizado, de cuyo juego dialéctico resulta un texto de clase ajustado al formato esperable en un libro.

El segundo aspecto relevante de la afirmación de Saítta se refiere al empleo del verbo *fixar*. En el caso de la edición de clases, este término expresa con precisión el objetivo que debe perseguir todo proyecto editorial que busque volver accesibles este tipo de materiales, ya que muchas de esas clases circularon de manera fragmentaria —en apuntes desgrabados, copias mimeografiadas o a partir de guías y cuadernos de estudiantes— solo pueden constituirse como textos legibles mediante una operación editorial. En este sentido, *fixar* una clase o *fixar* un texto significa articularlo como objeto de lectura, distinguiéndolo del formato y del contexto que lo originó. En consecuencia, pensar estos criterios obliga tanto a interrogar los materiales disponibles en este proceso, como a considerar las implicancias de trabajar con ellos. Sobre el particular, resuena aquí la frase de Georges Didi–Huberman, cuando se pregunta: «¿No deberíamos cada vez, en cada serena y feliz ocasión en la que abrimos un libro, reflexionar sobre cómo fue posible el milagro de que este texto llegara hasta nosotros?» (2020:15). En este marco, resulta indispensable considerar que los registros de la práctica docente —en muchos casos— se constituyen en «fragmentos supervivientes», en los que la reunión de esos documentos implica siempre enfrentarse a la pulsión de la destrucción, frente a materiales concebidos de manera coyuntural pero nunca pensados para perdurar. Se trabaja —tal como señaló Jacques Derrida (1997)— frente a la inevitable pulsión de la falta, puesto que esos materiales —perdidos, despreciados, destruidos— acompañaron el propio derrotero histórico de la Argentina signado por archivos extraviados o sometidos a las adversas coyunturas políticas y a los exilios forzados que interrumpieron las condiciones en las que estas prácticas docentes fueron desarrolladas.

El primer tipo de materiales a considerar son los apuntes conservados en los archivos de los profesores. Como es bien sabido, no todos los archivos se preservan y, entre aquellos que sí se encuentran disponibles, la actividad docente rara vez ocupa un lugar prioritario al momento de resguardar los papeles de los críticos–profesores. Un ejemplo de ello es David Viñas, cuyas permanentes mudanzas y las condiciones del exilio impidieron la conservación de su archivo (Canala, 2022:13). Un testimonio del destino de sus papeles —luego de que los grupos de tareas de la última dictadura militar irrumpieran en su departamento en 1976— se encuentra en la carta que Aurora Bernárdez le envió mientras intentaba reunir las cartas remitidas a Viñas por Julio Cortázar, en la que la traductora le expresó al crítico su pesar ante la destrucción de su archivo: «Lamento sinceramente las circunstancias en que se perdieron sus papeles y no solo las cartas. Ver la propia casa vandalizada ha de ser una experiencia terrible que se suma a otras de estos tiempos» (Bernárdez, 02/02/1981). En efecto —y debido a su condición de trashumante durante el exilio— restos de la actividad docente de Viñas pervive de manera fragmentaria en algunos repositorios como el CEDINCI o la Biblioteca Nacional Mariano Moreno.<sup>7</sup> Entre los manuscritos conservados en la Biblioteca Nacional pueden hallarse algunos documentos vinculados a la actividad docente realizada por Viñas en la Universidad de Buenos Aires durante los años noventa. Un ejemplo de ello son los apuntes tomados para el diseño del programa de la cátedra de Problemas de Literatura Argentina en 1995. Aquel año —el único en que Viñas dictó esa materia—<sup>8</sup> el programa del curso proponía una problemática general, que abarcaba textos desde

la *Oda al Paraná* de Lavardén hasta *Boquitas pintadas* de Manuel Puig, pero se detenía en lo que el programa señalaba como «tema especial»: la figura de Rodolfo Walsh. Además del diseño de los temas a tratar, entre los documentos manuscritos se conservan notas vinculadas a ese segundo eje —que Viñas retoma bajo el mismo título de su artículo «Rodolfo Walsh, el ajedrez y la guerra» y que, al año siguiente, incorporaría como capítulo de cierre en la reedición en dos tomos de *Literatura argentina y política* (1995-1996)—, donde figura un índice de clase y una serie de apuntes fragmentarios sobre la trayectoria literaria y política de Walsh:



Biblioteca Nacional Mariano Moreno,  
Departamento de Archivos y Colecciones,  
Fondo David Viñas, UC, N.º 12

En general, una de las vías de acceso al contenido de las clases son las guías elaboradas por los propios profesores, quienes no siempre redactan un texto articulado al prepararlas, sino que en muchos casos producen punteos, listados o fichas de lectura con ejemplos e ideas que luego desarrollan y expanden durante su exposición oral. En el caso particular de esta clase de Viñas, esas notas fragmentarias sobre Walsh adquieren un significado mayor cuando se ponen en serie con la desgrabación conservada de la primera clase de la materia:

Los tres cuentos de intriga de *Variaciones en rojo* y las tres crónicas a partir del año 1956. «La aventuras de las pruebas de imprenta», «Variaciones en rojo» y «Asesinato a distancia». Luego tenemos *Operación Masacre*, *Caso Satanowsky* y ¿Quién mató a Rosendo? En este tercer momento, nosotros vamos a focalizar en «Nota al

pie» y en la «Carta abierta a la Junta Militar» de 1977. Insisto, desde el momento en que se lo denomina «el descifrador», se reconocen las etapas en las que ese descifrador va saliendo de lo confortable, del espacio cerrado, para entrar en la plaza y en las calles de la ciudad (...). En el segundo movimiento, después de 1955-1956, va hacia el suburbio. Se va a salir del espacio privado en el que se juega al ajedrez, donde ustedes habrán visto que todavía se juega, en algunos bares de la Avenida de Mayo, en los pocos que quedan, vetustos, casi polvorientos. Quiero decir: hay una mutación en 1955-1956, con la caída del peronismo, una inversión en la posición crítica: de la actitud antiperonista al paulatino acercamiento al peronismo. Desde la zona de privacidad que predomina en los cuentos iniciales, el peronismo aparece marginado. La historia nos muestra que, después de 1955-1956, Walsh se vuelve cada vez más peronista. Es decir: aunque nunca participa de manera orgánica en las instituciones oficiales del peronismo, tampoco se instala en una práctica de marginalidad permanente, sino que desarrolla una posición cada vez más refinada. (Viñas, 15/08/1995:17-18)

En otros casos, quizás los que generan un efecto de mayor fidelidad —o, al menos, la ficción de una mayor fidelidad— son aquellos basados en grabaciones. En la edición de las clases que Ricardo Piglia dictó sobre Borges en la Televisión Pública, Daniela Portas, responsable de la edición del texto, señala:

Los textos que se reproducen en este libro se desprenden del programa tal como fue emitido. Edité estas clases intentando recuperar lo más fielmente posible todo lo que aprendí durante el tiempo que trabajamos juntos. Recuerdo qué tipo de indicaciones me daba, cuáles de mis sugerencias aceptaba y cuáles rechazaba, y con esa guía tomé las decisiones de edición. Repuse sólo la información que consideré necesaria, reordené algunos pasajes del argumento e intenté evitar repeticiones o imprecisiones involuntarias. Era importante para él mantener el tono de las clases, no disimular o disminuir las marcas de ese contexto original de enunciación y, a la vez, lograr que el resultado fuese un texto que diera gusto leer. (2024:9-10)

No obstante, aunque el registro audiovisual parecería ofrecer mayores facilidades, el cotejo entre ambas instancias permite advertir divergencias significativas entre el contenido de las clases transmitidas y el texto publicado para su lectura en formato libro:

---

#### Borges por Piglia (TV Pública)

---

«Muchas gracias, muchísimas gracias. Bueno, muchas gracias a todos. Me alegro mucho de que estén acá. Me alegro mucho también de que podamos encontrarnos para hablar sobre Borges, para hablar sobre Borges en la televisión pública, como se dice, donde lo lógico sería hablar de Jauretche, en principio, ¿no? Pero nosotros vamos a hablar de Borges. En realidad, vamos a partir, hoy vamos a plantear dos cuestiones, digamos, ¿no es cierto? Una es: ¿por qué Borges es un buen escritor? ¿No?» (2013)

---

#### Borges por Piglia (Ed.)

---

«Muchas gracias por estar acá. Me alegro mucho de que podamos encontrarnos para hablar sobre Borges en la Televisión Pública. Vamos a partir de una pregunta que es por qué Borges es un buen escritor». (2023:13)

Como puede advertirse, las principales estrategias de edición implementadas por Portas consistieron en suprimir repios, repeticiones y vacilaciones, así como en organizar con mayor claridad la argumentación, con el fin de despojar al texto de las marcas características de

una oralidad vacilante. Sin embargo, la operación editorial no solo eliminó esas huellas de la enunciación oral de Piglia, sino que también prescindió de determinadas ironías ligadas estrictamente a la coyuntura. Dictar clases en la Televisión Pública durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner y afirmar que, contrariamente a lo esperable para ese espacio, no se hablaría de Arturo Jauretche sino de Borges —es decir, del «más grande escritor argentino» pero también del «más grande escritor argentino antiperonista»— suponía una ironía dirigida al debate vigente en aquel momento sobre el uso de los medios públicos que sostenía que el kirchnerismo los empleaba como instrumentos de propaganda oficial. Esa ironía de Piglia operaba, entonces, como un posicionamiento frente al discurso dominante acerca de la relación entre cultura oficial y medios estatales. Tal matiz desaparece en la versión editada porque, a juicio de la editora, parecería tratarse de un gesto estrictamente coyuntural y prescindible para garantizar la legibilidad del texto escrito. El borramiento de esa ironía priva a la edición en formato libro —que explícitamente se presenta como una serie de clases emitidas en canal estatal— de un elemento contingente y contextual, acaso secundario para el lector, pero que en el registro oral explicitaba las condiciones mismas de producción de esas clases y de los debates político-culturales que estaban librándose en el contexto mismo en el que Piglia las dictó. Del mismo modo —y casi en sentido contrario— se puede retomar este otro ejemplo:

---

#### Borges por Piglia (TV Pública)

---

«Por otro lado, otra cosa que hizo Borges es inventó algo nuevo, ¿no? Inventó algo que él llamó la literatura fantástica. Y, en la literatura del Río de la Plata, digamos, hubo dos cosas que se inventaron de cero. Una es la gauchesca, que no había eso antes, y eso es lo mejor que se hizo en el siglo XIX. Y lo otro es lo que Borges llama la literatura fantástica, que se hizo en el siglo XX y que eso no existía. Eso lo inventó él. No solo lo inventó él, sino que creó un procedimiento para que otros también lo hicieran. Que es lo máximo a lo que puede llegar un escritor, ¿no? Es como haber inventado el soneto: el tipo que inventó el soneto es mejor que Dante, porque uno puede escribir sonetos con esa forma que este hombre descubrió. Entonces Borges encontró un procedimiento de una manera totalmente milagrosa. En el año 40 publicó «Tlön, Uqbar, Orbis Tertius», que nunca jamás escribió nada igual, yo creo, ¿no? Ustedes tienen que imaginar lo que era, en Buenos Aires, que alguien comprara el diario *La Nación* y se sentara a leer ese relato en 1940. El otro día, una amiga mía, una lectora que lo ha leído muchas veces dice «¿Vos sabés que lo leo y no lo entiendo todavía?». No lo entiendo porque ¿qué quiere decir entender?, quiere decir que tiene muchas más cosas de las que uno recuerda cada vez que lo vuelve a leer, ¿no? Yo, a veces, quisiera tener la posibilidad de ver qué le habrá parecido a la gente del diario *La Nación* cuando abrieron y se encontraron con eso, ¿no? ¿Qué es eso?» (2013)

---

#### Borges por Piglia (Ed.)

---

«Borges inventó algo nuevo. En la literatura del Río de la Plata, hubo dos cosas que se inventaron de cero: una es la gauchesca —y eso es lo mejor que se hizo en el siglo XIX— y lo otro es esto que Borges inventó. Y no solo lo inventó, sino que creó un procedimiento para que otros también lo hicieran, que es lo máximo a lo que puede llegar un escritor. Es como haber inventado el soneto. El tipo que inventó el soneto es mejor que Dante, porque uno puede escribir sonetos con esa forma que este hombre descubrió. Borges encontró un procedimiento, de una manera totalmente milagrosa. En 1940 publicó “Tlön, Uqbar, Orbis Tertius” y ustedes tienen que imaginarse lo que debe haber sido, en el Buenos Aires de 1940, que alguien comprara el diario *La Nación* y se sentara a leer ese relato. Borges nunca escribió nada igual, yo creo. El otro día una amiga mía que lo ha leído muchas veces me dice «¿vos sabés que lo leo y no lo entiendo todavía?». Porque, ¿qué quiere decir entender? Cada vez que uno lo vuelve a leer, encuentra más cosas de las que recordaba. ¿Qué habrán pensado los lectores de *La Nación* cuando abrieron el diario y encontraron eso? ¿Qué es eso?» (2023:14)

Si, de acuerdo con sus criterios editoriales, Portas señalaba que al editar las grabaciones del programa había corregido el texto para evitar repeticiones o imprecisiones involuntarias, resulta poco probable que Ricardo Piglia ignorara que «Tlön, Uqbar, Orbis Tertius» no fue publicado en el diario *La Nación*. Aunque es cierto que Borges sí publicó allí otros textos —como «El Sur», al que Piglia dedicará la segunda clase de su curso—, cabe preguntarse: ¿se trata de un simple *lapsus* de Piglia o, más bien, de un gesto deliberado? En efecto, «Tlön, Uqbar, Orbis Tertius» apareció en el número 68 de la revista *Sur*, publicado en mayo de 1940; es decir, en una revista literaria y no en un diario de gran tirada. La cuestión, entonces, es qué opera en este desplazamiento —que podríamos calificar de erróneo— y, sobre todo, qué significa ese «error» no enmendado por la editora. ¿Admitía la clase oral convertida en texto editado la corrección de ese dato? La escena que Piglia construye en su clase es absolutamente cinematográfica: la de un lector porteño con el diario en la mano que, entre noticias políticas, el horóscopo, los avisos fúnebres y todo lo que constituye ese microcosmos de la prensa periódica, se encuentra con el relato más extenso, más complejo y decisivo de la poética de Borges. Naturalmente, este efecto se perdería si el error fuera corregido y se restituyera el ámbito real de la publicación texto: una revista literaria de gran importancia, aunque de circulación más restringida. ¿Qué hace entonces Piglia al inscribir «Tlön, Uqbar, Orbis Tertius» en *La Nación*? Se trate de un *lapsus* o de un gesto consciente —y luego de publicación de «Homenaje a Roberto Arlt» (1975) hasta los errores en Piglia suelen ser deliberados— ese desplazamiento le permite desplegar una tesis central: «publicaba en cualquier lado, donde le pagaran un poco. Y a todos lados iba con la misma impronta. Podía escribir en la revista de la asociación de criadores de Palomas de Chivilcoy y lo hacía con el mismo estilo. Uno podría agarrar esos textos y ponerlos en las *Obras completas* y funcionan perfecto» (Piglia 2024:21). De modo que la idea de que este relato —un texto de enorme complejidad conceptual— hubiera circulado en un diario masivo como *La Nación*, aunque resulte falsa, refuerza la hipótesis de Piglia: Borges escribe siempre del mismo modo, y su estilo no solo atraviesa todos los géneros, sino también todos los soportes de publicación. En consecuencia, corregir ese error implicaría desmontar la argumentación de la clase. En este caso, el supuesto *lapsus* funciona como un dato falso —deliberado o no— dentro de la exposición de Piglia, que la edición decide mantener. Así, incluso cuando contamos con grabaciones sonoras o filmaciones, registros que parecerían ofrecer la mayor fidelidad posible al acto de enunciación, aparecen dilemas propios que conciernen al proceso de edición: qué corregir, qué conservar, cómo leer los desajustes y las imprecisiones al momento de pasar de la oralidad al texto escrito que supone una edición.

Algo similar ocurre con la mediación entre la voz y su transposición escrita: en la mayoría de las clases conservadas, los registros provienen de desgrabaciones mecanografiadas, mimeografiadas o fotocopiadas que, al menos desde 1966, comenzaron a circular en la Universidad de Buenos Aires. En ese sentido, el desgrabador cumplía un rol fundamental: grabar en *cassette* para luego escuchar y transcribir —en general, y hasta mediados de la década del noventa, todavía en máquina de escribir— articulando un texto resultado de todas las mediaciones y decisiones que esa tarea implicaba. Los desgrabados —lejos de estar concebidos como ediciones cuidadas— eran registros prácticos destinados a circular rápidamente entre los estudiantes. Estas clases transcritas y comercializadas constituían una herramienta para quienes no podían asistir a las clases teóricas, por lo que debían estar disponibles en un lapso breve —no más de una semana— a fin de acompañar el ritmo de la cursada y de las evaluaciones. La problemática central de las

desgrabaciones es que allí se combina inescindiblemente *la clase* —como dispositivo argumentativo y expositivo del contenido sobre un texto o un problema— con la *situación de clase* como ámbito y entorno concretos. Por esta razón, a diferencia de otras fuentes como los apuntes de los profesores o las grabaciones, los desgrabados destinados a los estudiantes tienen necesariamente la función de reponer la *situación de clase*. No la omiten, sino que la registran minuciosamente porque constituye una información indispensable para quienes no asistieron y necesitan recuperar no solo los contenidos impartidos por el profesor, sino también aquella información práctica que circuló en dicho contexto.

Dos ejemplos significativos al respecto: el primero corresponde al teórico inaugural de la cursada de 1992 de Literatura Argentina I titulada: «Indios, conquista y literatura». En el desarrollo de la clase, el jefe de trabajos prácticos interviene para anunciar la inscripción a las respectivas comisiones de trabajo: «(El profesor Julio Schwartzman informa acerca de las comisiones de trabajos prácticos)» (Viñas, 1992/20/08:11)<sup>9</sup> e inmediatamente después de incluir el listado el desgrabador anota: «(El profesor David Viñas continúa con la clase)». Del mismo modo aparecen otras notas que brindan información acerca de la organización de la materia, tal como ocurrió en la cursada de 1990 de la misma materia en las que se informaba acerca del lugar, el horario y los temas que dictaría el profesor adjunto: «A partir del 5 de octubre el profesor Eduardo Romano dará sus teóricos en el aula 252 de 17 a 19. Los temas que tomará serán la gauchesca rosista y Luis Pérez. Se recuerda en SIM la ficha con las indicaciones de la monografía» (Viñas, 1990:18). Los desgrabados no solo recuperan la clase en sí misma, sino también la *situación de clase*, al incluir la información necesaria (cambios de horarios, aclaraciones administrativas o indicaciones sobre los horarios de los trabajos prácticos) destinada para aquellos estudiantes que cursaban. La *situación de clase* también se manifiesta en los intercambios entre estudiantes y profesor —preguntas, respuestas, réplicas— que, en muchos casos, sirven para intensificar o reafirmar puntos de la exposición y, en otros, para señalar la coyuntura gremial, política e institucional que atraviesa la universidad en el momento en que esas clases son dictadas. Sin embargo, no en todos los casos aquella información —que correspondería a las marcas de la coyuntura— merecen ser consideradas de la misma forma y con la misma relevancia a la hora de editar una clase. Un caso particularmente significativo es el de la incorporación de Noé Jitrik a la cátedra de Literatura Latinoamericana II de la Universidad de Buenos Aires, cuyas dos primeras cursadas (1987 y 1988) reflejan todavía su condición de profesor exiliado que, entre México y Buenos Aires, comenzaba a preparar su retorno definitivo al país. En el teórico inaugural de la cursada de 1987, Jitrik señaló:

Todo comienzo supone prólogos. Hay dos prólogos que parecen indispensables y que tiene que ver con la situación del momento. Uno, es un comunicado con el que me he encontrado al firmar en Sala de Profesores, en el que se dice qué fue secuestrada una alumna de la Facultad. Yo no creo que tenga que hacer demasiados comentarios, solo mencionar que el contenido del comunicado merece toda mi aprobación y me parece, eso sí, objeto de un comentario: ustedes hacen ya un par de años que están viviendo en este clima, yo hace apenas una semana que llegué al país, y por lo tanto, en relación con mi imagen de la Facultad de Filosofía y Letras de otra época, esto supone un cambio muy importante. Creo que es algo a lo que yo personalmente puedo dar mi respaldo y mi apoyo, como actitud, como posición (...) Quería decir también, que los inscriptos han llegado a más de seiscientos. Y debo decir que —en función de mi biografía personal— son cantidades que me resultan asombrosas. México —que es el país de dónde

vengo— tiene ochenta millones de habitantes, y en la facultad los grupos son de 30 o 40 alumnos como máximo. A una población de menos de la mitad de aquella, que haya grupos de seiscientos alumnos, es algo que a uno le hace sentir cierta vibración metafísica. (Jitrik, 1987:1)

Por su parte, en la cursada de 1988 su aparición tiene lugar en el tercer teórico del curso, después de dos clases introductorias dictadas por Celina Manzoni junto con el equipo de ayudantes. De este modo, los dos primeros teóricos cumplen la función de presentar la materia y a los docentes, a la espera del titular que debía hacerse cargo de la cátedra tras su regreso —esta vez definitivo— del exilio. En esa primera intervención, Jitrik vuelve a presentarse con un tono marcadamente personal, y su condición de exiliado que retorna se pone una vez más de manifiesto:

Como siempre antes de empezar la tarea, un brevísimo prólogo en este caso, muy breve y absolutamente personal. Apenas llegué a Buenos Aires, el lunes a la mañana y hoy ya estoy dando clase aquí. Estoy en una especie de vértigo metafísico... No sé exactamente dónde estoy y además, en el edificio nuevo. Aquello, era relativamente conocido: sus desgracias eran conocidas... Entonces, esto no tiene como objeto excusarme de nada, pero sí de pedirles una pequeña prórroga en algo que yo sé es un objeto libidinal muy importante y es el programa. Yo sé que me van a preguntar cuál es el programa del curso y demás. El programa del curso espero tenerlo la semana que viene; quiero que me den un poquito de tiempo porque quisiera ajustar los puntos del programa. (Jitrik, 1988:1)

En ambos casos, la introducción a los teóricos de las respectivas cursadas planteaba la condición subjetiva de Jitrik como profesor que regresaba a la Argentina, luego de haberse visto obligado a emigrar en 1974 —a causa de las amenazas de la Triple A— y que volvía a una Facultad de Filosofía y Letras que le resultaba completamente ajena. En el teórico, Jitrik convertía ese regreso en un acto explícito, que operaba como contrapunto frente a las experiencias disímiles entre quien retornaba para impartir las clases teóricas y los estudiantes a quienes no solo no conocía, sino que además portaban vivencias diferentes a las suyas. Aquellas dos «lecciones inaugurales», correspondientes a las dos primeras cursadas de la renovada cátedra de Literatura Latinoamericana II, eran percibidas por el profesor como una situación de carácter casi metafísico —ya fuera bajo la forma de la vibración o del vértigo—, en la que se entrelazaban la enseñanza de la literatura y la conmoción propia del acto de volver. Si bien todos estos ejemplos forman parte de la *situación de clase* registrada en las desgrabaciones, la pregunta central sería entonces: ¿qué posición adoptar frente a ellos al momento de editar las respectivas clases? Excluyendo los datos de carácter meramente burocrático, en otros casos —como en las reflexiones autobiográficas de Jitrik al inicio de sus teóricos— ambas opciones resultan plausibles: ya sea integrar esos discursos iniciales en la edición propiamente dicha de esas clases de la cátedra, o bien reservarlas como escenas fundacionales de la tarea del docente al retorno de exilio como punto de partida para situar la lectura contextual que puede desplegarse en el estudio preliminar. Menos dudas suscita la decisión de Annick Louis al editar el seminario de Josefina Ludmer cuando en la clase del 18 de septiembre de 1985 —dedicada a las teorías de la especificidad literaria— opte por incorporar una nota que el profesor Víctor Massuh le envió a Ludmer y que un integrante de la cátedra lee en voz alta antes de comenzar la clase:

Dicto mis clases en el aula 400 de 17 a 19 los miércoles; a continuación comienzan las suyas. Ya a las 18.30 empieza a concentrarse en la puerta del aula una multitud deseosa de escucharla. Para ganar asientos, muchos alumnos entran a mi clase desafiando el sopor que les produce. Yo doy la bienvenida a estos asistentes inesperados, pero ocurre que esta circulación constante distrae y molesta. Le ruego advertir a los alumnos que no entren al aula antes de que concluya mi tarea. Le ruego solicitarles unos minutos de tolerancia. Le prometo no excederme en el tiempo para no robar el suyo. De ese modo haré posibles dos alegrías: la de sus alumnos, deseosos de seguir sus clases, y la de los míos, impacientes por liberarse de las mías. (Ludmer, 2015:163)

El gesto de mantener la carta de Massuh y la situación que la rodea —a diferencia de las declaraciones explícitas de Jitrik como profesor exiliado que regresa— poco tiene que ver con el desarrollo de clase de Ludmer, ni con su posicionamiento personal frente al curso. No obstante, el testimonio marca la masividad del seminario que Alan Pauls definió con precisión al señalar «¿un seminario para 500, 800, 1000 estudiantes? (...) Sí, ese era un punto experimental fuerte de la fiesta: aparear la lógica minoritaria y resistente de una institución privada (los grupos de estudio), con la lógica pública, monumental, de una institución universitaria de masas» (2015). De modo que esa carta se convierte en un testimonio valioso para el enmarque institucional que requeriría un estudio preliminar de estas clases, mostrando no solo la relevancia y la magnitud de ese seminario de Ludmer, sino también el impacto que produjo entre los estudiantes la enseñanza de una renovada concepción de la teoría en el contexto refundacional de la universidad de los años ochenta. No obstante, la decisión de incluirla allí ilustra qué tipo de trabajo editorial se propuso Louis al editar *Algunos problemas de teoría literaria* donde optó por conservar todos los intercambios con los estudiantes, las intervenciones de los ayudantes, las indicaciones para los parciales o las monografías; es decir, todos los elementos que componen la *situación de clase* sin deslindarlos de aquello que constituiría el despliegue de los contenidos desarrollados por Ludmer. Si bien, como se ha mostrado hasta aquí, toda edición implica una negociación entre ambas instancias, en el caso de la edición de clases debe privilegiarse la voz del profesor por sobre el contexto, preservando de la *situación de clase* únicamente aquello que contribuya a reconstruir el carácter performativo del docente.

El último aspecto a señalar remite a aquellos casos —menos frecuentes, por cierto— en los que la desgrabación es supervisada directamente por el profesor a cargo de la cátedra. Quizá el ejemplo más significativo y peculiar sea el de la cursada de Literatura del siglo XIX, dictada por María Teresa Gramuglio en 1994, único año en que la materia incluyó examen final obligatorio y, por tal motivo, se habilitó la desgrabación de las clases. Lo notable es que Gramuglio no solo enmendó los textos, sino que, en un gesto que remite a la figura del «comentador» de *Los siete locos* de Roberto Arlt, incorporó un sistema de notas al pie. En esas notas, Gramuglio expandía la información histórica o teórica pero también introducía observaciones irónicas y consejos metodológicos destinados a los estudiantes. Así, al explicar el costo excesivo de los libros en la Inglaterra del siglo XVIII, en nota al pie Gramuglio señala: «Esto es más o menos lo que nos pasa a los docentes con dedicación mínima en esta facultad» (1994a:20). En otra ocasión, al abordar las estrategias enunciativas en una clase sobre *Los endemoniados* de Dostoievski desde una perspectiva bajtiniana, señala: «yo pensaba que si uno lee los diálogos platónicos puede asistir a esas formas de mezcla», y añade en una nota al pie: «No a Sócrates, como dice Menem» (Gramuglio, 1994d:21) en alusión al furcio del entonces presidente de la nación que había declarado públicamente

haber leído las obras completas de Sócrates. En otros pasajes, en cambio, ofrece advertencias de carácter metodológico. Al reflexionar sobre la relación entre ficción e historia como problema formal en *La educación sentimental* de Gustave Flaubert, advierte:

Yo tengo muy presente la frase de una monografía que andaba por ahí, que decía, ya se sabe que toda la historia es ficción. Y yo cuando aparecen este tipo de frases me pongo muy nerviosa. En primer lugar, cuando se dice, ya se sabe que todo, porque siempre puede haber excepciones. Y en segundo lugar, porque si ya se sabe que todo es así, ¿para qué decirlo? Además, por otro lado, no toda la historia es ficción. ¿No? (1994b:3)

Del mismo modo, respecto de la condición comparatista de la materia, orientada a una literatura europea enseñada en traducción, aconseja a los estudiantes: «Los que no leen inglés traten de juntarse con alguien que sí lee, y poder acceder a este texto» (1994b:20); o bien corrige versiones defectuosas: «Cabe destacar que este pasaje, al menos, está mal traducido: no es exactamente así» (1994c:18). De esta manera, estas intervenciones convierten las desgrabaciones corregidas en un material no solo «más fiable», sino también en un objeto singular puesto que se integra a la dinámica del desgrabado un tercer nivel de mediación. Ya no se trata únicamente de *la clase* y de la *situación de clase*, sino también de la relectura de la profesora, que añade comentarios, advertencias e ironías posteriores al dictado. Se configura así una escritura paralela que —sin modificar la estructura argumentativa original— la enriquece con desvíos, diálogos y guiños al lector. En esta tercera instancia emergen, además, elaboraciones y disquisiciones que complejizan lo dicho en el aula. Se trata, sin lugar a duda, de un caso extraordinario puesto que junto a *la clase* y a la *situación de clase*, se suman ahora las notas reflexivas de quien, en un momento posterior, añade nuevas impresiones o puntos de vista sobre lo eventualmente dictado y desgrabado. Naturalmente, toda edición de estas clases no puede prescindir de estas notas que —al momento de convertir esas desgrabaciones en un texto destinado a publicarse como libro— o bien pueden integrarse al cuerpo de la clase o bien mantener su condición de nota al pie como si se tratara de una bitácora de relectura del acto mismo de dictar un curso.

Como se ha podido advertir hasta aquí, al editar siempre se debe tener presente que los materiales abren un universo de complejidades y mediaciones. Las distintas instancias que operan en los diversos soportes o registros obligan a quien edita a tomar decisiones diferentes en función de las respectivas realidades materiales disponibles. Si, como señaló Graciela Goldchluk, «hacer archivo es intervenir en la existencia misma de la cosa» (2022:34), la tarea de exhumar documentos dispersos para luego editarlos no escapa a este axioma, puesto que toda labor editorial implica una intervención. Y esa intervención es necesaria, porque solo a partir de ella es posible construir —o *fixar*, retomando la expresión empleada por Saïtta— un texto de clase para volverlo asequible, ponerlo a disposición y entregarlo como material legible.

Asimismo, ninguna decisión editorial resulta universalmente aplicable, ya que, más allá de que cada clase, cada soporte y cada tipo de material planteen desafíos específicos que requieren intervenciones diferenciadas, también las dinámicas y los estilos docentes imponen sus propios marcos de intervención. En este sentido, no es equivalente —por ejemplo— el trabajo que implica editar los cursos de Ricardo Piglia, concebidos y dictados en su totalidad por un único profesor, frente a la problemática de editar clases de docentes como Noé Jitrik, David Viñas, Josefina Ludmer o Beatriz Sarlo, que responden a la lógica de una estructura de cátedra. En estos

casos, el dictado del programa se encuentra dividido en núcleos temáticos distribuidos entre clases teóricas y prácticas; incluso los teóricos pueden ser compartidos con otros profesores, lo que introduce un nivel adicional de mediación para la labor editorial. Así, la distinción entre el formato de edición de un seminario y el de las clases desarrolladas en el marco de una cátedra comporta modalidades divergentes. Asimismo, ciertas materias permiten intervenciones editoriales más definidas. Las clases introductorias, como las dictadas por Enrique Pezzoni o Jorge Panesi, suelen estructurarse en torno a un corpus delimitado de autores —Bajtín, Lukács, Benjamin, Bürger o Adorno—, lo cual facilita la conformación de un volumen de clases temáticamente organizado. Una operación semejante puede observarse en la edición realizada por Sylvia Saïtta de las clases de Beatriz Sarlo, que pueden agruparse en torno a ejes reconocibles de la literatura argentina contemporánea: Arlt, Borges, Cortázar, Mallea, Puig, Piglia, Viñas o Martínez Estrada. Distinto es el caso de las clases de David Viñas que —si bien en su desarrollo puede haber un tema central (Juan Moreira, *La Bolsa o Campaña al Ejército Grande*)— la dinámica de su exposición se caracteriza por constantes desplazamientos y reenvíos hacia otras secciones del mismo programa —ya se trate de clases previas o posteriores—, donde el eje que articula la cursada resulta inescindible del tema desarrollado en concreto. El pensamiento de Viñas, organizado en torno a series temáticas o al sistema de las «Constantes con variaciones», articula su exposición con la literatura argentina del siglo XX y con la historia política argentina, lo que hace imposible una organización temática de un eventual volumen de clases.

En definitiva, las decisiones editoriales no se definen únicamente por la naturaleza del material disponible, su soporte o el grado de intervención requerido, sino también por la propuesta académica y la lógica pedagógica de cada docente. Editar clases constituye, de este modo, un ejercicio de mediación múltiple: entre oralidad y escritura; entre la situación pedagógica concreta y su textualización diferida; y entre la singularidad performática de cada profesor y las convenciones editoriales que procuran otorgar legibilidad a esa experiencia en un horizonte temporal distinto y para un público diverso.

### **Coda: antídotos contra una mitología desconfiada**

Para concluir, es necesario detenerse en ciertos mitos o prejuicios que suelen rodear el trabajo de edición en general y, en particular, el arduo trabajo de editar clases. Con frecuencia reaparecen preguntas que interrogan acerca de la pertinencia o la relevancia de editarlas y publicarlas: ¿por qué editar clases?, ¿cuál sería su finalidad?

Un primer mito sostiene que la clase constituye una «versión degradada» de lo que el profesor o crítico habría expresado con mayor rigor en artículos o ensayos contemporáneos. No obstante, lejos de representar un déficit, esa provisionalidad convierte a la clase en un espacio de experimentación: un borrador en movimiento, una instancia de hipótesis abiertas. Críticos como David Viñas, Noé Jitrik, Beatriz Sarlo o Josefina Ludmer desarrollaron en sus clases no solo el laboratorio de sus libros por venir, sino, en algunos casos, lecturas más arriesgadas que las que posteriormente fijaron en ensayos académicos o artículos. En otras ocasiones, las clases permiten acceder a obras ausentes de la escritura crítica publicada. El caso de Viñas es paradigmático: nunca escribió extensamente sobre la obra folletinesca de Eduardo Gutiérrez, pero dedicó el curso de 1987 a una lectura sostenida de *Juan Moreira*. Sin esas clases, se perdería su perspectiva sobre la novela popular de 1880.

El segundo mito se vincula con el interés de estos materiales: ¿todas las clases de todos los profesores resultan igualmente relevantes? Evidentemente, existen figuras con mayor gravitación en el campo y cursos más decisivos que otros. Sin embargo, la edición de clases posibilita cartografiar tradiciones más amplias, desplazar la mirada de los espacios académicos considerados «centrales» y atender también a figuras que, desde esos mismos centros, podrían ser vistas como periféricas, pero que en sus respectivos contextos introdujeron inflexiones teóricas y literarias significativas. La operación editorial, en consecuencia, no se limita a rescatar grandes nombres —aunque también lo haga—, sino que contribuye a reconstruir la historicidad de los circuitos y flujos de la crítica: cómo autores y corrientes teóricas circularon en distintas universidades y coyunturas específicas, permitiendo trazar un mapa más complejo y menos sometido al elenco estable de figuras previsible.

Finalmente, el tercer y último mito plantea que quien edita una clase se erige en una suerte de autoridad sobre ella, como si se apropiara simbólicamente del prestigio del profesor editado. En realidad, la edición constituye una práctica de carácter modesto: establecer y poner en circulación un texto que, dadas las condiciones de su emergencia, estaba inicialmente destinado a desaparecer. En este sentido, el respeto y la transparencia a la hora de exhumar los materiales y definir los criterios editoriales resultan fundamentales: no debe haber tergiversación ni alteración, sino un cuidado riguroso, tal como señala Sylvia Saítta:

Creo que quienes editamos, tenemos que hacer respetar, entregar un trabajo bien hecho. Hay que reivindicar la figura del editor. No se trata de juntar quince fotocopias, ni de transcribir clases desgrabadas tal cual. Hay que respetar a los lectores y cuidar los libros. Y en el caso de las clases, respetar a quienes las dieron. (2023)

En consecuencia, no se trata de apropiación de prestigio, sino de la entrega de un texto que, gracias a la edición, puede integrarse a una obra mayor y habilitar nuevas lecturas. Como afirma Analía Gerbaudo, la tarea siempre se da «entre el don y la deuda con un material apenas empezado a desbrozar» (2024:692). Desde esta perspectiva, la edición puede pensarse como un gesto de don, como un trabajo hecho para otros, pero también —como señala Judith Podlubne en *La juventud de la crítica*— como un reconocimiento que implica asimismo la potencia del afecto:

Para quienes estudiamos en los años de la posdictadura, nombres como Gramuglio, Rosa, Ludmer, Sarlo, Pezzoni, Molloy o Panesi constituyen un elenco mayor. Pero lo central es entender cómo se gestaron esas escrituras: en qué circunstancias, bajo qué valores y creencias, en diálogo con quiénes y frente a qué debates. (2025:12-12)

En esta dirección, la edición de clases permite restituir parte de ese impacto: no solo recupera la historicidad de la crítica, sino también la huella formativa de quienes constituyeron maestros de varias generaciones, configurando así un modo de reconocimiento y de restitución de una deuda que es, a la vez, intelectual y afectiva.

## Notas

1. Una primera versión de este texto fue presentada como conferencia de cierre del I Coloquio «Archivos en Construcción», celebrado en la Universidad Nacional del Litoral en agosto de 2025. Agradezco a Analía Gerbaudo y a Max Hidalgo Nácher la confianza al convocarme a participar, así como los intercambios mantenidos con las y los asistentes, cuyas intervenciones enriquecieron mis reflexiones preliminares. Un reconocimiento especial merece Judith Podlubne, quien, con precisión y aguda escucha, me señaló aspectos clave que me llevaron a matizar y mejorar mis argumentos iniciales.

2. El prefacio es claro en este punto: «para los dos primeros cursos, los señores Louis Caille, Léopold Gautier, Paul Regard y Albert Riedlinger; para el tercero, el más importante, la señora de Albert Secheyay y los señores George Dégailler y Francis Joseph. Al señor Louis Brüttsch debemos notas sobre un punto especial. Todos se han ganado nuestra sincera gratitud (...) Para los dos primeros cursos hemos recurrido a la colaboración del señor Albert Riedlinger, uno de los discípulos que con mayor interés siguieron el pensamiento del maestro; su trabajo sobre esta parte nos ha resultado muy útil. Para el curso tercero, uno de nosotros, Albert Secheyay, ha hecho el mismo trabajo minucioso de cotejo y de ajustamiento» (Saussure, 1945:32).

3. Una respuesta a ese interrogante fue el que guio las diversas polémicas en torno al proceso de la publicación del *Cours* de Saussure. La primera de ellas —encarnada en dos discípulos directos, Antoine Meillet y Paul F. Regard— se manifestó muy tempranamente, cuando sostuvieron que no reconocían en «ese libro lo que habían recibido de su maestro» (Mejía Quijano, 2016:157). No obstante, quienes arrojaron luz sobre el problema de las fuentes empleadas en la elaboración del *Cours* fueron, en primer lugar, los pioneros trabajos de Robert Godel (1957) y —fundamentalmente— los principios metodológicos empleados por Rudolf Engler en su monumental edición crítica que, desde un paradigma heredero de la textología alemana, construyó un complejo artefacto editorial en el que se presentaba en paralelo el texto publicado en 1916 y las diversas fuentes manuscritas conservadas: «La collation du cours III, base première de leur texte (cf. *CLG*, Préface:8) porte en marge des annotations de Bally et Secheyay qu'on trouvera dans notre appareil critique et qui témoignent de la conscience et de la minutie de leur démarche» y agregaba: «Notre édition est, indirectement, un hommage à Charles Bally et Albert Secheyay qui avaient, en

1916, renoncé bien malgré eux à publier les textes mêmes dans leur totalité. S'il est aujourd'hui possible de le faire, c'est grâce à leur admirable travail» (Engler, 1968:X–XI). De este modo, y a partir del relevamiento de las fuentes desde una perspectiva filológica, en el caso particular del *Cours* puede señalarse aquello que —tal como lo ha demostrado Simon Bouquet— constituye un *doble paradigma editorial*: «Si l'on parle parfois aujourd'hui, à propos de Saussure, d'un 'retour aux textes', et si les écarts entre le *Cours* et les textes originaux continuent d'être un objet d'analyse, il doit être bien clair, à mon sens, que ce type de démarche ne devrait avoir pour motivation et ne saurait avoir pour conséquence de remplacer un paradigme par un autre: il y a bien (j'espère l'avoir montré) en l'état actuel de l'histoire des idées en linguistique deux paradigmes éditoriaux —deux paradigmes textuels— entretenant des rapports étroits et complexes» (1998:202). Para una actualización de los debates y de las fuentes al respecto, véase Claudia Mejía Quijano (2016). Finalmente, quien propuso una sistematización de toda la documentación existente fue Tullio de Mauro en su fundamental edición crítica de la obra, en la que optó por editar el texto de 1916 pero contextualizando —a partir del relevamiento sistemático de una serie de documentos, de manuscritos y de libros de la biblioteca personal de Saussure— las decisiones editoriales de Bally y Secheyay. En su edición ofrece una serie de notas que aportan no solo información filológica, sino también verdaderas interpretaciones críticas, a la luz de una rigurosa actualización bibliográfica del debate lingüístico y teórico en torno a la obra de Saussure: «Les notes du commentaire ont des buts différents. Certaines visent simplement à compléter, en les développant, des références à des auteurs et à des faits présents dans le texte. Beaucoup d'entre elles comparent le texte vulgate au matériel inédit ou en voie d'édition: notes autographes, notes de cours des élèves, lettres de Saussure, etc. Et la comparaison est le plus souvent liée d'une part à l'analyse du travail de rédaction accompli par Bally et Secheyay, d'autre part à l'analyse de bien des *oexatae quaestiones* exégétiques et théoriques. D'autres notes, pour historiciser le texte de Saussure, tentent d'en indiquer les antécédents dans la culture antérieure ou dans ses réflexions et ses publications, et tentent également d'indiquer les développements et les changements des points de vue entre 1916 et nos jours» (de Mauro, 1972:XVI–XVII).

4. La intervención de Rosa —publicada en 1999— aludía a las tensiones entre el «adentro» y el «afuera» de la academia, que respondieron a una lógica propia de esa década, tal como señala Sylvia Saítta al saldar de forma definitiva la cuestión del tan mentado «canon Sarlo»: «En los años noventa, en el marco de las discusiones que atraviesan el entramado literario de la década, articulado sobre todo en la antinomia entre la crítica universitaria y el periodismo cultural» impactando —señala Saítta— «en la historia de la literatura argentina, los cuales se produjeron al mismo tiempo en que se transformaba el mundo editorial, en un proceso que comenzó en los años noventa y se extendió hasta la actualidad, y también en un momento en el que aparecían nuevas narrativas» (2025).

5. En la edición de las clases de Pezzoni su intervención fue menos enfática que con Ludmer pero presenta una concepción similar: «Se han conservado en esta edición la estructura y las características específicas del discurso oral; no sólo en lo que respecta a la organización y al registro lingüístico, sino también en cuanto a las particularidades del uso pedagógico del discurso: las presentaciones de los temas a desarrollar, los momentos de recapitulación al comenzar una nueva clase, las referencias a otros autores y unidades del programa de cada año, las “muletillas”, las interpelaciones a los oyentes. Para el lector de esta oralidad puede resultar difícil por momentos, especialmente si se trata de un primer encuentro con el discurso de Pezzoni; sin embargo, es evidente que estas estrategias determinadas por el contexto de producción del discurso responden a una lógica rigurosa y eficaz que excluye una fragmentación o una reacomodación del texto. Pero las clases no se presentan aquí en orden cronológico. Es inevitable que la organización proponga ya una lectura del objeto y del lector al que se dirige; el armado responde en este caso, a una lógica interna del material, pero también intenta acomodarlo a un lector que no conozca el habla de Pezzoni. Para facilitar esta incorporación, se han señalado las interrupciones y pasajes de una clase a otra y se proponen cierto número de notas al pie que permiten contextualizar el discurso, proporcionando información acerca de las versiones, autores y bibliografías citados por Pezzoni.» (Louis, 1999:13–14).

6. En la presentación del libro realizada en la Feria de Editores en agosto de 2023, en conversación con Hinde Pomeraniec y la propia Beatriz Sarlo, Sylvia Saítta ofreció más precisiones acerca de sus decisiones a la hora de editar estas

clases: «La edición a mí me llevó casi un año y, ya que estamos en una feria de editores, creo que me voy a detener un segundo en qué significa editar clases. Obviamente, antes de empezar me puse a leer y revisar cómo se habían editado clases, desde las de Pezzoni hasta los seminarios de Lacan. ¿Cuáles eran los criterios con los que se editaban? Me di cuenta de que la tradición de edición de clases en nuestro país es muy corta, muy breve y creo que eso se debe a que no tuvimos continuidad en la universidad: por primera vez podemos decir que llevamos cuarenta años sin interrupciones. Antes no existía la tecnología para grabar clases. Lo cierto es que, en esa tradición sobre cómo se editaban las clases en la Argentina, aprendí más lo que no quería hacer con las de Sarlo. No quería reproducir el formato tal como habían sido desgrabadas —esto es, no quería agarrar lo que estaba en una carpeta que venía del SIM, de CEA o del CEFyL, transcribirlo y publicarlo—. Yo decidí que no quería hacer eso. Por eso hay muchas decisiones detrás de este libro, y creo que habría que pensar —no sé si en la carrera de Edición o en la de Letras— cómo entendemos las clases si las pensamos como una de las formas de la crítica literaria. ¿Cómo editamos entonces las clases? Después de revisar todo esto tomé varias decisiones; algunas están explicitadas en la introducción: no repetir la estructura de los programas, no reproducir el orden cronológico de las clases. Y otras cuestiones las hablé mucho con Beatriz, como la de no publicar aquellas clases sobre temas que Sarlo ya había trabajado en libros o artículos, donde la versión escrita —obviamente— superaba a la exposición oral» (Pomeraniec, Saítta y Sarlo, 2023).

7. En el Fondo David Viñas del CEDINCI se conservan algunos manuscritos y papeles que Beba Eguía donó a la institución en 2022. Entre ellos se destacan las notas de dos cursos dictados en el exilio —fechados en Orense en 1980— «El naturalismo en América Latina (1880–1914)» y «Momentos de la novela en América Latina».

8. Sobre la actividad docente de Viñas en los años noventa véase Canala (2023) y (2024).

9. El listado era el siguiente: «Comisión n° 1 Pablo Ansolabehere, aula 229, Lunes 10–12 hs.; Comisión n° 2: Emilio Díaz, aula 229, Lunes 21–23 hs.; Comisión n° 3: Claudia Torre, aula 236, Martes 17–19 hs.; Comisión n° 4: Gabriela Mizrahi, aula 228, Martes 17–19 hs.; Comisión n° 5: Nora Dottori, aula 228, Miércoles 15–17 hs.; Comisión n° 6: Julio Schwartzman, aula 228, Miércoles 17–19 hs.; Comisión n° 7: Sandra Gasparini,

aula 128, Miércoles 19–21 hs.; Comisión n° 8: Liliana Zucotti,  
aula 228, Miércoles 21–23 hs.; Comisión n° 9: Adriana Amante,

aula 228, Jueves 17–19 hs.; Comisión n° 10: Graciela Batliccuore,  
aula 229, jueves 17–19 hs.» (Viñas 1992 11).

## Referencias bibliográficas

- Bernárdez, A.** (1981, 2 de enero). *Carta a David Viñas* [Carta]. Biblioteca Nacional Mariano Moreno, Departamento de Archivos y Colecciones, Fondo David Viñas, UC, N.º 12.
- Blecuá, A.** (1983). *Manual de crítica textual*. Castalia.
- Bouquet, S.** (1998). Les deux paradigmes éditoriaux de la linguistique générale de Ferdinand de Saussure. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, (51), 187–202.
- Canala, J.P.** (2023). Literatura argentina y (realidad) política: el texto y sus historias. En Viñas, V., *Literatura argentina y política I. De los jacobinos porteños a la bohemia anarquista. Edición crítico-genética* (pp. 11–105). Estudio preliminar, edición y notas de J.P. Canala). Eduvim.
- Canala, J.P.** (2024). David Viñas profesor: entre el ensayo, la teoría y el archivo. *Artifara*, 24(1), 9–28.
- De Mauro, T.** (1972). Introduction. En F. de Saussure, *Cours de linguistique générale. Édition critique* préparée par T. de Mauro (pp. I–XVIII). Payot.
- Derrida, J.** (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Trotta. Traducción de Peñalver, P.
- Didi-Huberman, G.** (2021). El archivo arde. En Ennis, J.A. y Goldchluk, G. (Coords.), *Las lenguas del archivo. Filologías para el siglo XXI* (pp. 15–38). Libros de la FaHCE.
- Engler, R.** (1968). Preface. En de Saussure, F., *Cours de linguistique générale. Édition critique* (1 tomo, ed. por R. Engler, pp. IX–XII). O. Harrassowitz.
- Ford, A.** (2005). *30 años después. 1973: las clases de Introducción a la Literatura en Filosofía y Letras y otros textos de época*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Gerbaudo, A.** (2016). *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la universidad argentina de la posdictadura 1984–1986*. Ediciones UNL/Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gerbaudo, A.** (2024). *Tanto con tan poco: Los estudios literarios en Argentina, 1958–2015*. Universidad Nacional del Litoral.
- Goldchluk, G.** (2022). *El libro de la vieja (tiempo de archivo)*. Vera Cartonera.
- Gramuglio, M.T.** (1994a). *Literatura del Siglo XIX. Teórico N.º 2* [Material de curso]. SIM Apuntes.
- Gramuglio, M.T.** (1994b). *Literatura del Siglo XIX. Teórico N.º 8* [Material de curso]. SIM Apuntes.
- Gramuglio, M.T.** (1994c). *Literatura del Siglo XIX. Teórico N.º 10* [Material de curso]. SIM Apuntes.
- Gramuglio, M.T.** (1994d). *Literatura del Siglo XIX. Teórico N.º 21* [Material de curso]. SIM Apuntes.
- Jitrik, N.** (1987). *Literatura Latinoamericana II. Teórico N.º 1* [Material de curso]. SIM Apuntes.
- Jitrik, N.** (1988). *Literatura Latinoamericana II. Teórico N.º 1* [Material de curso]. SIM Apuntes.
- Louis, A.** (1999). La tarea literaria: entre libertad y sujeción. En Louis, A. (Comp. y pról.), *Enrique Pezzoni, lector de Borges. Lecciones de literatura 1984–1988* (pp. 9–25). Sudamericana.
- Louis, A.** (2015). Prólogo. En Ludmer, J., *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria* (pp. 9–13; ed. al cuidado de A. Louis). Paidós.
- Mejía Quijano, C.** (2016). Lingüística general de Ferdinand de Saussure. El primer curso. *Entornos*, 29(2), 1–20. <https://doi.org/10.25054/01247905.1347>
- Pauls, A.** (2015). Fiesta China. *Sala Grumo*. <http://salagrumo.org/notas.php?tipoNota=11>

- Piglia, R.** (2013). *Borges, por Piglia – Clase 1* [Video]. Televisión Pública / Biblioteca Nacional Mariano Moreno. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=pKW7okGH\\_6I](https://www.youtube.com/watch?v=pKW7okGH_6I)
- Piglia, R.** (2016). *Las tres vanguardias. Saer, Puig, Walsh*. Ed. al cuidado de Somoza, P. Eterna Cadencia.
- Piglia, R.** (2019). *Teoría de la prosa*. Ed. al cuidado de Fernández, L. Eterna Cadencia.
- Piglia, R.** (2024). *Borges por Piglia*. Ed. al cuidado de Portas, D. Eterna Cadencia.
- Podlubne, J.** (2025). *La juventud de la crítica*. Nube Negra Ediciones/Bulk Editores.
- Pomeraniec, H.; Saítta, S. y Sarlo, B.** (2023). *Presentación de Clases de literatura argentina. Facultad de Filosofía y Letras UBA, 1984–1988 de Beatriz Sarlo* [Video]. Feria de Editores. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=JroZmXTg6xg&t=3706s>
- Portas, D.** (2024). Nota a la presente edición. En Piglia, R., *Borges por Piglia* (pp. 9–10; ed. al cuidado de Portas, D.). Eterna Cadencia.
- Rosa, N.** (1999). Veinte años después o la «novela familiar» de la crítica literaria. En Rosa, N. (Ed.), *Políticas de la crítica: Historia de la crítica literaria en la Argentina* (pp. 321–347). Biblos.
- Saítta, S.** (2022). Notas a la edición. En Sarlo, B., *Clases de literatura argentina. Facultad de Filosofía y Letras UBA, 1984–1988* (pp. 9–13; ed. al cuidado de Saítta, S.). Siglo XXI.
- Saítta, S.** (2025). Beatriz Sarlo profesora. En *Jornada de Homenaje a Beatriz Sarlo, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Literatura Argentina «Ricardo Rojas», Instituto de Literatura Hispanoamericana, Instituto de Estudios Interdisciplinarios de América Latina* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=8Cc8Q9GkTfI&t=4537s>
- Sarlo, B.** (2022). *Clases de literatura argentina. Facultad de Filosofía y Letras UBA, 1984–1988*. Ed. al cuidado de Saítta, S. Siglo XXI.
- Godel, R.** (1957). *Les sources manuscrites du Cours de linguistique générale*. Librairie Droz.
- Saussure, F.** de (1945). *Curso de lingüística general*. Losada. Traducción de Alonso, A.
- Viñas, D.** (1990). *Literatura Argentina I. Teórico N.º 4* [Material de curso]. SIM Apuntes.
- Viñas, D.** (1992). *Literatura Argentina I. Teórico N.º 1* [Material de curso]. SIM Apuntes.
- Viñas, D.** (1995). *Problemas de Literatura Argentina. Teórico N.º 1* [Material de curso]. SIM Apuntes.